

Міністерство освіти і науки України
Інститут педагогіки НАПН України
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Тракійський університет (м. Стара Загора, Болгарія)
Університет інформатики (м. Лодзь, Польща)
ФГБОУ ВПО «Московський державний університет
технологій і управління ім. К.Г. Разумовського» (Росія)
ЗО «Брестський державний університет
імені А.С. Пушкіна» (Білорусь)
ЗО «Могильовський державний університет
імені А.А. Кулешова» (Білорусь)
Казахський національний педагогічний університет
імені Абая (Казахстан)

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 132

Кіровоград – 2014

**ББК 81.2(3)
Н 34**

Наукові записки. – Випуск 132. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 344 с.

До наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань розширення й модернізації освітнього простору, науково-методичного забезпечення інноваційних процесів у навчанні фахових дисциплін, а також здоров'язбережувальної діяльності у закладах освіти.

Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів факультетів, а також учителів.

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(*протокол № 10 від 28.04.2014 р.*).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|----------------------------|---|
| 1. Радул В. В. | – доктор педагогічних наук, професор,
(науковий редактор); |
| 2. Величко С. П. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 3. Вовкотруб В. П. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 4. Кушнір В. А. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 5. Мельничук С. Г. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 6. Растригіна А. М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 7. Садовий М. І. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 8. Черкасов В. Ф. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 9. Сушкевич О.В. | – відповідальний секретар. |

Статті подано в авторській редакції.

**© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2014**

ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗШИРЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Людия КОНДРАШОВА (Черкасси, Украина)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье теоретически обосновываются концептуальный подход как методологическая основа модернизации педагогического образования в условиях современного университета.

Ключевые слова: парадигма, подход, педагогическое образование, личностно-ориентированный, деятельностно-компетентный, содержательно-процессуальный, задачный, диалогический и имитационно-игровой подходы.

In the article paradigmatic approach is theoretically justified as a methodological basis for the modernization of teacher education in the modern university.

Keywords: paradigm paradigmatic approach in teaching, student-centered, activity-competence, meaningful Procedure, a task, a dialogic and simulation and gaming approaches.

Постановка проблемы. Изменения, происходящие в современном мире, предъявляют все большие требования к человеческому фактору как действенному средству преобразования современного общества. Идеалом образованности становится человек, противостоящий разрушающим тенденциям техногенной цивилизации, ставший на путь «духовной навигации» (В.Розин). Возрастание роли человеческого фактора в жизни и преобразовании современного общества диктуют новые требования к воспитанию подрастающего поколения, подготовки его к самостоятельной жизни и деятельности, а тем самым актуализирует проблему дальнейшего совершенствования качества педагогических кадров и повышению роли университетского образования в ее решении.

Переход высшей школы на многоступенчатую систему подготовки педагогических кадров одновременно направлен на реализацию личностно-ориентированного и практико-ориентированного педагогического образования, что значительно усложняет цели и функции университетского образования.

Анализ последних исследований и публикаций. Поиск методологических оснований преобразования педагогической действительности волновал ученых во все времена. Теория выполняет функции методологического регулятива в преобразовании педагогической действительности (Е.Бережнова, Н.Коршунова, В. Краевский, В.Полонский). Теорию многие авторы рассматривают как парадигму, т.е. совокупность стандартов, методологических норм, ценностных критериев, позволяющих получать новые сведения и методы изучения и преобразования практики (Т.Кун) [3]. Т.Власова, И.Колесникова, Н.Лызь утверждают, что важно различать теоретико-методологические основы для научной деятельности и практики. Для науки важно говорить о научной парадигме, для педагогической практики – образовательной парадигме. В.Краевский выступает против «парада парадигм», утверждая, что парадигму нельзя «создать», «разработать», т.к. парадигма включает систему уже устоявшихся теоретических и методологических установок, принятых в качестве образца для решения научных проблем [1]. Е.Бондаревская, разделяя взгляды В.Краевского на сущность и роль парадигмы в педагогической реальности, говорит о становлении гуманистической парадигмы, гуманитарной методологии как основания ситуаций человеческого существования и его бытийного смысла [2]. Исходя из того, что парадигма как методологическая основа преобразования педагогической действительности обуславливает поиск новых идей, концепций, теорий педагогических систем, дальнейшая оптимизация университетского образования и эффективное решение его задач актуализирует поиск новых концептуальных положений, обеспечивающих перспективные ориентиры в преобразовании университетского образования.

Цель статьи состоит в разработке концептуальных положений, проектирующих инновационную педагогическую действительность, адекватную гуманистическим целям, ценностям и смыслам университетского образования.

Изложение основного материала. Критический анализ качества подготовки кадров для различных сфер профессиональной деятельности, уровня их профессиональной готовности и компетентности свидетельствует о необходимости кардинальных изменений в практике высшей школы. Недостатки в подготовке кадров в большей степени можно объяснить нечеткостью, эклектичностью, догматизмом целей профессиональной подготовки в условиях высшей школы. Вузовский процесс пока еще полностью не нацелен на системное формирование творческой личности студентов и реализацию в ходе обучения различных путей развития их творческих способностей.

Среди основных направлений модернизации высшей школы следует выделить:

- создание педагогически управляемой образовательной среды;
- повышение воспитательного потенциала образовательного процесса высшей школы;
- обеспечение двухаспектности целеполагания профессиональной подготовки будущих специалистов;
- моделирование содержания профессиональной подготовки, его отбор и структурирование на принципах опережающего обучения, ролевой перспективы, гармонизация содержательного и процессуального, интеллектуального и эмоционального его аспектов;
- внедрение инновационных технологий профессиональной подготовки;
- методическое оснащение учебного процесса и каждой дисциплины, включенной в учебный план университета;
- разработка комплексной системы мониторинга и оценивания профессиональной готовности студентов, уровня их профессиональной компетентности.

Решение этих задач предопределяет необходимость разработки концептуальных оснований, объединяющих в своем содержании личностно-ориентированную, культурологическую, здоровьесберегающую, экологическую, антропологическую, синергетическую доминанты, характеризующие элементы гуманистической парадигмы университетского образования.

Стремления ученых найти научно обоснованный метод преобразования педагогической действительности порождают многочисленные попытки обоснования понятия «парадигма» и парадигмального подхода - важного регулятива развития педагогической теории и практики.

Модернизация педагогического образования сопряжена с реализацией комплекса подходов, которые отражали бы специфику практико-ориентированного его содержания. Ориентация на тот или иной подход позволяет определить пути оптимизации педагогического образования, разработать его структурную модель, выявить системообразующие принципы и пути осуществления в системе педагогического образования. Стратегическими подходами являются личностно-ориентированный, деятельностно-компетентностный, содержательно-процессуальный, задачный, диалогический, имитационно-игровой, которые осуществляются в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности.

Стратегия на совокупность подходов в разработке теоретико-методических основ педагогического образования полностью подтверждает ориентацию ее на личность студента, его возможности и способности в овладении избранной профессией. Реализация этих подходов позволяет формировать у будущего педагога позицию проектировщика, создателя нового образовательного продукта.

Пути оздоровления педагогической действительности сопряжены с поиском новых подходов к ее организации. Суть таких подходов состоит в единстве педагогического воздействия и активной познавательной деятельности студентов в учебном процессе, что позволит структурировать учебную информацию по принципу решения мыслительных задач и включить будущих учителей в активный процесс познания посредством имитационно-игровых форм и методов.

В ходе педагогической подготовки будущие учителя должны обучаться методологии поиска необходимого педагогического знания и технологии использования его в решении профессионально-педагогических проблем.

Один аспект парадигмы в стиле «иметь» характеризует направленность педагогической подготовки на овладение определенным объемом информации (суммы знаний). В данном случае студенты овладевают учебным материалом, очерченным учебными программами педагогических дисциплин. Другой аспект - в стиле «быть» имеет эвристическую направленность. Студент выступает субъектом своего образования. Он овладевает умением выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, учится формулировать и ставить цели собственного педагогического образования и профессионального развития, в обстановке свободного выбора структурирует содержание и формы овладения им в ходе педагогической подготовки.

Оба эти аспекта парадигмы, нередко, в педагогической практике находятся в противоречиях. Сложность состоит в том, что будущие учителя овладевают обезличенными педагогическими знаниями, которые теряют личность, не раскрывают ее возможностей и способностей, не готовят творца и деятеля. Анализ вузовской практики позволяет говорить о том, что для педагогической подготовки будущих учителей присущ нередко догматизм, формализм, оторванность от живой педагогической действительности.

Преодоление этих негативных явлений в подготовке будущих учителей обуславливает необходимость подходов, которые моделировали бы ее содержание и пути реализации в тесном единстве и взаимообусловленности информационно-содержательной и процессуальной сторон ее содержания.

Учебные занятия по изучению педагогических дисциплин реализуются в различных формах их организации: деловая игра, тренинг-семинар, практикум решения педагогических задач, имитационно-ролевые ситуации, конференции и защита проектов. Для активизации позиции студентов используются различные методы: частично-поисковый, диалог, драматизация, репродукция,

импровизация и др. Формы и методы активизируют личностную позицию, субъектность ее и способность позиционировать себя в творческой профессиональной деятельности, в ситуациях самоопределения, самопроектирования и самореализации.

Педагогическая деятельность носит поисково-творческий характер и направлена на решение различного рода ситуативных и проблемных задач. Задачи являются структурной единицей педагогического содержания. Смысл решения этих задач состоит не в открытии нового, неизвестного для педагогической теории, а в том, чтобы научить будущих учителей мыслить, анализировать, оценивать и корректировать устоявшиеся представления о различных аспектах педагогической деятельности, углублять и расширять представления о них с помощью задачного подхода.

В свете этих тенденций педагогическая реальность как образовательное пространство, центром которого является личность, реализующая свои задатки, способности и возможности в различных образовательных ситуациях, профессиональной направленности, носит человекосообразный характер. Особо значимы в этих ситуациях индивидуальная траектория развития каждого студента, ценностно-смысловое содержание и технологии, адекватные целям и задачам учебного процесса.

Модернизация педагогического образования сопряжена с подготовкой студентов к действиям в нестандартных ситуациях. Важно в процессе овладения педагогической теорией учить их видеть противоречивость педагогических фактов, спорить, доказывать, отстаивать собственную позицию, формулировать проблемы, искать нестандартные подходы к их решению. В этом плане большие возможности содержит диалогический подход. Гуманистическая методология, основанная на диалоге, реализуется через методы вчувствования, вживания во внутренний мир другого человека, рефлексии, самоизменения, позволяет сконструировать образовательную среду для развития субъектности и духовности каждого студента.

Исходя из того, что основой педагогического образования должно стать знание не только как объективно существующее, но и обладающее признаками субъектности, стимулирующее личностные смыслы и профессиональные ценности, важным концептуальным положением является идея гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов в учебном процессе. Смысл этой идеи состоит в том, чтобы сделать знания достоянием личности, т.е. личностными качествами, что невозможно без гармонии интеллекта и эмоций, слияния двух содержаний: знаний и эмоциональных переживаний в образовательном процессе.

Организация педагогической подготовки будущих учителей в системе университетского образования предполагает поиск содержательных средств развития практики, что невозможно без опережения теоретических разработок практических потребностей. На основе различных подходов к организации педагогической подготовки возникают и проявляются различные принципы, раскрывающие теоретические и методические основы ее оптимизации.

Вывод. Парадигма, как устоявшаяся совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих набор заданий и средств оптимизации педагогического образования, призвана раскрыть сущность, основные характеристики и пути реализации инновационной педагогической подготовки.

Парадигма позволяет адекватно понимать и точно интерпретировать теоретико-методические основы реализации совокупности подходов в ходе педагогической подготовки студентов. Суть ее состоит в разработке научно-обоснованных рекомендаций, средств адекватных требованиям этих подходов. Определение теоретико-методических основ конкретизации и структурирования содержания педагогического образования в соответствии с современными требованиями, направленными на педагогические инновации и подготовку конкурентоспособных педагогических кадров, выступают важными концептуальными основаниями оптимизации университетского образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Краевский В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л.Коршуновой)/ В.В.Краевский// Педагогика. – 2006. - № 8
2. Методологическая сфера образования: современные научные подходы. Монография. Коллектив авторов/ под ред. Е.В.Бондаревской. – Ростов-на-Дону: изд-во «Булат», 2007. – 440с.
3. Новейший философский словарь/ Сост. А.А.Грицанов. – М.: Изд. В.М.Скакун, 1998. – 896с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Кондрашова Лидия Валентиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого, Заслуженный деятель науки и техники Украины.

Василь КУШНІР (Кіровоград, Україна)

КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Пропонується концепція моделювання інформаційно-освітнього середовища для майбутніх учителів математики. Виокремлюються основні складові такого простору.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, моделювання, електронні посібники, особистість, інформаційно-комунікаційні технології.

The concept of informational educational environment modeling for future teachers of mathematics is suggested. The basic components of such space are pointed out.

Key words: informational educational environment, modeling, electronic textbooks, personality, information-communication technologies.

Сучасне інформаційне суспільство охоплює всі сфери нашого життя, зокрема й освіту. З цього приводу є досить багато публікацій. Наші пошуки ґрунтуються на ідеях і наукових результатах В.Ю.Бикова, М.І.Жалдака, С.О.Семерікова, Ю.В.Триуса. У запропонованій концепції пропонуємо власну модель інформаційно-освітнього середовища (ІОС) професійної підготовки майбутніх учителів математики й розглядаємо декілька важливих аспектів у цій моделі. При виділенні таких аспектів виходили з особливостей сучасного інформаційного суспільства, тотального охоплення ним усіх сфер людського життя, суттєво нових його можливостей в організації навчального процесу в навчальних закладах усіх рівнів, у методах, способах, формах використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) при навчанні різних дисциплін, зокрема математики.

Метою написання статті є створення однієї з можливих концепцій моделювання ІОС. **Завданнями статті** є розробка концептуальних основ створення моделі ІОС у вигляді декількох аспектів. **Об'єктом** виступає процес навчання математики в умовах його інформатизації, **предметом** – концептуальні основи обґрунтування й створення моделі ІОС для навчання математики.

Перший аспект: *Створення інформаційної бази навчального предмету.*

На сьогодні інформаційна база навчального предмету складається з *лекційних матеріалів*, котрі занотовуються студентами під час лекцій і є складовою частиною навчально методичних комплексів, в тій чи іншій мірі відображаються в підручниках, різних друкованих навчальних та методичних посібниках, методичних рекомендаціях. Водночас тексти лекцій, навчальні посібники й методичні рекомендації все частіше розміщуються на сайтах навчальних закладів, зокрема й вищих педагогічних і студенти можуть в будь-який час скористатися ними. Перевагами електронних посібників, підручників, методичних рекомендацій є вільний доступ студентів до цих матеріалів; їх оновлення в будь-який момент часу; можливості їх обговорення будь ким (зокрема студентами) і вираження своїх побажань та зауважень автору за допомогою форуму чи інших електронних форм спілкування; використання автором доповнень, уточнень, нових ідей, мультимедійних формальних роликів (презентацій), готових нових фрагментів навчального матеріалу інших спеціалістів, викладачів, студентів і тому подібне.

До кожної лекції на її початку на сайті подані мета лекції, завдання, згідно яких і проводиться лекція. В кінці лекції наводяться питання, котрі частково чи повністю винесені на самостійне опрацювання; наводяться питання студентам (опитувальник) щодо лекції. Такими питаннями можуть бути: які моменти лекції студенти освоїли найбільш повно? Які посередньо? Які недостатньо? Якого типу лекція була проведена? На скільки вона була проблемною? Чи досягнуті цілі лекції і чи виконалися її завдання? На скільки ефективним було застосування мультимедійних роликів? Якого типу спілкування було під час лекцій (суб'єктно-об'єктне, суб'єктно-суб'єктне, діалогічне [4]) між викладачем і студентами та самими студентами? Чи достатньо доступним було викладання матеріалу? Чи достатньо студенти мали можливостей виразити власні думки? тощо. Зрозуміло, що розробка такого опитувальника (анкети) для викладача є не простою справою. Тут потрібні знання не тільки предмету, а й педагогіки, психології, методики навчання певної дисципліни, достатнім володінням ІКТ і т.п. Викладачу потрібно визначити структуру анкети у вигляді компонентів. Хоча для створення анкети можна виробити загальний підхід, однак бажано до кожної лекції створювати окремий варіант анкети (чи опитувальника) в залежності від теми, типу лекції, її завдань, переваг і цілей викладача, загальної математичної підготовки студентів тощо. Анкета повинна бути органічним доповненням лекції, спонукати й зацікавлювати студентів до наукового аналізу лекції в розрізі професійної підготовки.

У кінці електронного тексту лекції поміщуються тема наступної лекції, її мета і завдання (план), а також пропонується студентам приготувати певні фрагменти наступної лекції, навчальні ролики, цікаві дані і факти, запропонувати способи й прийоми використання ІКТ у розв'язуванні завдань лекції та обґрунтувати їх, вказати на переваги й обмеження цих способів і прийомів.

При проведенні *практичних чи лабораторних* занять використовуються електронні методичні рекомендації, посібники, візрі практичних чи лабораторних робіт. Ці матеріали також

розташовуються на сайтах і з ними можна проводити ті ж дії, що і з лекційними матеріалами. На початку так само як і в лекціях розташовані теми, мета й завдання практичного чи лабораторного заняття. Перелік усіх завдань для аудиторного й для домашнього завдання може бути єдиним. Кожний студент згідно зі своїх можливостей, переваг і т.п. працює за власним темпом навчання.

На сайті розташовуються плани лекційних, практичних і лабораторних занять загалом на увесь навчальний курс з певної дисципліни, методичні розробки кожної лекції, практичного чи лабораторного заняття, що дозволяє студентам працювати з випередженням, достроково виконувати завдання й достроково набирати достатню кількість балів для отримання заліку чи екзамену. До кожної лекції практичного чи лабораторного заняття надаються внутрішні й зовнішні електронні й друковані посилання на потрібні джерела.

Завдання з математики на практичних (і домашніх) завданнях задаються тренувального й творчого типу, котрі поміщені на сайті. У кінці методичної розробки практичних чи лабораторних занять також задаються студентам запитання (анкетування), формулюється тема наступного практичного чи лабораторного заняття, його мета і завдання і т.п. Описуються варіанти чи рівні застосування можливостей певної ІКТ у розв'язуванні завдань з математики [2; 3].

Самостійна робота студентів – це насамперед написання наукових рефератів, виконання групових чи індивідуальних проєктів, конкурсних робіт, курсових і дипломних тощо. У самостійну роботу ми вкладаємо зміст того, що студент отримує результати в самостійних чи за допомогою викладача пошуках і дослідженнях. Для цього на сайті на увесь семестр, а то і навчальний курс посеместрово (чи за терміном виконання модулів) надаються теми для самостійної роботи студентів, курсових робіт, індивідуальних завдань, наводяться друковані та електронні джерела до них, подаються взірці оформлення, пропонуються способи використання ІКТ. Для використання ІКТ у самостійній роботі студентів можна надати різні рівні, ми пропонуємо *початковий рівень* (перший рівень) використання ІКТ (мінімальний, наприклад для перевірки отриманої вручну відповіді задачі); *для автоматизації допоміжних чи проміжних дій* (другий рівень), котрі не є смисловими твірними методу чи способу розв'язування навчальної ситуації у вигляді задачі, наприклад, обчислювальні дії; *для виконання смислових творчих дій* (третій рівень, залишаються узагальнені дії [2; 3]). При цьому практично увесь спосіб розв'язування навчального завдання є автоматизованим. Студентам ставиться завдання: виконати завдання за усіма трьома рівнями використання ІКТ, описати їх та визначити особливості, результат помістити на форум.

Теми самостійних робіт подаються на сайті, тут же рекомендовані електронні джерела внутрішнього і зовнішнього користування (внутрішні й зовнішні адреси) та перелік традиційної літератури.

Для проходження *педагогічної практики* на сайті поміщаються усі необхідні для студентів матеріали: методичні посібники й розробки, план педагогічної практики, цілі й завдання педагогічної практики, взірці виконання завдань з педагогіки, психології та інших предметів. Окремим розділом на сайті висвітлені можливості використання ІКТ у навчанні математики, наводяться взірці. На сайті наводяться внутрішні й зовнішні електронні та традиційні адреси для необхідних навчальних матеріалів. За результатами педагогічної практики студентам пропонуються анкети, котрі розробляються методистами, викладачами педагогіки й психології. Студентам можна додатково надати творчі роботи типу: дати порівняльний аналіз різних типів уроків; описати способи використання ІКТ на уроках математики; виготовити й науково описати певні навчальні ролики (завдання на наочність); обгрунтувати й подати на форум керівника педагогічної практики свої побажання щодо проведення педагогічної практики тощо.

Другий аспект: *Структура навчальної інформації на електронних носіях і зв'язки між різними складовими структури.*

Пошук і використання навчальної інформації на електронних носіях має свої особливості. Якщо, наприклад, подати детальний виклад лекції, то він з малюнками й таблицями може зайняти 20-25 сторінок через два інтервали формату А4. На моніторі навіть один лист не завжди поміщається, особливо, якщо шрифт 14 кеглів. Можна зменшити шрифт і міжрядкові пробіли. Однак, тоді не всім це буде зручно. Розширеним текстом лекції у вигляді звичного для нас тексту користуватися не зручно (довго послідовно листати до потрібного матеріалу, котрий не зрозумілий суб'єктам учіння з стиснутого тексту лекції). Тому ми пропонуємо поміщати короткий текст лекцій, а розширений подавати як гіпертекст (окремі статті-сторінки зі своїми адресами). Тоді у короткому тексті лекцій на окремі положення, правила, визначення і т.п. повинно бути посилання у вигляді внутрішньої чи зовнішньої адреси. Внутрішньою адресою може бути сторінка фрагменту розширеного тексту лекції, посібника чи методичної рекомендації у вигляді гіпертексту. Якщо на деякі питання посилань в короткому тексті лекції не надаються, то студент може самостійно знайти в Інтернеті потрібний навчальний матеріал (зовнішня адреса). Тому доцільно студентам надавати одним із завдань знаходження зовнішніх адрес з певної теми лекції чи практичного заняття, матеріалів педагогічної практики з подальшим їх опрацюванням (творчі завдання) й оцінюванням.

Третій аспект: *Організація зворотного зв'язку між викладачами й студентами.*

Налагодження зворотного зв'язку між викладачами і студентами є досить складною проблемою навчання. Тут виникають такі проблеми: брак часу на заняттях; відсутність можливості безпосереднього спілкування між викладачем і студентами в будь-який час; порушення логіки дій викладача під час лекції чи практичного заняття через недосконалу організацію зворотного зв'язку; порушення дисципліни під час занять; недостатня активність студентів і відсутність системи оцінювання «зворотної активності» студентів та ін. У нашій моделі ІОС окрім традиційно організованого безпосереднього зворотного зв'язку під час занять і консультацій (вічі в вічі), виконання студентами різних завдань пропонується опосередкований зворотній зв'язок через мережу Інтернет, технології дистанційного навчання.

Під час лекцій досить дієвий і суттєвий зворотній опосередкований зв'язок здійснюється після лекції, адже студентам необхідно обов'язково дати відповіді на анкетні питання щодо лекції й розмістити відповіді на форумі (безпаперова за В.М.Глушковым інформація). Студентам обов'язково за час кожного модуля потрібно підготувати до лекцій навчальний ролик, фрагмент лекції, знайти зовнішні матеріали з відповідних тем в Інтернеті й дати їх короткий опис та адреси. При цьому перевіряються не тільки знання з математики, а й з педагогіки, методики, психології, інформатики (тести, анкета). Усе це здійснюється на основі технології дистанційного навчання.

Аналогічні дії студенти виконують і з практичними та лабораторними заняттями. Окрім цього вони повинні розв'язати декілька разів системи індивідуальних завдань з математики з використанням ІКТ та письмово обгрунтувати методичну та наукову доцільність способу вибраного використання ІКТ. Матеріали студенти розміщують на форумі, до якого мають доступ певні викладачі і студенти, а не довільні користувачі. Викладачі обробляють матеріали анкет, тестів, побажань і зауважень студентів і вносять корективи в тексти лекцій, методичні посібники і рекомендації, нові завдання студентів, методику оцінювання їхньої роботи. В тексти лекцій також викладач може внести виготовлений студентом навчальний ролик, результати індивідуальних чи групових проектів, цікаві приклади й факти, окремі фрагменти лекції. Студенти розміщують на сайті також результати виконання домашніх завдань (тренувальних і творчих), тестів, викладач перевіряє й оцінює їх та розміщує результати на форумі з відповідними коментаріями.

Четвертий аспект: Оцінювання навчальної діяльності студентів.

Саме оцінювання навчальної діяльності студентів, а не їх знань, умінь і навичок, котрі в оцінюванні навчальної діяльності займають тільки певну частину, необхідне на сьогодні. Намагання дати єдиний рецепт, єдину методику оцінювання навчальної діяльності студентів на сьогодні наряд чи буде загально прийнятним [2; 3] у сучасному швидкозмінному розвитку ІКТ, способів і прийомів їх застосування у розв'язуванні задач з математики, методів електронного зберігання, перетворення, оновлення навчальної інформації та методів і способів її використання. Ми тільки спробуємо в методологічному плані поставити проблеми, котрі виникають при формалізації оцінювання навчальної діяльності студентів. Проблемами оцінювання, як показує практика й педагогічний експеримент, можуть бути такі:

1). Співвідношення в оцінюванні тренувальних і творчих завдань, тестів. Тренувальні завдання покликані сформулювати й закріпити в студентів певні методи й способи розв'язування навчальних завдань вручну. Те ж саме завдання перетвориться в творче, якщо поставити завдання розв'язувати приклад чи задачу з використанням ІКТ. Адже при цьому потрібно створити алгоритм розв'язування відповідно способу розв'язування та програму в певному ІКТ-середовищі (продуктивне навчання). Така задача вже не має єдиного способу розв'язування, його творить сам суб'єкт навчання й тим самим створює свою власну траєкторію навчання. Саме на такі задачі потрібні детальні методичні рекомендації з вказівками до підходів та шляхів розв'язування. Творчою задачею для студентів буде відшукування в Інтернеті способів використання ІКТ у розв'язуванні певних задач з математики з подальшим методичним аналізом цих способів, створення навчальних роликів, розробка методик використання тих чи інших можливостей ІКТ у розв'язуванні певної навчальної ситуації (наприклад, відшукування методів наближеного розв'язування певного типу рівнянь та створення чи пошук відповідної програм для обчислень), створення методик структурування навчального матеріалу на сайті на засадах гіпертексту й методик його використання, що вимагає детального аналізу навчальної ситуації, її структурування й формалізацію. Ми розглядаємо насамперед творчі задачі з використанням ІКТ, адже ми створюємо модель ІОС. Творчі задачі іншого характеру також наводяться на сайті, однак вони можуть розв'язуватися й без ІКТ.

2). Оцінювання виконання домашніх завдань повинно передбачати не тільки розв'язування завдання студентом вручну, а й застосування при цьому ІКТ (хоча таке застосування в умові задачі може й не вказуватися). Наприклад, студент може розробити в Maple програму розв'язування лінійних диференціальних рівнянь (можливо у вигляді тренажера). Тоді досить ввести потрібні коефіцієнти-функції й отримати повний і детальний (навіть з поясненнями) процес розв'язування. Може у такій задачі студент запропонувати проміжні обчислення виконувати в , а може й цілком автоматизувати відшукування зв'язку одним оператором `dsolve(...)`. Однак при цьому студент повинен обгрунтувати методичну доцільність способу використання ІКТ, показати місце застосування способу, що також є

творчою задачею. Розв'язані домашні завдання студенти також розміщують на форумі. Перевірка викладачем усіх домашніх завдань досить рутинна робота. Тому можна давати індивідуальні контрольні завдання в кінці навчального модуля, що підвищить якість перевірки, зменшить зусилля викладача на перевірку. Такі завдання будуть більш ретельно продумані викладачем, матимуть належну наукову ґрунтовність, будуть більше зорієнтовані на конкретних студентів (індивідуальний підхід).

Загальна схема оцінювання навчальної діяльності студентів може бути такою. Спочатку потрібно визначити, які види навчальної діяльності будуть оцінюватися обов'язково: тести; тренувальні завдання без використання ІКТ; тренувальні завдання з використанням ІКТ (спосіб використання дається викладачем); ті ж самі завдання з використанням ІКТ (способи використання відшукуються студентами) – це творчі завдання; виготовлення навчальних роликів (творча задача); відшукування в Інтернеті матеріалів до певної теми, їх опрацювання з метою підготовки разом з викладачем фрагменту лекції; виконання проекту, пов'язаного з використанням ІКТ; написання наукових рефератів за матеріалами, знайденими в Інтернеті і з відповідними посилками; проектування ієрархічної системи дій, котрі потрібно здійснити для розв'язання конкретної навчальної ситуації і вибору та обґрунтування дій, котрі будуть автоматизовані за допомогою певної ІКТ; заповнення анкет і виконання тестів після лекцій чи проведених практичних.

Можна назвати й інші види навчальної діяльності, котрі обов'язкові для оцінювання. Підготовка творчих завдань і їх оцінювання після виконання студентами завдання для викладача непросте, вимагає досить широкої ерудиції, педагогічної інтуїції, постійних творчих пошуків. На практиці можна, звичайно, підібрати свою систему видів навчальної діяльності для оцінювання, для початку досить просту й зрозумілу студентам і викладачам. Потім поступово налагоджувати, змінювати та удосконалювати її.

Окрім обов'язкових видів навчальної діяльності можна студентам надати можливість самим пропонувати теми наукових рефератів, проектів, наукових доповідей, навчальних роликів, відшукувати нові наукові факти, способи використання ІКТ і т.п. І все це також повинно перевірятися та оцінюватися. Одним із способів перевірки може бути короткий виступ студента на лекції чи практичному занятті (цікавий фрагмент, навчальний ролик, нові факти).

Наш досвід показує, що створення моделі ІОС на практиці вимагає як її попереднього проектування, так і *поступового налагодження й розвитку* в практичній навчальній діяльності викладачів і студентів, налагодження їхньої ефективної взаємодії.

П'ятий аспект: *Консультації студентів за допомогою технології дистанційного навчання.*

Консультації студентів необхідні при виконанні домашніх завдань, написанні наукових доповідей і рефератів, виконанні проектів, написанні курсових і дипломних робіт, виготовленні навчальних роликів, під час проходження педагогічної практики та інших видів учіння студентів. На сьогодні стало очевидним, що традиційні консультації безпосереднього спілкування викладач-студент вже не в змозі повністю задовольнити навчальний процес, хоча повністю від них відмовитися не можна. Причини цього такі: студенти живуть в інформаційному суспільстві й для них опосередковане спілкування через Інтернет стало звичним; сучасне життя гостро ставить питання раціонального використання часу (зокрема, студенти не хочуть втрачати час на шлях до університету, коли потрібно їхати спеціально на консультацію); поява хмарних технологій, ноутбуків, нетбуків, планшетів, смартфонів дозволяє студентам розв'язувати навчальні завдання в будь-який час і в будь-якій географічній точці (мобільне навчання). Консультації за допомогою технологій дистанційного навчання можна організувати через роботу форуму, чат і відео конференцій (групові консультації), Skype, ICQ, електронну пошту і т.п. Такі консультації можна організувати в різних формах. Вони можуть вдало доповнювати традиційні консультації, котрими нехтувати не можливо, так як і недоцільно повністю перейти на дистанційне навчання. Як показують наші дослідження й практика найбільш ефективним є поєднання традиційного й електронного навчання, так зване *комбіноване навчання*.

Шостий аспект: *Використання ІКТ у розв'язуванні різних навчальних ситуацій.*

Воно вимагає створення різних методик використання ІКТ у розв'язуванні тих чи інших проблем навчання математики. Таке використання набагато складніше, ніж використання таких засобів як, наприклад, циркуль і лінійка. Та й там потрібно знати спосіб побудови дотичної до кола. Використання ж ІКТ вимагає створення спеціальних науково обґрунтованих методик, котрі вимагають довготривалої розробки, користування й уточнення на практиці.

Відмітимо особливості практичного впровадження тієї чи іншої моделі ІОС в практику навчання студентів математики (чи інших навчальних предметів). Відразу зазначимо, що таке впровадження досить копітка справа, вимагає від викладача і студентів певного рівня інформаційної культури, пристосування викладачів і студентів до зовсім нових умов навчання й учіння в середовищі ІОС (електронному середовищі), розробки нових методик навчання математики в умовах нових і специфічних можливостей ІОС. Зауважимо, що при застосуванні ІКТ виникає проблема (загроза) втрати *фундаментальності навчання* математики, як, за словами С.У.Гончаренка, одного з основних

принципів навчання [1]. Так, наприклад, використання Maple-технології дозволяє автоматизувати декількома операторами більшість дій, котрі потрібно виконати в курсі лінійної алгебри, а значить засвоїти формально такі фундаментальні поняття лінійної алгебри (що для вчителів математики недопустимо): розв'язування системи лінійних рівнянь методом Гауса, Крамера, послідовного виключення змінних з вибором головного елементу (модифікація метода Гауса), відшукування добутку матриць, скалярного добутку векторів, добутку матриці на вектор, обчислення визначників матриць, обчислення оберненої матриці, відшукування власних векторів і власних значень матриці і т.д. При «формалізовано-автоматизованому» підході учіння лінійної алгебри може перетворитися в «легку комп'ютерну гру». Тому *принцип фундаментальності* в навчанні математики, зокрема лінійної алгебри, повинен дотримуватися. Отже, поява нових можливостей навчання з виникненням і розвитком нових ІКТ ставлять цілу низку нових і специфічних (специфіку створюють нові можливості ІКТ у розв'язуванні навчальних ситуацій і можливості організації навчання через Інтернет) філософських, психологічних, педагогічних, методичних проблем, котрі на практиці й потрібно в певний спосіб розв'язувати викладачу. По суті з'явився ще один новий предмет учіння – ІКТ, котрим потрібно студентам оволодіти та використовувати у розв'язуванні навчальних ситуацій за попередньо створеною методикою поєднання «легкості розв'язування навчальних задач, наприклад, лінійної алгебри в умовах використання ІКТ», з засвоєнням «фундаментальних основ лінійної алгебри». Крок за кроком в копіткій діяльності викладач і студенти сумісно повинні освоювати різні підходи, способи, прийоми використання ІКТ у навчанні математики. Інтернет через технологію дистанційного навчання допоможе в забезпеченні студентів інформаційно-навчальними ресурсами (розташування на сайті текстів лекцій, практичних і лабораторних занять, методичних посібників і рекомендацій, зовнішні посилання тощо щодо використання ІКТ) та швидких способів доступу до них; допоможе в організації дистанційного навчання, мобільного навчання, котрі в поєднанні з традиційним навчанням можуть дати новий системний ефект навчання, спілкування, загалом формування міжлюдських стосунків, розвитку особистості в умовах інформаційного суспільства.

Сьомий аспект: *Розвиток особистості студента в умовах інформатизації навчального процесу.*

В умовах ІОС досить широко використовуються можливості ІКТ у навчанні математики, Інтернету в організації навчального процесу. Суб'єкти учіння все більше отримують свободи у навчальному процесі, можливостей будувати власну навчально-освітню траєкторію, що суттєво сприяє формуванню самостійного мислення, самостійної діяльності, самостійного прийняття рішень, що важливо для розвитку особистості студентів загалом.

Спілкування між викладачем і студентами та між самим студентами стають завдяки Інтернету все більше опосередкованими, що має й свої позитивні моменти: не має домінування викладача над особистістю студента; не має негативного впливу на студента ситуація спілкування, адже на запитання викладача студент може відповісти коли захоче. Все це сприяє формуванню вільної особистості студента.

ІОС як система зацікавлює, захоплює, спонукає студента до власного вибору й побудови власної траєкторії навчання. В умовах ІОС студент має можливість максимально розкрити свої здібності, нахили, уподобання, переваги, виявити свої вольові характеристики (наполегливість у досягненні цілей, терпіння, намагання виявити власне «Я» тощо), виявити свій творчий потенціал тощо. Водночас студент має можливість бачити (через систему оцінок свого навчання) і власні прогалини у знаннях, недостатність сформованості мотивації до навчання, недостатність готовності до роботи в умовах ІОС, а значить і до життя в умовах інформаційного суспільства.

Навчання в умовах ІОС дозволяє студенту працювати «сам-на-сам», бачити власні успіхи й недоліки, оцінювати власне учіння, що є ознакою рефлексії особистості студента. ІОС впливає на студента в аспекті пошуку нових форм міжособистісного спілкування. Потрібно будувати добрі стосунки з товаришами, іншими студентами, вести пошук нових для спілкування людей, вести пошук і намагатися зав'язати співпрацю з майбутніми роботодавцями та ін.

Саме ІОС сприяє й спонукає студента до активності, самовизначення, самореалізації, більш органічно студент включається в інформаційне суспільство, входить в життя загалом. Разом з тим ІОС сприяє й спонукає формуванню нової відповідальності студентів. Відповідальності не тільки перед викладачем, а й відповідальності за власні рішення, ідеї, пропозиції, дії, вчинки у розумінні М.М. Бахтіна й В.А. Роменця. Адже в умовах ІОС далеко не всі дії та вчинки студента навіть в процесі навчання будуть контролюватися викладачем.

Комп'ютер, Інтернет, різноманітні ІКТ практично вже стали органічною складовою життя студента, формування й розвитку його особистості як соціального процесу. Значно повільніше розробляються базові теорії, методики електронного навчання, методики використання ІКТ у навчанні математики чи інших навчальних дисциплін.

Створення ІОС здійснюється на певних платформах (Moodle, Google), ІКТ (Maple, Excel, Advanced Grapher), котрі входять в певні хмарні технології.

Стаття буде корисною викладачам і студентам ВНЗ, методистам народної освіти, усім тим, хто займається сучасними проблемами навчання в умовах інформаційного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С.У.Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1 – С. 2 – 6.
2. Кушнір В.А. Моделі навчальних ситуацій у світі сучасної освіти (ч.1) / В.А.Кушнір // Математика в сучасній школі. – 2013. – № 2. – С. 31 – 37.
3. Кушнір В.А. Моделі навчальних ситуацій у світі сучасної освіти (ч.2) / В.А.Кушнір // Математика в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 27 – 34.
4. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект [монографія] / В.А.Кушнір. – Кіровоград: Кіровоградський видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Василь Андрійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Екатерина МАРалова (Великий Новгород, Россия)

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ:
МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Методика исследования эффектов дополнительного профессионального образования педагогов основывается на реконструкции их психологических состояний в процессе и в результате андрагогических взаимодействий.

Ключевые слова: исследование, методология, методика, психолингвистика, реконструкция, нарратив, метаэффект, праксиологический подход

The technique of researching the effects of additional teachers' vocational training is based on reconstruction of their psychological conditions in the process and as a result of andragogical interactions.

Keywords: research, methodology, technique, psycholinguistics, reconstruction, narrative, metaeffect, praxiologic approach.

В проблемном поле исследования экспериментальной практики постдипломного образования педагогов при реализации праксиологического контекста значительное место занимает поиск и обоснование методик презентации эффектов. Согласно нашей концепции реализация праксиологического контекста постдипломного образования педагогов означает практическую успешность их дальнейшей профессиональной деятельности за счет метаэффекта, который складывается из ряда эффектов, целенаправленно достигаемых благодаря гуманитарной широте содержания и субъектной сущности андрагогических взаимодействий. Проблема заключается в том, что для нашего исследования требуются методики, выявляющие мета-эффект изменения психологического самочувствия педагогов в результате образования. Методики должны отвечать исследовательским задачам выявления метаэффектов, необходимых для обозначения состоявшегося праксиологического контекста и достаточных для обоснования, аргументации его значимости относительно развития профессионального опыта, практической успешности учителей.

Праксиологический контекст андрагогического процесса обнаруживает себя в очевидных для практики образования, но недоступных для прямой фиксации, психотерапевтических эффектах, возникающих как метаэффект результатов образовательного процесса. Психотерапевтические эффекты дают основание ожидать практической успешности дальнейшей педагогической деятельности учителей, так как они являются необходимым условием актуализации и переноса в собственную деятельность профессиональных новообразований, которые педагог приобрел в постдипломном образовании. Психотерапевтический метаэффект постдипломного образования педагогов заключен в феноменах глубинных психологических личностных изменений, которые происходят в процессе и в результате праксиологически ориентированного образования и андрагогических взаимодействий. Это изменившиеся в результате образования интенции, мышление, переживания, которые как процессы не могут быть наблюдаемыми объектами, но могут быть реконструированы, поняты, интерпретированы по тексту, речи, эмоционально-пластическому сопровождению слова.

Реконструкции психологических состояний по текстовой деятельности совершаются исследователем на основе интроспекции и рефлексии. Интроспекция позволяет исследователю понять "другого через себя", интерпретировать речевую продукцию как психологическое состояние, переживание, интенцию. Рефлексия предопределяет границы субъективности при интерпретации, удерживая реконструируемый образ психологической реальности личности в пределах его адекватности действительности. Анализ текстовой деятельности педагогов стал для нас демонстративной тактикой интерпретации психологических состояний и личностных изменений в результате реализованного в процессе постдипломного образования праксиологического контекста и

подтверждения проявившейся вследствие этого практической успешности дальнейшей профессиональной деятельности учителей.

Методологическая сложность исследования интенций профессионального мышления педагогов меняющихся в процессе и результате постдипломного образования заключена в том, что как явление психологической реальности они ненаблюдаемы сами по себе и становятся предметом анализа лишь посредством своего отражения в речи, в ее интенциональности. В связи с тем, что способность человека вербализовать свои субъективные состояния реализует себя в контексте культуры, воспитания, и во многих случаях неоднозначно, то понимание психологических состояний, выраженных в интенциональности речи, неизбежно оказывается неполным.

Современный совокупный интеллект педагогического сообщества развивается в благоприятных условиях междисциплинарного диалога, осваивая новейшие научные достижения психологии, психолингвистики, интерпретативной психологии, герменевтики, философской антропологии. Это позволяет компаративно рассмотреть проблему исследования эффектов, фиксирующих реализованный прапсиологический контекст образования, и ассимилировать ряд методик, исследовательский потенциал которых раскрывает поведенческие, речевые эквиваленты переживаний, интенций, рефлексивных движений личности. В связи с этим в нашем исследовании стало возможным ассимилировать наиболее продуктивные психолингвистические подходы и методы - интент-анализ, дискурс-анализ, диалог-анализ и др. В совокупности они могут быть реализованы в наборе конкретных методик, проявляющих глубинные осознаваемые и неосознаваемые состояния педагогов, включившихся в андрагогические взаимодействия, в процесс постдипломного образования.

Эксперимент основывался на выявлении связей между создаваемыми андрагогом условиями для реализации прапсиологического контекста и психотерапевтическими эффектами постдипломного образования педагогов, которые проявляют себя в позитивном изменении трактовок прошлых событий, явлений, переживаний – переосмысливание собственного опыта, рефлексия с тоски зрения его ценности для профессионального развития, изменение экспекций на основании новых оценок, позитивных самооценок и т.п. Эти изменения приводят к "сдвигу текстового смысла", который отражается в нарративах педагогов и может быть в них зафиксирован. Нарративы как продукт текстовой деятельности педагогов могут вновь и вновь инициироваться в андрагогических взаимодействиях в экспериментальном процессе постдипломного образования. Нарративы становятся для исследователя обширным и ценным свидетельством возникновения, развития, функционирования в профессиональной деятельности педагогов психотерапевтических эффектов. В эксперименте прослеживается функционирование этих эффектов в профессиональной деятельности педагогов как важнейшего условия ее практической успешности на основе приобретенных новообразований – методологического самоопределения, новых избыточных знаний и практического опыта интерпретации и рефлексии, способностей реализации проблематизирующего мышления и выбора стратегии контекстуально адекватного решения педагогических задач и т.п.

Текстовая деятельность педагогов в экспериментальном процессе постдипломного образования трактуется нами как дискурс, который отражает не столько "действительность", сколько "взгляд на нее", обнаруживая, таким образом, систему отношений, характер поведения и социализации личности учителя. В психолингвистике формируется понятие и обосновывается исследовательская целесообразность дискурс-анализа. Интерпретативная сила дискурс-анализа, при отсутствии исследовательского метода, адекватного представлению о технологическом инварианте универсального эксперимента, методологически ориентирует исследование на парадигму научной достоверности результата, отличающуюся от положения о статистической достоверности, воспроизводимости и доказуемости. Гуманитарная парадигма предполагает иное отношение к результату исследования психологического контекста продуктов человеческой деятельности, в том числе и особенно – текстовой деятельности. Позитивный смысл приобретают наблюдения, интроспекция, сопровождаемые размышлениями, рефлексией, и интерпретация феномена, результаты которых формулируются в терминах вероятности, возможной перспективы, проектируемой реальности, тенденций, мотивов или интенций.

В нашем эксперименте исследование текстовой деятельности педагогов основывалось на психолингвистической парадигме о том, что словесно обозначенным в тексте эффектам образования придается смысл реальности. Параметры этой психологической реальности рассматривались в качестве оснований профессиональной рефлексии процесса постдипломного образования педагогов и ориентиров андрагогической деятельности. Фактологическая информация, содержащаяся в исследуемых текстах, составляет объективный, денотативный уровень "смысловых зон" текста; метауровень представляет теоретическое сообщение, контекст, отношение в эмоциональных, интенциональных терминах, понятность которых определяет субъективную информативность текста. Иерархическое строение смысла текста, речи, "текстовой деятельности" презентуется как феномен говорящего (его личность, мотивы, интенции, переживания), так и его взаимоотношения с окружающими, коммуникантами. Описывается предмет с помощью системы предикатов, субъектно-предикатных конструкций, отражающих в большей мере логическую структуру текста. Содержание,

конкретный смысл текста выражается через структуру денотатов, обозначающую объекты в виде схем, графов, сети.

Феномен высказывания в текстовой деятельности педагогов рассматривался в нашем исследовании в традиции психолингвистики, в трех ракурсах – как "говорение" (локутивный акт), как акт воздействия на слушающих (перлокутивный акт) и как "намерение, выраженное в словесной форме" (иллокутивный акт). При этом особую исследовательскую ценность имело то, что являлось предикатом продуктивно организованной текстовой деятельности и, одновременно, необходимым условием адекватного реагирования на высказывание окружающих – субъективная понятность. Исследование текста становится продуктивным в том случае, когда нарратив информативен настолько, что становится возможным распознавание намерений говорящего, а также его психологического состояния, переживаний.

Процедурно методика интент-анализа близка проективным методикам или психологическому контент-анализу текста. Для исследователя интент-анализ актуализирует ту же проблему, что и контент-анализ – экстраполяция экспертных оценок на аудиторию адресатов текста и правомерность считать их общезначимыми, а не частными.

Для исследователя в экспериментальной работе с нарративами важен объективный ориентир: чем больше метафор привлечено в качестве предикатов референциального объекта, тем сильнее эмоциональное воздействие интенции, выраженной этой смысловой зоной текста, и тем важнее она для автора. Метафоры включены в текст обычно неравномерно, так как они призваны усиливать разные интенции: "крен" в сторону метафор говорит о значимости данной интенции". Дислокация метафор в тексте является маяком в осуществлении интент-анализа. Интент-анализ преследует цель охарактеризовать на основе вербального материала стоящие за речью психические процессы и состояния.

Реконструкция интенций по текстовым материалам в эксперименте раскрывает перед исследователем феномен профессионального развития педагогов как праксиологический результат постдипломного образования, так как интенциональность является тем иерархически высоким уровнем речевой системы, который ближайшим образом связан с личностью говорящего, его устремлениями, предпочтениями, погруженностью в практическую педагогическую деятельность.

Исследование многочисленных текстовых материалов в многолетнем экспериментальном процессе постдипломного образования обнаруживает, что по мере решения задачи методологического самоопределения педагогов происходит смещение акцентов педагогической рефлексии, смена референциального объекта – все чаще в него включаются не формальные результаты учения или поведения, а показатели психологических состояний школьников, характеристики взаимоотношений и проявления субъектности в позитивном контексте. Об этом говорит дислокация метафор в нарративах – они плотнее охватывают интересующий и тревожащий объект педагогического внимания. Синхронно составленные самоописания педагогов дают возможность зафиксировать появление и развитие позитивных психологических состояний, связанных с защищенностью методологической культурой, способностью профессионально обосновать собственные решения и с уверенностью в приоритете для педагогических межличностных взаимодействий понимания и сопереживания, а не преследования формально-эффективных достижений.

В праксиологическом контексте можно реконструировать метафоры ранних и поздних ответов как выражение увеличивающейся практической успешности педагогов, о чем они сами говорят. Но основной смысл интент-анализа в том, чтобы выявить за счет чего произошла позитивная смена интенций, позволившая педагогу стать успешнее. Привлечение большего количества метафор в качестве предикатов референциального объекта (в опросах и интервью обусловленного вопросами андрагога, в свободных изложениях и текстовой продукции объект избирается педагогом и это указывает на сферу его основных профессиональных забот), а также концептуальные метафорические модели указывали, что педагог становился спокойнее и увереннее в своих действиях, он становился естественнее в своих проявлениях без чувства страха за возможное внешнее осуждение коллегами или школьниками, что позволяло ему оптимальнее налаживать взаимоотношения с учащимися и взрослыми, ответственно выбирать стратегию индивидуализированного обучения и отношения к школьнику, доверять своей интуиции и не избегать ссылаться на нее в профессиональных кругах и т.п.

В основе праксиологического преобразования педагогической деятельности педагогов в результате постдипломного образования лежат психотерапевтические эффекты – аутентичность, снижение тревожности, доверие к людям и своим чувствам, интуиции, уверенности, которая поддержана развившейся способностью рефлексии, позволяющей вовремя и адекватно реагировать на изменения педагогической ситуации, а также укрепление своих профессиональных позиций методологически осмысленными ценностями образования.

Учителя чувствовали себя более успешными в практической деятельности, что могли подтвердить показателями реального улучшения образовательной среды в классе, отношением к учению школьников, а также отзывами детей и их родителей (это также подтверждалось экспертами).

В основе праксиологического преобразования педагогической деятельности педагогов в результате постдипломного образования лежат психотерапевтические эффекты – аутентичность, снижение тревожности, доверие к людям и своим чувствам, интуиции, уверенность, которая поддержана развившейся способностью рефлексии, позволяющей вовремя и адекватно реагировать на изменения педагогической ситуации, а также укрепление своих профессиональных позиций методологически осмысленными ценностями образования.

Феноменологически методологическое самоопределение обозначивает себя в психотерапевтических эффектах, которые возникают в процессе постдипломного образования и концентрируются в соответствующем мета-эффекте защищенности появившейся способностью обосновать и ценностно обусловить свою профессиональную позицию, несмотря на возможное несовпадение с принятым представлением (психотерапевтический эффект ослабления условий ценности – выработка собственной конструктивной стратегии сохранения Я-концепции без конфликта с референтной группой). Для этого в содержании постдипломного образования педагогов разворачивается панорама исторически детерминированных и зафиксированных мировоззренческих позиций профессионального педагога.

Опережающие тенденции в постдипломном образовании реализуются в частности в учебных ситуациях проектирования вариантов возможных в будущем социокультурных вызовов личности: методологические установки предопределяют возможное будущее сегодняшнего субъекта образования. В связи с этим в эксперименте проводилась ревизия системы знаний, составляющих содержание постдипломного образования педагогов. Так как проектирование полипредметно, определилась потребность в междисциплинарном знании, которое, при устойчивых методологических основаниях, позволяет создавать методики и проекты, творить заново педагогическую реальность. В эксперименте ставилась задача обеспечить педагогам интеллектуальные средства практической успешности, то есть не только для создания проектов как универсальных продуктов методологической работы, но и для реализации проектов в конкретной педагогической ситуации.

Для методологического самоопределения педагогов в экспериментальном процессе постдипломного образования они побуждались к рефлексии собственного профессионального опыта и учебных ситуаций, в которых параметры заданы теми или иными методологическими принципами или подходами. Андрагог имеет возможность в качестве учебного действия подводить педагогов к разным оценкам одних и тех же ситуаций, варьируя критерияльные основания рефлексии, меняя профессиональную и обыденную точки зрения. Методологически самоопределяясь, то есть, приобретая собственную осознанную ответственную позицию в широком спектре жизненных и педагогических ситуаций, учитель переживает (проживает) значимость своей субъектной роли для связанных с ним людей и достижения целей образования. Текстовые материалы педагогов обнаруживают, что руководствуется выбранными ценностными ориентирами, предопределяющими уверенность по отношению к возможному, даже негативному, будущему, педагог приобретает возможность твердо обосновать собственный выбор путей (средств) решения.

Методологическое самоопределение, как это показывают самоописания педагогов, позволяет педагогам выходить в позицию ответственного выбора, взвешенного отношения к возможным негативным следствиям неуклонного следования самостоятельно принятым ценностным предписаниям. Это интерпретируется нами как определенный психотерапевтический эффект снижения условий ценности, то есть обоснование решения (выбора) собственными оценками, суждениями, а не внешними, экспертными. Педагоги в дискурсах обнаруживают приобретенную способность преодолевать стереотипы референтной группы и идти на рассчитанный риск как готовность к предприимчивости, профессиональная мобильность в конкретной ситуации.

Собственный экзистенциальный опыт, для которого в эксперименте создавались специальные условия, наделяет убедительностью и личностной значимостью отвлеченные философские дефиниции. Об этом свидетельствуют отзывы педагогов о курсах повышения квалификации, в процессе которых в течение ряда лет реализовывались андрагогические условия, праксиологический контекст которых порождал психотерапевтические эффекты образования, исследуемые автором.

Значимым ориентиром для андрагога, решающего проблему методологического самоопределения педагогов, является интенсивное обновление понятийно-категориальной основы понимания, терминологической системы современного образования, отвечающей "новому педагогическому мышлению". Избыточность теоретического знания в экспериментальном процессе постдипломного образования обуславливает высокий компетентностный уровень профессионального развития педагогов, что имеет документальное подтверждение. Нарративы также подтверждают рост в связи с этим практической успешности педагога в дальнейший период профессиональной деятельности.

Важно обеспечить для педагога условия для того, чтобы он был практически успешным не только в учебном процессе, но, и это самое важное, в дальнейшей профессиональной работе в реальных, непредсказуемых педагогических ситуациях.

При разработке программ для постдипломного образования педагогов андрагог стоит перед задачей выбора содержания и форм для повышения квалификации, которые позволили бы не только

упражняються в воспроизведеннии позитивного опыта, но и избавляли ли бы педагогов от "тотальности специализированной частичной функции образования", предоставляя возможность осмысливать реальность с более высокого уровня горизонта, что позволяет увидеть педагогическую проблему в контексте социокультурных обстоятельств и индивидуально обусловленных ситуаций.

В этом контексте для андрагога определенной задачей выступает отбор подходов, принципов, содержания и форм постдипломного образования для обеспечения условий методологического самоопределения педагогов. Ориентация постдипломного образования педагогов на психотерапевтические эффекты предполагает методологическое самоопределение, как учителей, так и андрагогов, то есть всех субъектов, участвующих в образовательном процессе. То есть андрагог ставит в качестве оснований самооценки организованного им процесса образования детерминирующую связь между эпистемологическими новообразованиями педагогов и их методологическим самоопределением.

Принятие андрагогом принципа интеграционного согласования опытов как одного из важнейших ориентиров постдипломного образования педагогов для обеспечения их методологического самоопределения стало в эксперименте важным основанием профессиональной рефлексии процесса обучения, в праксиологические критерии эффективности которого включены условия появления психотерапевтических эффектов. В связи с этим важнейшей задачей становится "прирастание" знаниево-смысловых приобретений педагогов в процессе постдипломного образования к имеющимся знаниям и смыслам, проверенным их профессиональным и жизненным опытом и имеющим для субъекта ценность ориентира самоидентификации. Педагоги в самоотчетах отмечают, что процесс освоения нового знания (при условии реализации андрагогом принципа "интеграционное согласование опытов") стал для них как бы воспоминанием известного, но забытого, как бы уже имеющегося в личном опыте и проверенного ранее "справедливого" знания

Педагоги в процессе постдипломного образования могут приобрести твердую мировоззренческую позицию, позволяющую спокойно и уверенно идти своим путем, как в профессиональном, так и в жизненном смысле. Нарративы показали, что обретение собственной мировоззренческой позиции и выбор индивидуальной стратегии в жизни и профессиональной деятельности осмысленно соотносятся учителями с современными гуманитарными парадигмами, методологическими подходами, обеспечивающими личностную интенцию педагога относительно культурно-психологической субъектности учащегося в образовательных взаимодействиях. Психотерапевтические эффекты, имманентно присущие гуманистически ориентированному образованию, предопределяют внутреннюю возможность педагога не утратить ценность личности школьника при достижении обучающих и воспитательных целей образования, а также сохранить собственное психологически устойчивое, благополучное состояние, несмотря на неизбежные профессиональные перегрузки.

Для обеспечения праксиологического контекста постдипломного образования педагогов важнейшим условием выступает методологическое самоопределение андрагога, закладывающее в основание его профессиональной рефлексии наиболее значимый фактор практической успешности дальнейшей профессиональной деятельности учителя - возникновение психотерапевтических эффектов в процессе и в результате андрагогических межсубъектных взаимодействий.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Маралова Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ОАОУ «Новгородского института развития образования», г. Великий Новгород, Россия.

Алла ХАРКІВСЬКА (Харків, Україна)

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВНЗ У РЕГІОНАЛЬНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

В статті розглянуто основні аспекти інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі. Проаналізовано основні тенденції розвитку інноваційної діяльності ВНЗ в умовах мультикультурності сучасної освіти. Розглянуто поняття „освітня система” та „регіональна освітня система”. Визначено пріоритетні підходи до інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі. Розглянуто сучасні напрями дослідно-експериментальної роботи щодо інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі.

Ключові слова: інноваційна діяльність, регіональна освітня система, пріоритетні підходи, модернізація освіти, дослідно-експериментальна робота, ВНЗ, вища освіта.

The paper considers the main aspects of innovation in a regional university educational system. The basic trends in the development of innovative university activity are analyzed within contemporary multicultural education. The concepts „educational system” and „regional educational system” are regarded. The priority approaches to innovative university activity are defined in regional educational system. The priorities of contemporary research and experimental work as to innovative university activity are presented in regional educational system.

Keywords: innovation, regional educational system, priority approaches to modernization of education, research and experimental work, universities, higher education.

Постановка проблеми. Інноваційна діяльність ВНЗ у регіональній освітній системі вимагає наявності достатньої кваліфікації у виконавців; відповідної матеріально-технічної бази; наявності заохочення для учасників інноваційних проектів, професійний ріст; доступність необхідної інформації, своєчасність її надходження; наступність при реалізації проектів на всіх його етапах; наявність зворотного зв'язку між учасниками проектів та керівництвом.

Слід зазначити, що зараз поки що розроблена та перевірена на практиці теорія й методика інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі, яка включає обґрунтовані цілі інноваційної діяльності ВНЗ; програми інноваційної діяльності ВНЗ із урахуванням сучасних тенденцій розвитку вищої освіти та план реалізації програм інноваційної діяльності не задовольняє повністю всіх потреб вищої освіти.

Отже, проблема розгляду інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі є актуальною

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як показало вивчення літературних джерел з питань інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі, розглядом теоретичних засад і технологій інноваційної діяльності займалися К. Ангеловські, В. Загв'язінський, Г. Єльнікова, В. Лазарев, З. Мазур, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник, А. Пригожин, В. Сластьонін, Л. Подимова, А. Хуторський та інші; теоретичним засадам і технологіям вищої освіти свої роботи присвятили В. Андрущенко, Є. Белозерцев, Г. Бодровський, В. Буравіхін, А. Вербицький, М. Лазарев, Л. Міщенко, А. Піскунов, В. Погребняк, В. Сластьонін, Є. Хриков та ін.

Оскільки, особливістю регіональної освітньої системи є мультикультурність, були розглянуті роботи з теорії пізнання з її діалектичними принципами всезагального взаємозв'язку, неперервності розвитку, ідей гуманістичного розуміння людини як визначальної цінності суспільства та пріоритетні підходи, зокрема: системний (І. Блауберг, М. Євтух, В. Луговий, Н. Талізін, В. Садовський, Є. Хриков та ін.); синергетичний (Л. Даниленко, В. Докучаєва, Г. Єльнікова, О. Єльнікова, В. Паламарчук та ін.); компетентнісний (В. Бондар, В. Гринькова, Н. Кічук, З. Курлянд, В. Козаков, О. Мороз, В. Олійник, В. Паламарчук, І. Прокопенко, О. Пехота, М. Поташник, М. Снаткін, Т. Сущенко, Г. Троцько, А. Хуторський та ін.); процесний (Г. Бодровський, Л. Віткін, З. Жуковська, І. Івлієва, С. Лаптева, Н. Селезньова); ситуаційний (Д. Гвішиані, Ф. Генев, В. Лазарев, М. Поташник); гуманістично-інноваційний (В. Луговий, О. Попова); особистісно орієнтований (Є. Бондаревська, В. Гінецинський, О. Доценко, М. Євтух, В. Луговий, В. Мирошніченко, О. Пехота, О. Попова, М. Сергєєв, В. Сериков, І. Якиманська та ін.); стратегічний (М. Альберт, Б. Карлофф, М. Мескон, В. Пікельна, Ф. Хедоурі, Є. Хриков та ін.).

Метою написання статті є аналіз основних аспектів інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі. Визначення пріоритетних підходів до інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі. Розгляд сучасних напрямів дослідно-експериментальної роботи щодо інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі.

Виклад основного матеріалу. Для сучасної вищої освіти характерні дві протилежні тенденції: доцентрова, що обумовлює зв'язок регіону з центром, та відцентрова, що веде до уособлення від центру та інших регіонів. Обидві вони визначають вектори розвитку інноваційної діяльності в регіональних освітніх системах (РОС). Перша тенденція визначає загальні напрями інноваційної діяльності, які викладені в Концепції модернізації освіти в Україні. Відповідно до цієї концепції в системі вищої освіти м. Харкова та Харківському регіоні відбуваються зміни, характерні для всієї системи вищої освіти України. Вони припускають осучаснення структури освіти; впровадження державних стандартів і варіативного базисного навчального плану; гнучку систему профільного навчання. Слід зазначити, що освітня система – це різновид соціальної організації. Від інших організацій вона відрізняється своїм призначенням, цілями, використовуваними засобами й методами, змістом основних процесів і результатами. Таким чином, регіональна освітня система – це органічна частина загальної державної освітньої системи, яка безпосередньо служить транслятором освітньої політики держави, оперативно реагує на освітні запити населення та виражає інтереси найбільш масової частини тих, хто навчається [4: 110].

М. Поташник, А. Моїсєєв розглядають управління інноваційною діяльністю ВНЗ у регіональній освітній системі як специфічну діяльність, у якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва та контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності студентів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку навчального закладу [6: 24]. Щодо такого тлумачення сутності управління слід зазначити, що російські вчені розглядають інтеграцію зусиль усіх залучених до педагогічного процесу як мету управління. Але інтеграція – це лише одне з управлінських завдань, яке не охоплює всього змісту управлінської діяльності (планування, організації, керування, контролю), не відображає її особливостей. Адже інноваційна діяльність в освіті становить середовище розвитку цієї системи, виконує роль пускового механізму, стимулює розвиток на випередження. Слід зазначити, що

ефективність організації інноваційної діяльності залежить від розуміння суті регіональної системи освіти. Ми розглядаємо регіональну систему освіти як сукупність пов'язаних між собою освітніх організацій, інноваційних процесів та діяльності з управління цими процесами.

У цілях підвищення якості вищої освіти відпрацьовуються різні моделі, форми організації та змісту освіти, які мають забезпечити створення умов для осіб із різними можливостями, освітніми запитами. Розглянемо два основні підходи до забезпечення якості освіти. Перший вимагає від неї відповідності певним стандартам – вимогам законодавства, навчальним планам і програмам тощо. Цими питаннями в усіх країнах опікуються спеціальні урядові структури (міністерства, комітети з освіти). В Україні подібну функцію могла б виконувати також система незалежного оцінювання знань випускників ВНЗ, наприклад, Національна атестаційна служба з розгалуженими центрами на місцях, яка функціонує на господарсько-розрахунковій основі. Потребує також вивчення питання запровадження системи сертифікації кваліфікацій випускників, яка проводиться після закінчення навчального закладу та слугує для підтвердження кваліфікації, присвоєної навчальним закладом. Така практика існує, зокрема, в Росії. Випускники, які успішно проходять процедуру сертифікації кваліфікації (за даними інших країн, до 40 % випускників), не мають проблем із працевлаштуванням.

Другий підхід пов'язує якість освіти з задоволенням економічних інтересів численних стейкхолдерів, зацікавлених у розвитку вищої освіти та контролі її якості, – роботодавців, студентів, викладачів і органів влади. Залучення стейкхолдерів до розроблення і запровадження процедур забезпечення якості важливо не тільки з погляду відповідальності перед суспільством і урядовими установами, але й для гарантії того, що освітні програми задовольняють потреби студентів і ринку праці. Особливої уваги потребує участь в оцінюванні якості освіти студентами і роботодавцями як споживачами освітніх послуг [7: 208].

На сьогодні інноваційний рух у ВНЗ м. Харкова вийшов на новий етап, який базується на ідеї концептуалізації пізнання інноваційного освітнього простору та інноваційного розвитку регіонального освітнього простору – це комплексна програма, що включає реалізацію проєктів різного рівня.

Особливістю регіонального освітнього простору є мультикультурність, тому що в Харкові та Харківському регіоні проживають різні народності зі своїми моральними та релігійними особливостями. Також Харківський регіон є одним із центрів вищої освіти України, навчатися сюди приїждять студенти не лише з різних регіонів України, а й з різних країн. Відповідно до цього моделюється навчальний заклад, в освітньому просторі якого відбувається виховання вільної, гуманної, творчої, толерантної особистості. Основними напрямками модернізації освіти стають: наповнення змісту освіти моральними та духовними цінностями, особистісним сенсом; активна розробка особистісно орієнтованих технологій освіти, способів психологічного супроводу розвитку особистості; відкриття нових форм організації навчального процесу та механізмів управління. Збільшується роль процесів виховання, соціалізації особистості, її здібностей до адаптації за нових соціокультурних та економічних обставин. Відповідно, пріоритетними підходами інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній освітній системі є синергетичний, процесний, ситуаційний, системний, особистісно орієнтований, стратегічний та гуманістично-інноваційний.

Розглянемо їх детальніше.

Синергетичний підхід ґрунтується на взаємодії двох протилежних сил – перша створює структури, друга – руйнує. Цю закономірність, відкриту в науковому пізнанні синергетикою, необхідно розглядати як її найважливіший внесок у розвиток діалектичної методології, що спрямований на вирішення найважливіших проблем людства, в тому числі й освіти. Закономірності навчального пізнання, інноваційних процесів в освіті слід розглядати через цей важливий закон синергетики.

Процесний підхід щодо управління інноваційною діяльністю доцільно розглядати як дію, процес, тому що робота щодо досягнення цілей за допомогою інших – це не одночасна дія, а серія безперервних взаємозалежних дій. Вони самі по собі є процесом. Їх називають управлінськими функціями. Процес управління є загальною сумою цих функцій.

Ситуаційний підхід намагається пов'язати конкретні прийоми та концепції з певними конкретними ситуаціями для того, щоб досягти цілей організації найбільш ефективно [1: 83]. В межах ситуаційного підходу було показано, що не існує кращого стилю управління для всіх випадків, не існує кращої організаційної структури і немає найкращих методів.

Наступний підхід – це *системний*. Принциповою установкою системного підходу є врахування впливу на ефективність організації всіх істотних чинників у їх взаємодії. В основі системного підходу лежить теорія організації як відкритої системи, що обмінюється із зовнішнім середовищем енергією, інформацією, матеріалами. Ефективність системи визначається не тільки її якостями, але й умовами середовища. Ці умови постійно змінюються тому, щоб залишатися ефективною, організація має розвиватися і здобувати нові якості. Зміни певних частин організації мають здійснюватися узгоджено. Сутність системного підходу полягає у дослідженні найбільш загальних форм організації, що припускає, перш за все, вивчення частин системи, взаємодії між ними, дослідження процесів, що поєднують частини системи з цілями [1: 417].

Наступним слід розглянути *особистісно орієнтований підхід*. Цей підхід до інноваційної діяльності ВНЗ визначає гуманістичне ставлення педагога до вихованців, що допомагає кожному з них усвідомити себе як особистість, виявити можливості, що стимулюють самостановлення, самоствердження, самореалізацію [2: 343].

Поряд із особистісно орієнтованим підходом щодо управління постає гуманістично-інноваційний підхід. Ці підходи розвиваються паралельно та взаємодоповнюють один одного, спрямовані на досягнення цілей не тільки освітнього закладу, але й конкретного працівника, сприяння його самореалізації, самоствердження тощо.

Отже, *гуманістично-інноваційний підхід* ґрунтується на таких положеннях: необхідність побудови управлінських стосунків між керівництвом і працівниками ВНЗ за принципом партнерства; доцільність співпраці керівника та членів організації в процесі управління нею; важливість розуміння та врахування керівником індивідуально-психологічних особливостей працівників у процесі інноваційної діяльності; необхідність створення умов для реалізації інноваційного потенціалу працівників та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком.

Відповідно до вищезазначеного, слід сказати, що сучасні вимоги до викладачів – усебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, що здатна реалізовувати головне завдання інноваційної освіти – є об'єктивною необхідністю та одним із головних положень особистісно орієнтованого та гуманістично-інноваційного підходів [5: 303].

Розглянемо *стратегічний підхід*. Прихильники стратегічного підходу під стратегією розуміють загальну концепцію досягнення мети організації, вирішення її проблем та розподіл необхідних для цього обмежених ресурсів. Концепція передбачає наявність таких елементів:

- 1) система цілей, яка включає місію, загально організаційні та специфічні цілі;
- 2) пріоритети, тобто провідні принципи розподілу ресурсів (для вирішення найважливіших проблем, відповідно до потреб або порівну всім підрозділам);
- 3) правила здійснення управлінських дій (оцінювання роботи співробітників, регламентація внутрішніх взаємин, виконання різних спеціальних операцій, установа контактів із оточуючим середовищем тощо).

Є декілька чинників, які впливають на стратегію будь-якої організації: місія, конкурентоспроможність, організаційні фактори, обсяг ресурсів, потенціал розвитку, культура та компетентність управління.

Таким чином, спираючись на розглянуті вище підходи, на наш погляд, обраний ВНЗ напрям інноваційної діяльності в регіональній системі освіти доцільно, перш за все, розробляти в процесі дослідно-експериментальної роботи. Розглянемо її пріоритетні напрямки:

- розробка концептуальних основ проектування єдиного регіонального освітнього та виховного простору;
- реорганізація управління на основі програмно-цільового посилення демократичних основ, упровадження системного підходу;
- розробка та впровадження регіонального компонента у вищій освіті;
- обробка інноваційних моделей вищої освіти: 1) культуротвірна модель, яка забезпечує процес культурної ідентифікації особистості; 2) соціально-орієнтована модель, яка забезпечує соціалізацію особистості; 3) адаптивна модель, що забезпечує моральний розвиток особистості, в тому числі й на основі тендерного підходу; 4) здоровотвірна модель, яка забезпечує збереження фізичного, психічного та морального здоров'я людини, долучає до здорового способу життя тощо;
- опанування ефективних форм, методів, інтерактивних, у тому числі й комп'ютерних технологій освіти в контексті її модернізації [3].

При цьому управління розвитком інноваційної діяльності ВНЗ у регіональній системі освіти включає такі напрями діяльності всіх управлінських структур:

- створення атмосфери загальної значущості інноваційних соціально-орієнтованих проєктів, забезпечення поінформованості студентів, їхніх батьків та загалу;
- створення режиму підтримки інноваційних процесів на всіх рівнях управління, що виражається затребуваністю ініціативи та творчості педагогів;
- створення системи інформаційно-методичного забезпечення на рівні ВНЗ, регіону, яке відповідає запиту педагогів та включає тиражування програм, розробок, проведення науково-практичних конференцій тощо;
- матеріальна та моральна підтримка викладачів, які розробляють інноваційні авторські програми, навчальні курси, посібники (надбавки до заробітної платні, загальне визнання проблем, можливість видання результатів інноваційної діяльності, увага під час атестації на кваліфікаційні категорії);
- залучення наукового потенціалу України та інших країн із ціллю забезпечення наукового супроводу при розробці концепцій та інноваційних проєктів як у ВНЗ, так і в РОС. Створення умов для наукового зростання власних кадрів.

Висновки. Слід зазначити, що інноваційна діяльність ВНЗ у регіональній освітній системі відбувається в умовах глобальної модернізації освіти в Україні. Багатопланова цілеспрямована інноваційна діяльність ВНЗ у регіональному просторі суттєво впливає на модернізацію освіти, підвищення її якості, та посилення єдності особистісної та соціокультурної направленості в єдиному регіональному просторі. Як наслідок основними напрямками модернізації освіти є: наповненість змісту освіти моральними та духовними цінностями, особистісним сенсом; активна розробка особистісно орієнтованих технологій освіти, способів психологічної підтримки розвитку особистості; відкриття нових форм організації навчального процесу та механізмів управління. Разом із тим збільшується роль процесів виховання, соціалізації особистості, адаптації до нових соціокультурних та економічних обставин.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1972. – 536 с.
2. Дзвінчук Д. І. Засади управління і вибір цілей діяльності освітньої системи в контексті європейського виміру / Д. І. Дзвінчук // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 20 – 26.
3. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / Л. І. Даниленко. – К., 2005. – 47 с.
4. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – Харків: Крок, 1999. – 303 с.
5. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики: в 2 т. / В. Ф. Паламарчук. – К.: Освіта України, 2005. – Т. 2. – 504 с.
6. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 78 с.
7. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ: монографія / А. А. Харківська. – Х.: ХГПА, 2011. – 350 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Харківська Алла Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Лариса ГРИГОРОВА (Харків, Україна)

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МЕРЕЖІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

У статті розглянуто питання перспективи розвитку освітньо-виховних закладів для обдарованих дітей в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства. Визначено мету, завдання, методи та форми роботи педагогічних кадрів з означеною категорією дітей.

Ключові слова: освітньо-виховні заклади, обдарована дитина, здібності педагог, мета, форми, методи, підтримка.

The article discusses the development of educational and training institutions for gifted children in Ukraine at the present stage of development of the society. The tasks, methods and forms of training with gifted children are designated.

Key words: educational and training institutions, talented children, abilities, pedagogue, purpose, forms, methods, support.

Постановка проблеми. Варто зазначити, що одне із найголовніших завдань освіти в Україні – виховання освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетності гармонійного, всебічного розвитку дитини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я.

Останнім часом проблема організації роботи з обдарованими дітьми набула особливої суспільної значущості, про це свідчить поява освітніх закладів, громадських організацій і фондів, розробка навчальних і соціальних програм, метою яких є виховання, навчання й розвиток обдарованих дітей. Тому, в освітньому просторі України на сьогоднішній день є актуальними питання підтримки обдарованих дітей. Для вирішення цієї проблеми існують різноманітні соціальні програми підтримки й допомоги обдарованим дітям, які дозволяють розкрити свій потенціал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливу значущість для проведеного дослідження мають праці, в яких розкриваються питання розвитку інтелектуального та творчого потенціалу особистості (О. Антонова, Є. Белова, Д. Богоявленська, І. Бех, Л. Божович, А. Доровський, О. Кульчицька, Н. Лейтес, Н. Поддяков, А. Запорожець, А. Савенков, Н. Максимчук, О. Матюшкін); педагогічної підтримки обдарованих дітей і молоді (Т. Анохіна, А. Балацинова, М. Гур'янова, Т. Янченко та ін.).

Мета написання статті полягає у розгляданні особливостей перспективи та розвитку мережі освітньо-виховних закладів для обдарованих дітей в Україні.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурні зміни, що відбуваються сьогодні в Україні, визначають актуальність вдосконалення та впровадження нових освітньо-виховних закладів для обдарованих дітей, а саме: шкіл-ліцеїв, шкіл-гімназій, колегіумів, спеціалізованих шкіл (фізико-математичного, суспільно-гуманітарного, хіміко-біологічного, художньо-естетичного, економічного, педагогічного та інших профілів), позашкільних закладів [9].

Працюють гімназії та ліцеї за індивідуальними планами, які розробляються педагогічними колективами спільно з базовими вузами, науковими та іншими установами. Навчальні плани складаються з трьох блоків предметів загальноосвітніх, профільних (обов'язкові) і курсів за вибором та факультативів (необов'язкові) [1; 2; 4].

Так, було відкрито спеціалізовану школу II-III ступенів № 3, загальноосвітню школу I-III ступенів № 146, загальноосвітню школу I-III ступенів № 36 (м. Харків), школу-колегіум № 36 (м. Луганськ), гімназія №20 (м. Херсон), спеціалізовану школу № 250 (м. Київ) тощо. Мета цих шкіл полягає у створенні оптимальних умов для виявлення обдарованих дітей, наданні їм підтримки в розвитку інтелектуального, творчого, духовного та фізичного потенціалу, їх самореалізації та самовдосконаленні. Реалізація цієї мети досягається за рахунок навчально-виховного процесу та проведення різноманітних позаурочних конкурсів, інтелектуальних ігор, олімпіад тощо, які дозволяють учням виявити та продемонструвати свої здібності [3].

Сьогодні в навчально-виховних закладах обдаровані діти мають право на безкоштовне користування інформацією в усіх галузях знань, вибір форм навчання, індивідуальних програм, позашкільної діяльності, вільну участь у науковій, художній, видавничій діяльності та інших формах творчої діяльності, отримання направлення на навчання, стажування, користування послугами в сфері побуту та дозвілля, юридичний захист.

Аналіз науково-педагогічної літератури [6; 8] свідчить про те, що підтримка обдарованих дітей у навчально-виховних та позашкільних закладах здійснюється за такими напрямками, як: виявлення обдарованості; робота з батьками; мотивація; заохочення, стимулювання; науково-пошукова робота; конкурси, олімпіади; факультативні та індивідуальні заняття; відвідування театрів, екскурсій.

Фінансування навчання й виховання обдарованих дітей забезпечується за допомогою державних бюджетних асигнувань. Додатковими джерелами фінансування можуть бути приватні відрахування від підприємств, організацій, закладів, спонсорів.

У сучасних умовах вважається за доцільне розвиток мережі позашкільних установ і переорієнтація їх у спеціалізовані Центри творчості дітей та молоді [6]. Так, президент України В. Янукович за участю Національної академії педагогічних наук України доручив створити на базі однієї зі шкіл-інтернатів м. Києва експериментальний загальноосвітній навчальний заклад інтернатного типу для обдарованих дітей, зокрема, з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

За даними Міністерства освіти і науки України на початку XXI ст. діє 1491 позашкільних закладів (дитячі позашкільні клуби, будинки школярів, художні та музикальні школи), а також 21 будинок художньо-технічної творчості де налічується 1,2 млн. обдарованих дітей.

Підтримка обдарованих дітей у навчально-виховних та позашкільних закладах здійснюється за такими напрямками, як: виявлення обдарованості; робота з батьками; мотивація; заохочення, стимулювання; науково-пошукова робота; конкурси, олімпіади; факультативні та індивідуальні заняття; відвідування театрів, екскурсій.

Слід зазначити, що особливого значення в сучасних умовах потребують питання стимулювання та заохочення навчально-виховної та позашкільної діяльності обдарованих учнів. Сьогодні в Україні можна виокремити наступні форми стимулювання та заохочення обдарованих учнів, а саме: моральне заохочення (похвала, подяка, відзнака на дошці подяки, подяка батькам, відзначення на лінійках, рекомендація до вступу у ВНЗ, нагорода грамотами, дипломи, вибір в органи учнівського самоврядування тощо); емоційні стимули (прогноз емоційного стану, презентація виконаної роботи, виставки робіт, вітання, похвала, занесення до книги шани); матеріальне заохочення (нагороди екскурсіями, подарунки тощо) [8].

З боку уряду та Міністерства освіти і науки України за участю Національної академії наук України на місцеві органи влади було покладено завдання щодо розробки регіональних програм з питань роботи з обдарованою молоддю.

Так, у Донецьку створено банк даних «Надія Донеччини» відповідно до Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006 – 2010 роки, Концепції регіональної стратегії підтримки та розвитку дитячої обдарованості на період до 2020 року, Обласної цільової програми підтримки та розвитку дитячої обдарованості на 2010 – 2011 роки.

З метою виявлення, розвитку творчого потенціалу, підтримки та стимулювання обдарованих дітей національний фонд «Україна – дітям» розробив програму «Обдаровані діти», в якій визначені основні напрями діяльності Фонду. Національний фонд соціального захисту дітей «Україна – дітям» реалізує ряд програм та проектів, що спрямовані на вирішення актуальних питань стосовно всебічного

розвитку інтелектуальних, фізичних, творчих здібностей та покращення соціального положення обдарованих дітей в Україні.

Слід зазначити, що створення системи виявлення, розвитку, виховання обдарованих дітей, розкриття їх потенціальних можливостей є одним із пріоритетних напрямів соціальної роботи міської влади та управління освіти м. Харкова. Харків один із перших в Україні прийняв і почав реалізовувати програму «Обдарована молодь». За роки реалізації цієї програми в місті збільшилась кількість навчальних закладів для обдарованих дітей, створено міський інформаційний банк даних «Обдарованість». Відкрито науково-практичний центр «Психодіагностика й диференційоване навчання». У 2008 році на базі науково-педагогічного центру організована робота «заочного університету» для обдарованих дітей [5].

Одним з пріоритетних напрямів роботи Обласного методичного кабінету навчальних закладів мистецтва та культури Полтавщини є виявлення та підтримка талановитої учнівської молоді, стимулювання та реалізація творчого потенціалу юних обдарувань, презентація та популяризація їх досягнень, сприяння розвитку зацікавленості громадськості до успіхів та проблем найталановитіших дітей.

Для організації активної самостійної діяльності обдарованих учнів у Житомирі було розроблено програму «Інтелект. Творчість. Особистість». Програма складається з проєктів «Обдарована дитина», «Психологічний супровід», «Медіанавчальне середовище», «Навчання без кордонів» [8].

У Луганську започатковано програму дослідницько-експериментальної роботи за темою «Психолого-педагогічний супровід роботи з обдарованими дітьми» метою якої є визначення організаційних, науково-практичних та психолого-педагогічних заходів з розробки та впровадження ефективних методів і технологій пошуку обдарованих дітей.

Миколаївський муніципальний колегіум розробив цільову комплексну програму «Обдарованість», у якій є три підпрограми «Здоров'я», «Духовність», «Творчість» [7].

Влада Литовченко заснувала Благодійний Фонд «Обдаровані діти – майбутнє України». На її думку, благодійність може і повинна стати одним із ключових факторів соціального прогресу в Україні. В межах фонду організуються Фестивали дитячої та юнацької творчості, а в планах Фонду – заснування іменних стипендій для обдарованих дітей.

Позитивної оцінки вимагають ідеї піклування про обдарованих дітей, шляхом розвиненої мережі соціальних служб, які надають допомогу батькам у вихованні обдарованих дітей. Так, в Україні на початку 90-х років ХХ ст. почали реалізовуватися наступні соціальні програми:

- «Творчий розвиток особистості»;
- «Соціальні служби допомоги дітям і молоді».

Висновки. Отже можна сказати, що сьогодні в Україні особливу увагу приділяють розвитку здібностей дітей. На зміну старим навчально-виховним закладам та позашкільним установам для обдарованих дітей приходить нова система альтернативної освіти, яка спрямована на ефективний розвиток зазначеної категорії дітей. Педагоги освітніх закладів взяли курс на пошук нових форм, методів та технологій удосконалення діяльності з обдарованими дітьми, а саме: диференціацію, діагностику, індивідуальний підхід тощо.

Таким чином, можна визначити та науково обґрунтувати прогностичні тенденції подальшого розвитку й удосконалення організації роботи з обдарованими дітьми в освітньо-виховних закладах України, а саме:

- адаптація змісту педагогічної діяльності до роботи з обдарованими дітьми й розробка експериментальних (авторських) програм;
- удосконалення існуючої мережі спеціальних закладів для обдарованих дітей;
- створення освітнього поля й максимально комфортних умов для інтелектуального, духовного, морального, естетичного розвитку обдарованих дітей;
- забезпечення постійного патронату над обдарованими дітьми;
- вдосконалення системи моніторингу, відбору та підтримки обдарованих дітей;
- узагальнення та створення бази даних щодо досвіду роботи з обдарованими дітьми в межах загальноосвітніх установ та позашкільних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базисні навчальні плани гімназії та ліцею на 1992/93 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 11. – С. 3 – 15.
2. Грязева В. Чему и как учить одаренных? / В. Грязева // Народное образование. – 1996. – № 8. – С. 59.
3. Гуменюк Н. Д. Знайомтеся: спеціалізована школа № 250 з поглибленим вивченням математики / Н. Д. Гуменюк // Обдарована дитина. – 2010. – №10. – С. 8 – 11.
4. Кайнова Э. Концепция школы-гимназии / Э. Кайнова // Народное образование. – 1993. – № 6. – С. 42 – 55.
5. Косенкова В. Будущее нашего города / В. Косенкова // Харьковские известия. – 2008. – № 116 – 117. – С. 14.
6. Науменко Р. А. Позашкільна навчально-виховна робота з обдарованими дітьми на основі теорії

розв'язання винахідницьких завдань (з досвіду дитячого оздоровчо-екологічного центру) / Р. А. Науменко // Обдарована дитина. – 2010. – № 6. – С. 33 – 41.

7. Січко С. М. Програма «Обдарованість» / С. М. Січко // Обдарована дитина. – 2010. – № 6. – С. 11 – 20.

8. Стойкова Н. М. Робота з обдарованими учнями як стратегічний напрям інноваційного розвитку / Н. М. Стойкова // Обдарована дитина. – 2010. – № 1. – С. 6 – 16.

9. Про затвердження Інструкції про організацію та діяльність гімназії, Інструкції про організацію та діяльність ліцею // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 1 – 2. – С. 49 – 64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Григорова Лариса Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Яна МАЛИХІНА (Харків, Україна)

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ СКЛАДОВИХ ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ВНЗ

У статті представлений плідний аналіз праць провідних науковців з питання визначення складових зовнішнього середовища. Розглянуто роль впливу зовнішнього середовища на якість освіти та важливість своєчасного його аналізу з метою підвищення ефективності управління вищим навчальним закладом.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, зовнішнє середовище, система управління, структурний підхід, функціональний підхід, інноваційний підхід, фактор впливу.

The article presents the analysis of the prolific works of leading scientists concerning the definition of the components of the environment. The regards the role of the external environment in the quality of education and the importance of its timely analysis to improve the efficiency of higher education institution.

Keywords: higher education, institutions, external environment, managing system, structural approach, functional approach, innovation, factor of impact.

Постановка проблеми. Сучасний ВНЗ взаємодіє з різними об'єктами зовнішнього середовища – абітурієнтами, батьками, партнерами, банками, органами влади, громадськими організаціями, конкурентами, засобами масової інформації, страховими та інвестиційними компаніями, пенсійними фондами тощо. І до кожного з цих об'єктів потрібен свій підхід, своя стратегія. Усе це розмаїття посилюється ще й тим, що всі об'єкти пов'язані не тільки з вищим навчальним закладом, але й між собою безліччю економічних, інформаційних, політичних, морально-психологічних, адміністративних зв'язків, які постійно впливають один на одного. Тому, проблема аналізу підходів до визначення впливу складових зовнішнього середовища на ВНЗ є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичні та організаційно-прикладні основи управління закладами освіти достатньо розроблені й висвітлені в працях вітчизняних і зарубіжних учених у таких аспектах: *загальні теоретичні засади управління освітніми системами* (В. Алфімов, С. Березняк, В. Бондар, Ю. Васильєв, Т. Давиденко, М. Дарманський, Г. Дмитренко, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Маслов, С. Ніколаєнко, В. Олійник, О. Орлов, В. Пікельна, Т. Сорочан, М. Сунцов, Є. Хриков, А. Харківська, П. Худоминський, Т. Шамова та інші); *інноваційні підходи до педагогічного менеджменту* (Л. Ващенко, Т. Давиденко, Л. Даниленко, В. Докучаєва, Г. Лазарєв, В. Лізинський, В. Луговий, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, І. Осадчий, О. Попова, М. Поташник, Н. Протасова, В. Симонов, А. Харківська, І. Шалаєв та ін.); *гуманізація та демократизація управління* (В. Андрущенко, В. Бегей, Т. Давиденко, Л. Карамушка, В. Коваленко, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Крижко, Є. Павлютенков, С. Подмазін, Т. Рабченко, Т. Рогова, П. Третяков, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.).

Мета написання статті. Проаналізувати підходи до визначення впливу складових зовнішнього середовища на вищий навчальний заклад; розглянути складові зовнішнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Деякі вчені всі фактори зовнішнього середовища структурують за ознаками „прямого впливу” та „побічного впливу” [6]. До складу факторів прямого впливу вони відносять постачальників, споживачів, конкурентів, трудові ресурси, закони, установи державного регулювання, а до складу факторів побічного впливу – стан економіки, соціально-культурні та політичні зміни, рівень науково-технічного прогресу, національні інтереси, міжнародні політичні та економічні події тощо.

Друга група вчених вважає, що зовнішнє середовище, в якому відбувається економічна діяльність, є „середовищем об'єктивним” і діє незалежно від бажань. До складових зовнішнього середовища вони відносять: економічне положення в країні та регіонах; політичну ситуацію, що характеризується стабільністю розвитку суспільства та держави; правове середовище, що чітко встановлює правила, обов'язки, відповідальність суб'єктів господарської діяльності; державне регулювання та підтримка економічних суб'єктів; соціально-економічну обстановку, що пов'язана з рівнем платоспроможного попиту населення, рівнем безробіття та іншим; культурне середовище, яке зумовлене рівнем освіти населення та забезпечує можливість вільно здійснювати суб'єктам

господарювання бізнесову діяльність; науково-технічне та технологічне середовище; наявність у достатній кількості природних факторів виробництва, необхідних для розвитку визначених видів діяльності; фізичне середовище, пов'язане з кліматичними умовами, які впливають на процес функціонування економічних суб'єктів; відсутність вияву природних катаклізмів; інституційно-організаційне середовище, що свідчить про наявність достатньої кількості організацій, які забезпечують здійснення комерційних операцій, ділових угод, банківського обслуговування тощо.

Структурний підхід передбачає виділення окремих сфер середовища за змістом суспільних відносин, в управлінській діяльності [3]. Функціональний підхід дає змогу знайти механізми взаємодії організації з середовищем. З позицій структурного підходу зовнішнє середовище включає в себе: політико-правове; соціально-культурне; технологічне; економічне; екологічне та міжнародне середовище [5].

С. Олійник також у зовнішньому середовищі виділяє: політико-правове; соціально-культурне; технологічне; економічне; екологічне та міжнародне середовище.

Політико-правове середовище становить систему законодавчих і нормативно-правових актів, урядових і політичних організацій, законодавчої, судової і виконавчої влади, яка створює правове поле бізнесової діяльності, впливає на умови ведення бізнесу в тій чи іншій країні та включає такі складові: політична, законодавча та нормативно-правова система; політичні партії і політичні лідери; органи законодавчої, судової і виконавчої влади в центрі й на місцях; склад уряду й органів місцевої влади, їхні функції і повноваження щодо регулювання бізнесу; політична стабільність; профспілки та інші громадські організації; засоби масової інформації (телебачення, радіо, преса) [8].

Соціально-культурне середовище – це фактори, пов'язані з населенням, рівнем його розвитку, традиціями, звичками [3]. Складові соціально-культурного середовища: кількість населення країни і даної місцевості, його демографічна і вікова характеристики; кількість і структура сімей, їхні традиції; рівень кваліфікації, освіти, трудові навички працездатного населення, рівень доходів населення, структура потреб; життєві цінності, настанови, традиції, звичаї, стереотипи населення й окремих його груп, етичні й естетичні стандарти; релігійні вірування; міграційні процеси, мобільність населення; міжнародні, міжетнічні відносини [4].

Технологічне середовище – це науково-технічні розробки й устаткування, які визначають методи виготовлення й продаж продукції (послуг, робіт) у суспільстві. Складові технологічного середовища: патенти, авторські свідоцтва, раціоналізаторські пропозиції; науково-технічні розробки, звіти з науково дослідницьких робіт, проектні розробки, інжинірингові роботи; інформація і технічні засоби оброблення, системи технологій у різних сферах життєдіяльності людей, потенціал науково-дослідних, проектно-конструкторських, дослідницьких, інжинірингових організацій [2].

Економічне середовище включає діяльність усіх організацій у сфері бізнесу. Складові економічного середовища: наявність у суспільстві основних галузей народного господарства, підприємств, організацій; інфраструктура економіки; транспорт, комунікації; корисні копалини, енергетичні ресурси, характеристика виробничої продукції (послуг, робіт), валовий національний продукт; стан економіки й показники її розвитку (кризові явища, Інфляційні процентні ставки та ін.) і склад та структура фінансово-банківської системи; державні та місцеві органи регулювання економіки; податкова політика, пільги, штрафи, санкції [2].

Екологічне середовище характеризує природне оточення організації, що становить, з одного боку, джерело певних ресурсів (земля, корисні копалини, сонячне світло, повітря, вода тощо), а з іншого – простір, до якого надходять результати діяльності організації. Складові екологічного середовища: земельні та водні ресурси, повітряний басейн, їхній стан і характеристика, рослинний і тваринний світ; природні умови діяльності організації (температурний режим, погодні умови, інших опадів, пори року), реальний і допустимий рівні забруднень повітря, землі, води токсичними відходами; реальний і допустимий рівні несприятливих впливів на навколишнє середовище електричними, магнітними та іншими; тенденція екологічних змін навкруги фірми; екологічні рухи та організації, екологічна діяльність державних органів громадськості [8].

Міжнародне середовище включає сферу відносин між окремими державами та міжнародними інституціями, що безпосередньо впливають на результати діяльності даної організації, має такі складові: стан і тенденції розвитку міжнародних економічних відносин; міжнародні та регіональні організації, що сприяють розвитку міжнародного бізнесу (ЮНІДО, Всесвітній банк, Міжнародний валютний фонд, Європейська Спілка та ін.); міжнародні багатосторонні й двосторонні договори, міжнародні ділові асоціації; посольства й торговельні представництва в інших країнах; міжнародний транспорт і міжнародні комунікації; міжнародні навчальні заклади, наукові дослідження, конференції, зустрічі; валютні курси [8].

Н. Моїсеєва, М. Конишева виділяють такі функціональні сфери зовнішнього середовища: соціальне середовище – визначає характер зростаючого потенційного ринку; вимірює потреби в кількості та якості благ, які споживаються (продуктів, житла, комфорту), змінює стиль життя, мотивує зміни виробництва благ і послуг; правове середовище – регулює поведінку бізнес-організацій, вирішує суперечки, конфлікти між ними та суспільством у цілому, розвиває закони, контрактне право, захист

споживачів тощо; державне середовище – відіграє три різні ролі: невтручання в процеси економіки (вільний ринок); радикальне втручання в економіку (соціалізм і комунізм); прагматичне втручання, тобто узгодження політичних поглядів, індивідуальної ініціативи, прибуткової мотивації, ринкових сил; політичне середовище – може впливати на операції у сфері міжнародного бізнесу; технологічне середовище – впливає на темпи інноваційних процесів у технології, стимулює процес розвитку технологій; економічне середовище. Процеси виробництва продукції та послуг завжди знаходяться в конкретному зв'язку з економічним середовищем: рівнем зайнятості, платіжним балансом, темпами економічного росту; ресурсне середовище [7].

У сучасній науковій літературі, відповідно до мети нашого дослідження, зовнішнє оточення розглядається як складна багаторівнева структура, елементи кожного рівня якої формуються під впливом власних (специфічних) факторів та по-різному (за силою та напрямом) впливають на діяльність підприємства. Прийнято виокремлювати два рівні зовнішнього оточення:

1. Загальне оточення (макросередовище), яке включає до свого складу глобальні чинники, що віддзеркалюють соціально-економічні відносини у суспільстві.

2. Оперативне середовище (мікросередовище), яке охоплює чинники, які здійснюють безпосередній вплив на конкретний ВНЗ.

І. Ансофф доводить, що „зовнішнє середовище організації містить такі елементи, як споживачі, конкуренти, урядові установи, постачальники, фінансові організації та джерела трудових ресурсів, релевантні (тобто значущі) відносно до операцій організації” [1]. Однак такий підхід не розрізняє різних шарів зовнішнього середовища. Зовнішнє середовище, або середовище непрямого впливу, діє не безпосередньо на кожну окрему організацію, а на всі одразу. Це не означає, що їхній вплив менший за вплив факторів безпосереднього оточення.

Ф. Котлер вважає, що зовнішнє середовище (макросередовище) складається з шести основних факторів: економічні – пов'язані з обігом грошей, товарів, інформації та енергії; політичні – впливають на політичні погляди та поділяють людей на окремі політичні групи і знаходять вираження в діяльності та прийнятті рішень місцевими органами влади та уряду; соціально-демографічні – впливають на рівень і тривалість життя людей, а також формують їхню ціннісну орієнтацію; науково-технічні – пов'язані з розвитком техніки, обладнання, інструментів, процесів обробки та виготовлення продуктів, матеріалів і технологій, а також know-how; конкуренція – відбиває майбутні та поточні дії конкурентів, зміни в частках ринків, концентрації конкурентів; природно-географічні – пов'язані з розміщенням, топографією місцевості, кліматом і натуральними ресурсами (зокрема, корисними копалинами) [9]. Однак процеси, які відбуваються в зовнішньому середовищі, дуже складні, взаємопов'язані та містять багато суперечностей, внаслідок цього, всі ці процеси треба уважно та систематично вивчати.

Найбільш широка та різнобічна класифікація чинників макросередовища була викладена О. Віханським. Загальний стан макросередовища за О. Віханським може бути визначений за допомогою таких груп чинників:

1. Стан економіки та ринків (економічні фактори): характер економіки та економічних процесів (у тому числі інфляція або дефляція); система оподаткування та якість „економічного законодавства” (в тому числі можливості вивезення прибутків); масштаби економічної підтримки окремих галузей (підприємств); загальна кон'юнктура національного ринку; розміри та темпи зростання чи зменшення ринку (взагалі); розміри та темпи зростання сегментів відповідно до інтересів фірми; стан фондового ринку; інвестиційні процеси; ставки банківського проценту; система ціноутворення та рівень централізовано регульованих цін; вартість землі.

2. Діяльність уряду (політико-інституційні фактори): стабільність уряду; державна політика приватизації/націоналізації; державний контроль і регулювання діяльності підприємств (узагалі); рівень протекціонізму (взагалі); зростання/зменшення значення уряду як замовника; міждержавні угоди з іншими урядами; рішення уряду щодо підтримки окремих галузей підприємств (пріоритети); вимоги забезпечення рівня зайнятості; державна політика щодо забезпечення ресурсами окремих галузей і підприємств; рівень корупції державних структур; рівень економічної свободи держави (згідно з міжнародними оцінками)

3. Структурні тенденції: структура галузей національної економіки; виникнення нових галузей; згорання діяльності „застарілих” галузей; вплив міжнародного розподілу праці на діяльність окремих галузей і підприємств (у тому числі вплив антимонопольного законодавства); зміни оптимальних розмірів підприємств.

4. Науково-технічні тенденції: „технологічні прориви” (де саме); скорочення або продовження „життєвого циклу” технологій; питома вага наукоємких виробництв і продукції; вимоги до науково-технічного рівня виробництва, що забезпечує конкурентоспроможність; вимоги до кваліфікації кадрів високотехнологічних виробництв; вимоги до науково-технічного рівня конкурентоспроможної продукції.

5. Природно-екологічна складова: природно-кліматичні умови; територіальне розміщення корисних копалин і природних ресурсів; розміщення великих промислових і сільськогосподарських

центрів; законодавство з економічних питань (можливість змін і обмеження, що ними зумовлені); стан екологічного середовища та його вплив на виробництво.

6. Тенденції ресурсного забезпечення: структура та наявність національних ресурсів; імпорт/експорт; рівень дефіцитності ресурсів, що споживаються наявними підприємствами; доступність ресурсів (ціни та витрати на перевезення).

7. Демографічні тенденції: кількість потенційних споживачів (структура населення, зміни в окремих групах та в їх доходах); наявна та потенційна кількість робочої сили; кваліфікаційні характеристики робочої сили (якість робочої сили).

8. Соціально-культурна складова: сприяння/недовіра до приватного бізнесу; „економічний націоналізм”, ставлення до іноземців; профспілкова активність і вплив профспілок на формування громадської думки.

9. Несподіванки стратегічного характеру та можливі горизонти стратегічного планування (основний перелік та часові оцінки).

10. Міжнародне середовище (по окремих країнах): структура господарства країни; характер розподілу доходів; середній рівень заробітної платні; вартість транспортних послуг; інфляція та ставки банківського процента; обмінний курс валюти відносно країни-партнера; рівень ВВП; рівень податків.

Існують також інші фактори, які не мають чисто економічної природи, однак їх варто було б урахувати: кількість і густота населення; професіональний рівень і рівень грамотності; якість і кількість природних ресурсів; рівень технології; особливості конкурентної боротьби [3].

На відміну від макrorівня, зазначає О. Віханський, чинники оперативного середовища більш піддаються впливу з боку підприємства, причому ступінь цього впливу залежить від стабільності становища підприємства на ринку [3]. Варто наголосити, що методичне забезпечення дослідження стану зовнішнього середовища розроблено недостатньо. Практична значущість подальших розробок не викликає сумнівів, оскільки саме невідповідність багатьох підприємств до взаємодії із зовнішнім середовищем є однією з причин розвитку кризових явищ.

З погляду функціонального підходу в зовнішньому середовищі слід вирізняти фактори прямої та опосередкованої дії [3].

Всі фактори прямого впливу безпосередньо впливають на внутрішні перемінні, викликаючи їх реакцію. Не так помітно на організацію впливають фактори непрямого впливу. Інформація про них, як правило, не повна, і керівництво змушене робити припущення про їх можливі наслідки для організації.

Серед факторів непрямого впливу найважливіше місце займає технологія, що одночасно є і внутрішньою перемінною. Організація повинна враховувати перспективні технології, що можуть вплинути на швидкість старіння своєї продукції і якого роду продукцію покупець очікує в майбутньому. Зберегти конкурентоздатність можна, орієнтуючись на високі технології.

Висновки. Багато „внутрішніх” проблем викликаються „зовнішніми” причинами. Значимість зовнішнього середовища для функціонування ВНЗ неможливо переоцінити. Саме воно визначає стратегію і тактику, внутрішню структуру ВНЗ, напрямки його розвитку, що є складовими ефективного управління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
2. Бурцева Т. Маркетинговый анализ потенциальных возможностей предприятия / Т. Бурцева, Н. Ніконова // Маркетинг: Журнал. – М.: (Росія). – 2006. – № 2. – С. 26 – 35.
3. Виханский О. С. Стратегическое управление: Учебник / О. С. Виханский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1999. – 296 с.
4. Капліна О. Оцінка конкурентоспроможності підприємства на основі процесного підходу / О. Капліна, Д. Зайченко. – М., 2005. – № 4. – С. 21 – 23.
5. Котлер Ф. Основи маркетингу / Ф. Котлер. – М.: Прогрес, 2003. – 345 с.
6. Лобанова Е. Стратегічне планування та прогнозування на підприємстві / Е. Лобанова // Рос. економ. журнал. – 1998. – № 3. – С. 23 – 24.
7. Моисеева Н. К. Управление маркетингом: теория, практика, информационные технологии: Учеб. пособие / Н. К. Моисеева, М. В. Коньшева. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 304 с.
8. Олійник С. В. Теоретичні та практичні аспекти стратегічного маркетингу / С. В. Олійник. – К.: Основи, 1999. – 235 с.
9. Kotler Philip Marketing Management, 5-th ed. Englewood cliffs, N.Y.: Prentice-Hall, 1984.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Малихіна Яна Анатоліївна – доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Харківського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України.

Оксана ПЕРШУКОВА (Київ, Україна)

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ СТРУКТУРИ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Стаття присвячена аналізу структурних змін у багатомовній освіті школярів у країнах Західної Європи. Виявлено особливості трансформацій у традиційному ізольованому навчанні кількох мов та охарактеризовано найбільш поширені нині технології з формування багатомовності. Зазначено прояви горизонтальної та вертикальної диверсифікації структури багатомовної освіти.

Ключові слова: багатомовна освіта, багатомовність, двомовне навчання, технології формування багатомовності, синхронізація курикулуму, диверсифікація структури, європейська освіта.

In the article the author analyses structural changes in multilingual education of schoolchildren in Western European countries. The peculiarities of transformations are identified in traditional isolated study of several languages and the most common technologies of forming multilingualism are characterized. The manifestations of horizontal and vertical diversification of plurilingual education are indicated.

Keywords: multilingual education, plurilingualism, bilingual learning, technologies of plurilingualism forming, synchronization of curriculum, diversification of structure, European education.

Постановка проблеми. Посилення глобалізаційних та інтеграційних процесів в кінці ХХ ст. інтенсифікували процеси міграції та глобальної мобільності, широкого застосування європейцями засобів комунікації і побічно спричинили зміну поняття «мовна освіта» в країнах Західної Європи. В контексті існуючих раніше в Європі держав–націй під ним розуміли опанування у першу чергу рідної мови учнів, яка мала автоматично співпадати із мовою викладання у школі. А з початком нового тисячоліття особливої уваги надано формуванню багатомовності учнів як здатності послуговуватися кількома мовами, спираючись у процесі навчання саме на рідну мову учня, бо фахівці світового рівня (Л.Виготський, Дж. Куммінс та ін.) переконливо довели, що на її основі відбувається формування мисленневих процесів особистості. Знання щонайменше трьох європейських мов усе частіше стають необхідністю і складовою навчальних програм європейських закладів освіти, оскільки багатомовні навички відкривають можливості для навчання та професійної зайнятості в будь-якій європейській країні та позитивно впливають на формування міжкультурної компетенції. А отже, однією із ознак мовної освіти в Європі стала багатомовність. Нині цей освітній напрям у рамках підходу Ради Європи має за мету формування у школярів індивідуальної багатомовності (*plurilingualism*) як здатності особистості послуговуватися кількома мовами, включаючи увесь мовний та культурний досвід. Його набувають спочатку в сім'ї, а потім він розширюється до інших мов спільноти, незалежно від того, вивчають мови в умовах навчального процесу чи завдяки прямим контактам із носіями мов. Це відображає сучасна європейська мовна політика, що характеризується багатомовністю та різноманітністю в освіті й означає суттєве збільшення кількості вивчуваних мов: окрім рідної та іноземних, ще й мов національних меншин, регіональних та мов мігрантів як європейського, так і не європейського походження. А тому показником культури і освіченості європейця в епоху постмодерну є багатомовність і багатокультурність, а також адекватне сприйняття іншого погляду на світ, толерантність у ставленні до проявів культурно обумовленої поведінки.

Дослідженню проблем і здобутків галузі багатомовної освіти як світової тенденції модернізації освітнього простору присвятили свої роботи дослідники багатьох країн, серед них: Н. Баришніков, М. Бодоньї, В. Гаманюк, Н. Гальскова, Н. Евдокімова, Л. Мороз, О. Ярова, Дж. Дуарте (*Joana Duarte*), Х. Баєтенс Бедсмо (*Hugo Baetens Beardsmore*), Б. Буш (*Brigitta Busch*), М. Кардер (*Maurice Carder*), Д. Койл (*Do Coyle*), Д. Гортер (*Durk Gorter*), Я. Сеноз (*Jasone Cenoz*), К. Хело (*Christine Helot*), А. Янг (*Andrea Young*), Б. Хуфейзен (*Britta Hufeisen*), Дж. Пуркартофер (*Judith Purkardhofer*), Я. Мосаковски (*Jan Mossakowski*), В. Васкес Павон (*Victor Vazques Pavon*), Ф. Рубіо (*Fernando Rubio*). Але чимало аспектів цієї проблеми потребують подальшого вивчення.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей сучасних структурних змін у багатомовній освіті європейських школярів з метою упровадження прогресивних ідей європейського досвіду в українській школі.

Основна частина. Розглядаючи освіту як цілеспрямований процес і результат оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок, формування на цій основі світогляду і моральних якостей [5: 15], багатомовну освіту визначаємо як складне і багатокомпонентне педагогічне явище, яке має за мету формування в учнів багатомовності, а саме: розширення мовного репертуару кожної особистості за рахунок збільшення кількості мов, якими вона може послуговуватися у житті. В основі цього явища є спеціально організований процес взаємодії учителя та учня, результат якого полягає у засвоєнні і відтворенні іншомовного мовленнєвого досвіду відповідно до поставленої мети. Це поліфункціональне явище: до його складу входить навчання кількох мов (три і більше) як систем та двомовне (синонім білінгвальне) навчання, в основі якого оволодіння знаннями із застосуванням двох мов як засобів опанування предметів. Це вид людської діяльності і процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками, що потребують інтелектуальних, емоційно-вольових і фізичних зусиль [5: 14-15] з використанням двох мов. Ці підходи – навчання кількох мов як систем і опанування предметним змістом з використанням двох мов як засобів

навчання – передбачають дещо різний шлях досягнення мети, яка для обох є спільною: формування здатності послуговуватися кількома мовами – багатомовності. Названі підходи в європейській освіті часто застосовують спільно, поєднуючи в навчальному процесі опанування предметним змістом із застосуванням двох мов (рідної та іноземної) та формування компетентності у одній, двох чи трьох іноземних мовах як системах [8].

Мовна освіта європейських школярів в епоху постмодерну значно ускладнюється етнічною різноманітністю учнів у класі, їх соціальним статусом, амбіціями та інтересами. Тому ситуації, за яких усі учні мали приблизно однаковий рівень іншомовної підготовки чи висловлювали бажання вивчати одну й ту ж іноземну мову, залишилися в минулому. А отже, мовна освіта зазнала змін у вигляді структурної диверсифікації та модернізації змісту навчання, де **диверсифікація** (від лат. *diversus* – різний; *facere* – робити) – відхилення, різнобічний розвиток [4: 355]. В освіті це принцип її організації в умовах демократії та ринку праці, що обумовлює урізноманітнення структури та змісту освіти для створення оптимальних умов для задоволення різноманітних освітніх потреб, очікувань, інтересів усіх учасників навчального процесу [1]. Слід зазначити, що у зв'язку зі зміною напрямку освітніх процесів у напрямку гуманізації та гуманітаризації *змінилися зміст і методичні підходи до навчання мов*. На зміну авторитарно спрямованим методам навчання приходять особистісно зорієнтовані, які в центр навчання поміщають самого учня, а освіта більше не має за ціль лише документальний результат, як наприклад сертифікат чи диплом – нині вона орієнтується на навчальний процес, більше того, на безперервний процес навчання з дуже раннього віку щонайменше двох іноземних мов [17] і створення умов для продовження такого навчання впродовж усього життя (*lifelong learning – LLL*).

Огляд сучасного стану мовної освіти в країнах Європи взагалі та Західної Європи зокрема, проведений на основі вивчення офіційних документів Європейського Союзу, Європейської Комісії та Ради Європи дозволяє стверджувати, що з метою адекватної відповіді на глобалізаційні виклики, збереженню та розвитку європейської багатомовності нині приділяють значної уваги. Починаючи з 2001 р. в Європі систематично проводять дослідження та оприлюднюють огляди стану іншомовної освіти й здатності населення послуговуватися іноземними мовами, як наприклад «Європейці та їх мови» [9] та «Інформація про навчання мов у школах країн Європи» [14]. Мета дослідження оприлюдненого у третьому виданні Інформації про навчання мов у школах європейських країн (*Key Data on Teaching Languages at School In Europe, 2012*) – виявити рівень лінгвістичного різноманіття учнів у школах 32 країн Європи для покращення якості навчання мов та забезпечення необхідної підтримки. Дослідження продемонструвало:

- Зміну позиції мовних предметів у кирикулумі: 1) Навчальний предмет ІМ стійко займає *позицію обов'язкового* в початковій освіті європейських країн, кількість навчального часу виділеного на опанування ІМ не перевищує 10%, [винятками є Люксембург (40, 5%) та німецькомовна спільнота Бельгії (14, 3%)]. 2) Початок запровадження навчання першої нерідної (іноземної) мови *відбувається раніше*, ніж у попередні роки, здебільшого у віці 6-9 років, а інколи раніше (з 3 річного віку у Бельгії, німецькомовна спільнота). 3) На рівні кирикулуму мовна диверсифікація відбувається на середній ланці освіти: учням надають можливість вибору профілю, які відрізняються за можливостями опанувати нові мови (у Люксембурзі та Ліхтенштейні кількість нерідних мов у деяких профілях сягає чотирьох – це найбільша кількість серед країн Європи).

- Диверсифікацію мов пропонувану для навчання: 1) Англійська мова рекомендована як обов'язкова для навчання і найчастіше вивчувана як іноземна мова в багатьох країнах на усіх рівнях освіти (в 2009/10 н. р. в ЄС в середньому 73% учнів на початковому рівні й більше 90% учнів на рівні старшої середньої освіти вивчали англійську); але такої директиви немає в Австрії, франкомовній спільноті Бельгії, Франції, Іспанії, Португалії. 2) У більшості європейських країн *навчання двох іноземних мов* протягом щонайменше одного року обов'язковою вимогою для усіх учнів від 10 до 15 років; як L3, зазвичай, вивчають німецьку чи французьку; іспанська та італійська популярна як L4 та L5 в значній кількості країн на рівні старшої школи. Частка інших мов менше 1%. 3) Можливості для *навчання регіональних мов та мов національних меншин створено* у значній кількості країн (незважаючи на відсутність у них офіційного статусу), їх також часто застосовують для опанування предметного змісту. 4) Латина та грецька пропонувані для опанування на рівні старшої середньої школи у багатьох країнах Західної Європи.

- Керівні настанови та практичні рекомендації щодо навчання мов: 1) У навчальних програмах усіх країн на початковому етапі навчання рекомендовано приділяти більше уваги формуванню усних навичок, але на момент закінчення обов'язкової освіти усі чотири види мовленнєвої діяльності однаково важливі. 2) У більшості країн визначено мінімальний рівень досягнень для L2 та L3, вони мають в основі і відповідають шести рівням компетентностей зазначеним у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (2001); на кінець обов'язкової середньої освіти зазначена вимога досягти мінімального рівня для L2 – A2 та B1, а для L3 – A1 та B1. 3) З боку державних органів освіти в більшості країн висунуто обмеження до максимальної кількості учнів у класі на уроках з іноземної мови, але ці норми суттєво відрізняються у різних країнах: від 33 учнів (Велика Британія) до 10–16 учнів у інших країнах [15].

Зазначений Інформаційний збірник відображає традиційний у мовній освіті європейських країн підхід, ознакою якого є *ізолюване навчання кількох мов для уникнення міжмовної інтерференції* [13]. Таке навчання вимагає багато зусиль, є низько ефективним і економічно затратним. Дослідниця У.Джесснер (*Ulrike Jessner*) вважає, що на межі століть прийшов новий *крослінгвістичний підхід*, для якого характерно порівняльно-контрастивне навчання кількох мов з опорою на знання, отримані у рідній мові [13]. Новий підхід сприяє формуванню в учнів *металінгвістичної свідомості (metalinguistic awareness)* – якості особистості, що формується в процесі опанування кількох мов і полягає в усвідомленні мовної взаємозалежності, наявності спільних для усіх мов елементів, і характеризується здатністю до абстрактно-логічних операцій з кількома мовними системами, включаючи здатність застосовувати мови для спілкування [6: 241-242].

Для інтенсифікації навчання кількох мов у рамках традиційного підходу важливою є *ініціатива європейських фахівців щодо створення спільного освітнього контексту з усіх вивчуваних в навчальному процесі мов*, або *синхронізація мовного курикулуму* [9: 7]. Цей процес полягає в об'єднанні усіх мовних предметів у одну освітню галузь. Синхронізований курикулум має стати основою для навчальних програм з усіх вивчуваних мов, що дасть можливість прийняття єдиної за структурою і змістом навчальної програми. Для цього необхідно: 1) прийняття єдиної термінології, принципів та стандартів для предметів мовної галузі, особливо це стосується процедур оцінювання; 2) створення рекомендацій щодо застосовуваних методичних підходів з метою встановлення зв'язків між вивчуваними мовами для формування наскрізних вмінь і навичок (*cross-cutting skills*) та створення умов для міжмовного трансферу [9: 8-9].

Європейські фахівці, які взяли участь у роботі Громадянської Платформи з розвитку багатомовності в країнах ЄС (*'Civil Society Platform on Multilingualism'*), констатували, що розвитку «багатомовного етосу спілкування» в Європі сприяє широке запровадження *технологій багатомовної освіти* на рівні школи [7: 45]. Найбільш перспективними нині названо такі освітні підходи до формування здатності послугоуватися кількома мовами:

- *Інтегроване навчання змісту та мови (Content and Language Integrated Learning, The CLIL Approach)* [12]. Це підхід, у якому до навчання загальноосвітніх предметів залучають окрім рідної ще й іноземну мову, а також мови національних меншин чи регіональних. На сьогодні в країнах Європи таке навчання має різні назви, зокрема «двомовне навчання», «імерсійна освіта», «інтегроване навчання змісту та мови». В основі цього підходу є принцип *імерсії* (англ. *Immersion* – занурення), який полягає в «зануренні» у нову мову в процесі опанування змісту одного чи кількох предметів. Імерсію розрізняють за віком (*рання і пізня*) і кількістю навчального часу (*тотальна і часткова*). Варіанти імерсійних шкіл широко розповсюджені по території Європи. *Технологія CLIL* в європейських країнах інтенсивно розвивається з 1995/1996 навчального року об'єднавши групу освітніх практик, основна увага в яких присвячена спільному навчанню нерідної мови і предметного змісту немовних предметів. Розвиток імерсійного навчання в рамках *CLIL* сьогодні користується значною підтримкою у більше, ніж 30 країнах Європи [10]. Характерними ознаками є інтенсивність, постійна наявність предметного змісту для навчання та надзвичайно високий рівень вмотивованості учнів. Навчання за принципом *CLIL* значно ефективніше за просто вивчення мови як системи, бо характеризується: 1) високою інтенсивністю формування мовних вмінь у вивчуваній іноземній мові завдяки інтегрованому змісту немовного предмета; 2) гарантією, що учні набувають компетентності в іноземній мові на академічному рівні, а не лише на рівні спілкування у соціумі; 3) економією навчального часу завдяки інтеграції навчання мови і предметного змісту; 4) постійною наявністю потреби у комунікації вивчуваною мовою для реалізації завдань поставлених курикулумом. Ефективність навчання в рамках *CLIL* пов'язана зі створенням педагогічних умов для успішного самоконструювання учнями знань, власного розуміння оточуючого світу (за конструктивістською теорією Ж.Піяже, Дж.Дьюї, Г.Гарднера, Дж.Брунера). А тому *CLIL* – це приклад *холістичного навчання*, яке надає можливості органічно об'єднати мову і зміст, при цьому вокабуляр та граматичні навички формуються не ізолювано, а в органічному зв'язку із опануванням нового предметного змісту.

- Друга технологія багатомовності *Осмілене навчання кількох мов однієї мовної групи (The Intercomprehension approach)*, [2; 12; 15]. Автор Х.Кляйн (*Horst Klein*) спирався на ідею, за якою рецептивні знання мов є нині ключовими, і це формує сталу потребу у навичках іншомовної рецепції в якнайбільшій кількості іноземних мов. Ці ідеї були покладені в основу концепції Ф.-Й. Майснера (*Franz - Joseph Meissner*), який дослідив механізм засвоєння декількох мов одночасно [15]. Навчання за цією технологією полягає у трансфері знань з однієї мови на цілий ряд споріднених з нею мов за рахунок встановлення зв'язків і виявлення схожих мовних явищ. Ідея про впровадження навчальних модулів, де б відпрацьовувалася техніка рецептивного засвоєння знань стала поштовхом до започаткування у європейських країнах проектів, націлених на розвиток багатомовності у Франції (*GALATEA і EUROM 4*) та у Німеччині (*EuroCom EuroCom*) [3].

Традиційна одномовна дидактика навчання іншомовному спілкуванню була зорієнтована на чітку окресленість змісту та організації навчання, контролю набутих знань, гомогенність учнівського

колективу і майже повну відсутність уваги до індивідуальних потреб та інтересів учнів. Тому новий багатомовний підхід, що отримав назву «**дидактики багатомовності**» [(«*Tertiardidaktik*» (нім.), «*didactique des langues proches*» (фр.)] прийняв до обліку потреби тих, хто навчається, як і їх індивідуальні особливості навчальної діяльності. Процес навчання конструюють у відповідності до цих критеріїв, у якому рідна мова є основою для розвитку сенситивності і мовної свідомості для успішного рецептивного опанування нових мов на рівні *здатності порозумітися*. Вивчення подальших мов спирається на уже наявний досвід навчання іноземних мов, а досягнення рівня носія мови *не є метою навчання* [15]. Українська дослідниця В.Гаманюк вважає, що розробка і впровадження концепції мовної освіти на основі дидактики багатомовності надасть можливість суттєвої інтенсифікації навчання. Зокрема за рахунок усунення дублювання навчального матеріалу, і дозволить зекономити час і кошти. Дослідниця услід за Г.-Ю.Круммом (*Krumm H.- J.*) підкреслює: *багатомовність можлива за умови відмови від наскрізного вивчення однієї мови, а натомість застосування шкільних короткотермінових курсів, спрямованих на формування певних мовленнєвих компетенцій, їх координації і доповнюваності* [2].

• Третя технологія багатомовності має назву **Пропедевтичний підхід** (*The Propaedeutic approach*), в основі якого навчання мови *Esperanto* [7, с.14]. Підхід спирається на демонстрацію процесів мовного функціонування і зв'язків між мовами на основі штучно створеної мови Есперанто, і полягає у інноваційному запровадженні навчання кількох мов на рівні молодшої і середньої школи. Численні міжнародні дослідження, які проводилися впродовж ХХ ст., неодноразово доводили пропедевтичну цінність мови Есперанто для подальшого навчання європейських мов [12]. Їх результати оприлюднено в роботах Е. Торндайка (*Edward Lee Thorndike*), Д.Максвела (*Dan Maxwell*), А.Фантіні та Т.Рігана (*Alvino Fantini and Timothy Reagan*), Р.Корсетті (*Renato Corsetti*). Ідея застосування у ХХІ ст. була розроблена і реалізована лінгвістами і педагогами університету м. Манчестер (Велика Британія). В роботі проекту відомого як «Трамплін до користування мовами» (*'Springboard to Languages'*) спершу прийняли участь 250 учнів чотирьох початкових шкіл Великої Британії, пізніше проект став міжнародним. Мета проекту полягає у формуванні мовної свідомості учнів, розумінні загальних принципів лінгвістики, створенні якісної основи для подальшого навчання мов, вихованні толерантності і поваги до усіх мов і культур завдяки умінню користуватися нейтральною міжнародною мовою. В роботі застосовують комбінацію вертикального і горизонтального навчання мовної інформації, зокрема навчають основам Есперанто, а також знайомлять із лексикою романських, германських і слов'янських мов, демонструють існуючі зв'язки та відмінності [7: 47].

Висновки. Отже, **диверсифікація структури** освіти з формування багатомовності європейських школярів має на меті якнайповніше охоплення контингенту учнів середньої школи для задоволення їх навчальних інтересів та індивідуальних здібностей, всебічну підготовку до життя у багатомовному і багатокультурному європейському соціумі епохи постмодерна. В основі диверсифікації структури освіти з формування багатомовності європейських школярів є зміни в її організації у відповідності до умов демократичного суспільства та вимог ринку праці. Цей процес, спрямований на створення оптимальних умов для задоволення різноманітних освітніх потреб, очікувань та інтересів підростаючого покоління, полягає у застосуванні різнопланових освітніх програм та освітніх технологій. **Горизонтальна** диверсифікація передбачає суттєве розширення структури за рахунок: 1) початку навчання рідної та першої іноземної мови з дуже раннього віку і його продовження до закінчення середньої освіти; 2) збільшення кількості виучуваних мов, у тому числі тих, якими послуговуються рідше; 3) синхронізації навчальних планів та програм з мовних дисциплін. **Вертикальна** диверсифікація означає багаторівневість та ускладнення структури завдяки існуванню можливостей: 1) залишити вивчення однієї нерідної мови, щоб перейти до вивчення іншої; 2) розпочати навчання нової мови на будь-якому рівні навчання в середній школі. Невід'ємною рисою сучасної освіти з формування багатомовності є **індивідуалізація** навчання, яка реалізується за рахунок: 1) застосування нових методичних підходів та інноваційних технологій (зокрема інтерактивних), спрямованих на когнітивний розвиток учня; 2) обліку індивідуальних особливостей учнів, їх пізнавальних стилів, інтересів, бажань, мотивацій.

Диверсифікація структури спільно із модернізацією змісту освіти з формування багатомовності є відповіддю на *глобалізаційні та інтеграційні процеси*, що відбувається в Європі та світі, *практичною реалізацією* європейських програм розвитку багатомовності та побудови суспільства знань. Для європейської мовної політики сьогодні є характерним новий напрям. Замість ілюзорного перфекціонізму минулого, вираженого в меті навчання «*near native language competence*» (мовна компетенція близька до рівня носія мови) в одній чи двох мовах, сьогодні визнається цінність й значимість часткової компетенції в кількох мовах (*partial competence*), яку формують завдяки застосуванню технологій:

1. рецептивної багатомовності (*Осмілене навчання кількох мов однієї мовної групи для взаєморозуміння*);

2. використання нової мови у якості засобу опанування предметного змісту (*Інтегроване навчання змісту та мови*);

3. створення ефективної основи для подальшого опанування кількох (*Пропедевтичний підхід*).

Традиційне ізольоване навчання однієї чи двох іноземних мов нині розглядається як нерациональне, обмежене і таке, що гальмує подальший процес навчання мов, бо не враховує раніше опанованих знань, не приймає до обліку індивідуальні потреби учнів і не спирається на навчальні техніки і стратегії. Для виправлення такої ситуації в західноєвропейських країнах відбувається процес синхронізації курикулуму з мовних дисциплін. А отже, багатомовна освіта, як галузь, що має за мету формування багатомовності європейських школярів, є одним із засобів підтримки і збереження ключових європейських цінностей – демократії і свободи вибору в соціальному житті, рівності доступу в освіті, справедливості і прозорості на усіх рівнях соціально-політичного діалогу, створення умов для здорової конкуренції в економіці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (Энциклопедический словарь педагога) Екатеринбург, 2000. – 937с. [Електронний ресурс].- Режим доступу: sofia-sfo.ru/sites/.../osnov_duh_culche_enciclosed_slov_pedagoga.doc
2. Гаманюк В.А. Концептуальні засади дидактики багатомовності в Німеччині. /В.А Гаманюк /Педагогіка вищої школи та середньої школи. Вип. 35, 2012. – с. 162 – 170.
3. Гаманюк В.А Реалізація концептуальних засад багатомовності у проєктах EUROCOM /Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Мовна освіта в Україні та за кордоном у XXI ст.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [<http://st.zu.edu.ua/conf/docs/ukr/ua1.pdf>].
4. Словник іншомовних слів /Л.О. Пустовіт та ін. Київ, Видавництво «Довіра» УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1018с.
5. Чайка В.М. Основы дидактики : навч. посіб. / В.М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240с. – (Серія «Альма-матер»).
6. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык» /А.В. Щепилова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 245с.
7. Civil Society Platform on Multilingualism. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union. Executive summary. Brussels, 2011. – 22p. [Електронний ресурс]. [http://ec.europa.eu/languages/pdf/civilsocpl-executive-summ_en.pdf]
8. Cenoz J. Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective: Multilingual Matters, Copyright © 2009. – 288 p.
9. Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education. /Report by Francis Goullier at the Seminar 29-30 November 2011. Council of Europe, Language Policy Unit DG II. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_report_EN.pdf]. –21p.
10. Content and Language Integrated learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. The Information network on education in Europe, 2006. Printed in Belgium. - 80p. Internet: <http://www.eurydice.org>.
11. Europeans and their Languages. Report. Special Eurobarometer 386. European Commission, 2012. – 147p. [Електронний ресурс]. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
12. Hufeisen B. Whole language policy (Translation from German Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Uberlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta (2011): "Vieles ist sehr ahnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 265–282).
13. Jessner U. Teaching third languages: Findings, trends, and challenges //Language Teaching, 2008. – 41: 1, pp.15–56. [Електронний ресурс]. http://www.unil.ch/webdav/site/magicc/shared/Ressources/Jessner_2008_Teaching_third_languages.pdf
14. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 edition, Eurydice network. Published by © Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. – 174p.
15. Meissner F.- J. Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages / Lew N. Zybatow Translation in der globalen Weit und neue Wege in Der Sprach und Ubersetzerausbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2004. – Pp.31–57.
16. Plurilingual and Intercultural education in curricula for primary education/ Report by Francis Goullier at the Seminar 22 and 23 November 2012. Council of Europe, Strasbourg. – 22p.
17. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004-2006. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 24.07.2003 Com (2003) 449 final – 29p. Режим доступу: [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Першукова Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН України.

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА, Лариса ГАЙДАЙ (Кіровоград)

ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається значущість творчо-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті наукових підходів, зокрема гуманістичного, компетентнісного, аксіологічного, інтерпретаційного, акмеологічного, зумовлених процесами модернізації вищої педагогічної освіти. Творчо-виконавська підготовка визначається як складне інтеграційне утворення, що містить інноваційну парадигму, передбачає впровадження технологій композиторської творчості і презентує компетентнісні результати, котрі можуть використовуватися в освітньому просторі.

Ключові слова: творчо-виконавська підготовка, гуманістичний підхід, компетентнісний підхід, майбутній вчитель музичного мистецтва.

The paper focuses on the great meaning of the creatively-performing readiness of the future teachers of the music art in the context of the scientific approach as well as humanistic, competitive, valuable, interpretative, acmeologic, which are determined by the modernization of the education. Creative and performing preparation is considered as a complicated integrative formation that contains innovative paradigm, foresees the introduction of the composing technologies, and presents the competitive results that can be widely used in the educative field.

Keywords: creative and performing preparation, humanistic approach, competitive approach, future teacher of the music art.

Постановка проблеми. Сучасний етап динамічного розвитку нашого суспільства, пов'язаний із процесами модернізації в освіті, потребує розв'язання актуальних завдань, зумовлених об'єктивною потребою суспільства у конкурентоспроможних фахівцях, соціальним запитом на нову генерацію педагогічних кадрів, затребуваністю в їхній самостійно-творчій позиції, готовністю до ефективного праці за фахом на рівні світових стандартів, здатністю орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, адекватно оцінювати навколишню дійсність, демонструвати високий рівень професіоналізму, визначати способи особистісного розвитку і саморозвитку. Ці положення знайшли відображення у державних документах про освіту: «Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті» (2002), «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір» (2004), «Концепції трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття» (2007), проєкті «Концепції гуманітарного розвитку України до 2020 р.» (2007), Законі України «Про професійний розвиток працівників» (2012), проєкту Закону України «Про вищу освіту» (2010, нова редакція), які свідчать про спроможність української вищої школи трансформувати освітній простір до європейських освітніх вимог і стандартів й детермінують об'єктивні орієнтири стратегії розвитку вищої педагогічної освіти, яка є поліфункціональною, поліструктурною, і в якій утверджуються пріоритетні тенденції розвитку гуманістично зорієнтованої педагогіки.

Вітчизняними вченими (Н. Гуральник, К. Завалко, О. Єременко, Л. Коваль, А. Козир, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Щолокова) зроблено значний внесок у теорію та практику музично-педагогічної освіти щодо професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах і художньо-естетичного виховання підростаючого покоління. Втім, наявний досвід вимагає додаткового аналізу процесів модернізації вищої педагогічної освіти, що суттєво впливають на творчо-виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як інноваційну в системі вищої музично-педагогічної освіти.

Мета статті – розкрити значення творчо-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті наукових підходів, зумовлених процесами модернізації вищої педагогічної освіти.

Основний зміст статті. Основною тенденцією у розвитку сучасного суспільства є ставлення до людини як найвищої цінності, що детермінує його прогресивні процеси. Виявлення творчого потенціалу особистості, особлива увага до розвитку ціннісно-особистісної сфери кожної індивідуальності, її евристично-творчого потенціалу і духовного світу – основна мета сучасної освіти.

Змістом освіти, зазначає академік І.А. Зязюн, має стати ціннісна свідомість, ціннісне ставлення, що зумовлюється естетичними переживаннями. У монографії «Мистецтво у розвитку особистості» учений визначає цінність як внутрішній, естетичний орієнтир життя, засвоєний суб'єктом, що сприймається як власна духовна інтенція.

Важливим результатом освіти є підготовка учня до життя, до його самовираження в різних галузях діяльності, а для цього, насамперед, потрібно забезпечити готовність учня до навчальної і трудової діяльності, його здатність переносити знання про об'єкт і способи дії з однієї галузі в іншу, формування раціонального стилю самостійної діяльності, здатність застосовувати знання в житті [7: 11].

Відродження духовності в освіті – це та першооснова, на якій тільки й можлива її подальша розбудова. Шлях до цього – гуманізація освіти, суть якої в забезпеченні ґрунтового

загальнокультурного розвитку, формування гармонійної, цілісної особистості. Така освіта є передумовою і суттєвим чинником професійного становлення і самореалізації людини» [2: 52].

Спрямованість на гуманістичні цінності – основний орієнтир вищої музично-педагогічної освіти, яка має визначати зміни пріоритетів з матеріальних цінностей на духовні, з односторонньої орієнтації на масові підходи – на увагу до кожної особистості, відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського життя з позицій бездушного практицизму й утилітаризму [6].

Основне завдання мистецької та музично-педагогічної освіти – підготовка професійної, компетентної, творчої особистості, що розвивається, в якій превалюють духовно-моральні якості; особистості, здатної встановлювати гуманістичний стиль спілкування, розв'язувати завдання гуманного виховання, організувати спільний пошук цінностей і норм поведінки [3].

Гуманістичний підхід до виховання обґрунтовується у працях І. Беха, зокрема в ґрунтовній науковій праці «Виховання особистості». У цій праці особистісно орієнтоване виховання визначається як «утвердження людини як найвищої цінності, на якій ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [1: 35]. Внаслідок такого виховання, зазначає вчений, добро стає сутнісним визначенням людини, а істина – засобом розвитку для її духовності. Пропонована вченим технологія особистісно орієнтованого виховання спрямована на реалізацію ідеї співпраці, співтворчості, діалогового спілкування, самореалізації людини у вчинку.

Учитель, професіоналізм якого визначається розвитком ціннісної свідомості і самосвідомості, духовною, моральною, інтелектуальною і методологічною культурою, здатністю до співтворчості і творчості, є суб'єктом педагогічного процесу, головною діючою особою будь-яких перетворень у системі освіти, тому процеси кардинальних перетворень суспільства та школи потребують від учителя переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності та зростання ролі духовності, адекватні характеру творчо-виконавської (інноваційної) і педагогічної діяльності.

Творчість – це могутнє джерело щастя, котре забезпечує людині захищеність та надійність (В. Енгельгард, Хайдеггер Мартін), передбачає «нове бачення, нове рішення, новий підхід, тобто готовність до відмови від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття і мислення, готовність до самозміни» (І.Бех). У творчості реалізується цілісне об'ємне освоєння людиною світу, тому можна твердити, з одного боку, що вона забезпечує формування людини в бік її універсальності, з іншого, сама може вдосконалюватися тільки завдяки наближенню її творця до ідеалу [4].

Розвиток творчої особистості відбувається упродовж усієї її життєдіяльності й спрямовується на перетворення навколишнього світу й свого „Я”, передбачає не тільки як вона привласнює соціальний досвід і залучається до життя суспільства, але і зміст її (оригінального) ціннісного внеску, що збагачує це життя (В. Радул).

Як інтеграційне утворення, творчо-виконавська підготовка майбутнього фахівця визначає цілісність, унікальність і неповторність особистості, є потужним джерелом формування світоглядних позицій та ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва, культури художнього сприйняття, професійно значущих особистісних якостей, що виявляються у процесі власного творення й спрямовуються на педагогічну діяльність.

Інноваційною парадигмою творчо-виконавської підготовки майбутніх фахівців є розвиток здатності студента до власної творчості, яка має поступово і поетапно здійснюватись упродовж всього строку навчання в процесі вивчення дисциплін музично-теоретичного циклу із застосуванням інтеграційних зв'язків з іншими фаховими дисциплінами, без яких неможливий повноцінний процес творчо-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що презентує результат і констатує якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, складне поняття «творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва» набуває значущості та інноваційності, оскільки передбачає не тільки здатність творчо сприймати, інтерпретувати й виконувати музичні твори (інструментальні, вокальні), що є основним компонентом у процесі творчо-виконавської підготовки майбутніх фахівців, основою розвитку здатності до самотворчості, а й спроможності створювати власні музичні композиції у різних жанрах, стилях і формах: пісні для дітей, окремі музичні твори, музично-театральні постанови, мюзикли, творчі проекти, видовищні заходи, а також володіти методикою навчання, залучати й навчати творчо-виконавській майстерності, сценічно-виконавській інтерпретації студентів інших курсів й інших мистецьких спеціальностей (майбутніх учителів хореографічного та образотворчого мистецтва), встановлювати діалог з аудиторією, виявляти відповідальність та ініціативу у творчо-проектувальній і творчо-презентаційній діяльності в інших навчальних закладах (загальноосвітніх та музичних школах, дитячих юнацьких центрах, школах мистецтв, дошкільних закладах, застосовувати й винаходити власну методику творчо-виконавської діяльності, спонукати до авторської спроможності своїх вихованців.

Проблема духовно-творчої особистості і духовно-творчої діяльності особливої значущості набуває на сучасному етапі соціальних процесів динамізації і глобалізації, темпо-ритму науково-технічного прогресу, що вимагає творчих викладачів і вчителів, здатних до самоперестроювання й

саморозвитку, практичної і результативної спрямованості, оновленню набутих знань, їх гнучкого й доцільного застосовування у різних ситуаціях, самостійних і творчих у прийнятті рішень та їх реалізації, адже якість навчання залежить від розвитку творчих можливостей учня, його реакції на новизну, ефекту здивування, переживання, творчого піднесення, емоцій, настроїв, динамізму, гнучкості мислення, сенсорної «відкритості», що має визначену роль в життєдіяльності особистості.

Це зумовило потребу в зміні характеру педагогічної освіти, стало поштовхом для виникнення і впровадження нової освітньої парадигми ХХІ ст., якою є парадигма результату освіти (компетентнісна освіта) і категорія «креативна психолого-педагогічна технологія» у змісті цієї освіти, сутність якої полягає у творчому підході до педагогічного процесу, генеруванні, розробці ідей, задумів і проєктів у широкому соціальному аспекті життя, суб'єкт-суб'єктних стосунках «учитель-учень», «викладач-студент», «студент-студент».

Компетентнісний підхід «визначається певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для цього категоріях й є сукупністю прийомів, способів у виявленні чогось» [148], створює умови для адаптації майбутніх спеціалістів як активних носіїв нової освітньої парадигми до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах і є одним із пріоритетних та інноваційних.

Слушним є вислів Л.Масол про те, що цілісність світу має опанувати цілісна людина й що «інтегральним центром особистості, котра створює ядро світогляду, є духовно-творча константа, яка постійно збагачується, «опромінюється» різноманітними впливами» [5: 58]. «Привнесення смислу» до будь-якого моменту життєдіяльності, зазначає вчена, робить людину людиною. Саме мистецтво дає змогу особистості засвоїти унікальні смисли людства і створювати свої власні. У такий спосіб, визначається значущість компетентнісного підходу у творчо-виконавській підготовці майбутнього вчителя, у процесі якої духовний потенціал особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва стає джерелом його творчої самореалізації.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється самою сутністю художньо-інтерпретаційного процесу як основою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і є перспективним напрямом розвитку вищої музично-педагогічної освіти, оскільки передбачає «впровадження різноманітних форм діалогічного спілкування та партнерських стосунків між викладачем і студентом, розвиток особистісних якостей, таких, як самостійність у процесі художньо-інтерпретаційного спілкування, вивільнення творчої енергії, толерантність, здатність до рефлексії, артистизм, художня та мовна культура» (Г.Падалка).

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на студента як на основну цінність, перехід від знання навчального предмета як мети навчання й пріоритету вузькоспеціалізованих завдань до викладання навчальної дисципліни як засобу розвитку цілісної духовно-творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, досягнення високого рівня його індивідуально-психологічних якостей, володіння здатністю до нестандартного розв'язання педагогічних завдань, самостійністю художньо-образного мислення майбутніх фахівців, стимулювання їхньої емоційно-почуттєвої сфери, набуття творчо-виконавських компетенцій під час інноваційної (самостійно-творчої) діяльності. «Багатоарусна» поліфонія творчо-виконавських (аксіологічних, музично-теоретичних, художньо-інтерпретаційних, проєктувально-презентаційних) компетенцій стає наслідком розвитку і саморозвитку, призводить до самонавчання, надає майбутнім фахівцям право діяти й реалізовувати свій творчий потенціал в практичній діяльності, ефективно застосовувати їх в соціально значущих сферах.

Теоретичне підґрунтя творчо-виконавської підготовки майбутніх фахівців складають ідеї щодо гуманістичної основи, духовно-творчого напряму навчання, національної парадигми професійної підготовки учителів музичного мистецтва, аксіологічної, інтерпретаційної, акмеологічної спрямованості.

Національна парадигма творчо-виконавської підготовки забезпечує соціалізацію майбутніх фахівців, засвоєння ними загальнолюдської та національної культури, передбачає розвиток ціннісно-особистісної сфери у процесі художнього пізнання і вивчення мистецьких творів різних країн і народів, і на основі набутого художньо-інтерпретаційного досвіду створенні своїх власних музичних композицій і творчих проєктів.

Аксіологічні підходи у творчо-виконавській підготовці майбутніх фахівців розглядаються в контексті формування духовної культури, що передбачає розширення художньої ерудованості, здатності до глибокого переживання духовних цінностей, втілених в художні образи, спроможності до адекватної самостійної оцінки життєвих і мистецьких явищ, здатності до духовно-творчої самореалізації.

Ідеї інтерпретаційного підходу реалізуються у створенні можливостей для формування суб'єктивних суджень студентів про мистецькі явища у процесі художнього діалогу з музичними творами; розуміння художньо-стильових особливостей епохи, композиторських шкіл, митців, творів; адекватного відтворення художнього образу в процесі створення власної музичної композиції, авторської художньо-інтерпретаційної версії, сценічно-виконавської презентації творчих групових

проектів як результат навчання та під час проходження педагогічної практики у загальноосвітніх закладах.

Акмеологічний підхід передбачає орієнтацію на досягнення досконалості та результативності творчо-виконавської підготовки студентів і тлумачиться нами як процес формування здатності до оптимального застосування самостійно-творчих технологій на основі глибокого усвідомлення загальнокультурного досвіду людства, змісту мистецьких і власних творів на особистісному рівні в умовах розвитку ціннісно-мотиваційної сфери, що орієнтує майбутніх фахівців на саморозвиток і самовдосконалення, формує їх готовність до майбутньої педагогічної діяльності.

Метою творчо-виконавської підготовки є не тільки підвищення професійного рівня майбутніх фахівців, а й модифікація змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва освітньо-кваліфікаційних рівнів «Бакалавр» і «Магістр» у площину формування здатності до самостійно-творчої діяльності, авторської спроможності, оволодіння мистецтвом власного творення.

Висновки. Вивчення та аналіз вищезазначених наукових праць уможливило розуміння нами гуманістичної основи творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до мистецтва, до майбутньої педагогічної діяльності, їх здатності до глибокого осмислення і переживання змісту музичних творів, людських цінностей, втілених в художні образи, адекватної оцінки в процесі сприйняття-інтерпретації, наслідків і результатів власної творчо-виконавської діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – Кн.2 К.: Либідь, 2003. – 342 с.
2. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи // Рідна школа. – 1993. – №4. – С.51 – 56.
3. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч.-метод. посіб. / В.Ф.Орлов, О.О.Фурса, О.В.Баніт. – К.: Едельвейс, 2012. – 272 с.
4. Основи художньої культури. Частина 1. Теорія та історія світової художньої культури / За ред. В.О. Лозового, А.В. Ануциної. – Харків: Основа, 1997. – 320 с.
5. Масол Л. М. Компаративні методи опанування мистецьких цінностей у контексті полікультурної освіти / Л. М. Масол // Педагогічні науки. – Вип. 30. – Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. – С. 101 – 105.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы Ч.3 / Н.Н.Ржецкий. – К., 2003. – 40 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Винниченка.

Гайдай Лариса Володимирівна – старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання. Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Ірина ГОЛОВКО (Кіровоград, Україна)

КОРИСНИЙ ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. ДЛЯ УКРАЇНИ

В статті розглядається позитивний історичний досвід сприяння розвитку технічної освіти в країні впливовими ліверейними компаніями Англії наприкінці ХІХ ст. та заснування Екзаменаційної ради Сіті та гільдій Лондона як атестаційної установи з акредитації спеціалістів технічної та технологічної галузей, що заклало фундамент створення національної системи оцінювання з технічних дисциплін.

Ключові слова: технічна освіта, ліверейні компанії, Екзаменаційна рада Сіті і гільдій, відповідність кваліфікації.

The article reveals the positive historical experience of influential Livery companies' activity for the advancement of technical education in England at the end of the XIXth century. It also depicts the formation of City and Guilds vocational body responsible for technological examinations that has given the impulse for creating the national technical qualifications system.

Key-words: technical education, livery companies, City and Guilds technological examinations, level of qualification.

Постановка проблеми. Проблема реалізації ідей та шляхів розвитку технічної освіти була достатньо актуальною в системах освіти в усьому світі. Педагоги та науковці різних країн працювали над вирішенням питання організації, змісту та форм технічної освіти, визначали методологічні підходи в реалізації вимог у ході її історичного розвитку. Проте, не дивлячись на досить вагомий історичний досвід вивчення даного питання, воно продовжує залишатися актуальним, бо змінюються вимоги

часу, підходи та бачення вирішення проблеми. Хоча еволюційний шлях системи освіти кожної країни спирається на власну історію та традиції, однак потрібно враховувати та використовувати досвід економічно та соціально розвинутих держав і не лише сучасний, а й історичний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з цікавих систем освіти для вивчення з урахуванням багатого історичного досвіду є система освіти Англії, зокрема в сфері розвитку технічної освіти в країні, активне становлення та розвиток якої спостерігалось наприкінці XIX ст. Саме в цей період проблема розвитку технічної освіти в Англії набула гострого соціального звучання та широко обговорювалася в парламенті країни, пресі, в громадських та педагогічних колах. Шляхи розбудови технічної освіти в Англії наприкінці XIX – початку XX ст. було висвітлено та проаналізовано в працях англійських науковців, публічних діячів та педагогів Г. Армстронга, У. Айртона, Дж. Перрі, С. Томпсона. Значну цікавість з висвітлення загальних питань навчання та виховання становлять праці європейських вчених XIX ст. Л. Юллі, М. Леклерка, І. Деможо, Г. Монтуччі та російських П. Г. Міжуєва, Я. Т. Михайловського, А. Г. Готалова-Готліба. Проблеми та навчальні перспективи безпосередньо технічної освіти висвітлювалися в працях педагогів-дослідників початку XX ст. У. Уїккендена та С. П. Тамбовцева. Широке висвітлення історичного ходу технічної освіти отримало в працях англійського сучасного науковця Р. Еванса.

Мета написання статті – висвітити англійський історичний досвід розбудови технічної освіти наприкінці XIX – початку XX ст., який не втратив свою актуальність й на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день в Україні помітно відчувається брак та потреба в кваліфікованих робітниках у техніко-технологічній галузі. Це пояснюється, певною мірою, економічним спадом країни та занепадом сфери промислового виробництва в 1990-і роки, які об'єктивно вплинули на довготривалу незатребуваність та занепад престижу професій, пов'язаних з техніко-технологічним середовищем. Ці процеси позначилися і на сьогоднішньому стані на ринку праці: перепродукування спеціалістів економічного профілю та юриспруденції на противагу спеціалістам інженерно-технологічних спеціальностей.

Вступ України до Євросоюзу кидає новий виклик реформуванню всіх напрямків системи освіти країни, чим зумовлює і нові тенденції розвитку технічної та професійно-технічної освіти. Цей процес безумовно пов'язаний з тим, що Україна є однією з країн-учасниць Болонського процесу з 2005 р. Базова ідея сучасних перетворень освітнього простору для країн-учасниць в рамках Болонського процесу передбачає стандартизацію організації навчального процесу та інтеграцію систем професійної освіти. Саме такий підхід дозволить студентам обирати траєкторію та географію свого навчання, а роботодавцям однозначно сприймати рівень і напрямок підготовки та кваліфікацію випускника вищих навчальних закладів [3].

Ефективність діяльності системи освіти будь-якої країни проявляється, насамперед, в її здатності швидко реагувати та відгукуватися на потреби ринку праці, з тим щоб дієво забезпечувати його функціонування шляхом постачання висококваліфікованих робітників. Така здатність системи освіти має враховувати розвиток ринку праці не лише на даний період часу, а насамперед, на перспективу його майбутніх потреб, тобто задача системи освіти – бути перспективно-орієнтованою. Заклади освіти мають випереджувати потреби ринку праці, зважаючи на новітні технологічні розробки та наукові досягнення в усіх галузях соціального розвитку суспільства, що зумовлює запит на спеціалістів того чи іншого профілю.

Прикладом системи професійного навчання, яка загалом регулюється ринком, може вважатися Британська система національних професійних кваліфікацій, концептуальні засади якої беруть свої витоки з XIX ст. Підтвердженням цьому є залучення до співпраці роботодавців та соціальних партнерів з вироблення стержневих показників рівня кваліфікації працівника: підприємців, професійних асоціацій, державних структур, пов'язаних з підготовкою кадрів, громадських організацій, профспілок, рад з професійної освіти та бізнесу, які існують у кожному муніципальному оточенні.

Поступове залучення підприємців, громадських організацій та професійних асоціацій в процес розвитку технічної освіти в Англії почало формуватися протягом XIX ст. Але найбільш активні дії в розбудові технічної освіти в Англії проявилися з боку ліврейних компаній Сіті та гільдій Лондона наприкінці XIX ст.

Сіті та гільдії Лондона були засновані ліврейними компаніями країни, які історично беруть свій початок до 1066 р. Гільдії (володарі таїнством професійної майстерності) були поширені й активно діяли по всій Європі протягом багатьох століть. Слово «гільдії» (від саксонського *gilden*) означало заплатити й відображало форму вступу до спілки безпосередньо через вступний внесок. Свою назву ліврейні компанії отримали завдяки вишуканому церемоніальному одягу (лівреям), який надівали їх офіційні представники (зазвичай придворні) для урочистих церемоній. Також ліврея (*livery*) має ще одне значення – передачу або вступ у володіння (як за гроші, так і в спадщину), або документ, який підтверджує або дає право на володіння чим-небудь. Тож право членства в ліврейних компаніях переходило спадково. Це пояснює той факт, що ліврейні компанії склали монополію в середньовічних містах протягом століть, адже ніхто не мав права поодиночки практикувати торгово-

ремісничу діяльність, якщо він не був членом відповідної торгової або ремісничої гільдії. Найбільш заможні члени гільдій також приймали активну участь у громадському та політичному житті країни й обіймали високі та керівні посади в суспільстві [6].

Протягом декількох століть питання учнівства ремісників знаходилося в компетенції та під протекцією ліврейних компаній країни та гільдій. Починаючи з середньовіччя, гільдії або корпорації були важливою та невід'ємною складовою економічного життя Англії: на той час саме вони встановлювали еквівалент торгівельної системи стандартів, влаштовували торгові ярмарки в містах, регулювали та контролювали якість товарів та продуктів, встановлювали мірила та вагу, тривалість робочого дня, умови праці й оплати своїх робітників та якість учнівства. Існувало два види гільдій: купців (торговельників) та ремісників. Поступово формувалися цехи або ліврейні компанії – об'єднання торговців або ремісників, які належали до однієї професії: аптекарів, пекарів, столярів, каменярів, ткацького ремесла, малярів, шевців, шкіряників тощо. На початку свого існування ліврейні компанії зробили вагомий внесок у розвиток промислів та ремесел у країні та виступали потужними агентами в формуванні та утриманні якісних стандартів виробів у ремісничій та торгівельній сферах. Вони керували, контролювали та регулювали бізнес-практику експорту й імпорту, чим запобігли необмеженій конкуренції та допомогли зберегти зарплатню й умови праці стабільними, незважаючи на неспокійні часи, сприяли розвитку досконалості професійних вмінь і якостей [4].

Ситуація сильно змінилася в XIX ст., по мірі того як розвивалася промислова революція. Фабрична система перейшла на масове виробництво, і це вимагало зовсім інших підходів регулювання економікою та ширших навичок у працівників. Це призвело до корінних змін у профілі базових навичок робітників. Розуміння того, що країна потребує конкретних дій для створення національної системи технічної освіти та здобуття користі від навчання робітників науковим підходам та технологіям, змусило багатьох ліврейних компаній фундаментально переосмислити шляхи підходу щодо керованості підготовкою та навчанням робітників. Ситуація поглиблювалася тим, що жодна з вищезазначених потреб не підтримувалася державним фінансуванням. Англійській уряд та держава дотримувалися політики невтручання в справу формування процесу навчання робітників технічного та технологічного профілю, перекладаючи вирішення цього питання на розсуд самих підприємців.

Занедбаний стан підготовки та оцінювання кваліфікаційного рівня робітників технічних галузей, відставання від інших європейських країн в такому затребуваному на той час роді освіти як технічна та можливий економічний спад держави викликав не лише занепокоєння, а й підштовхнув до реальних суттєвих дій з боку Сіті та гільдій Лондона (*London City and Guilds*), під протекторатом ліврейних компаній країни, спрямувати свої зусилля на створення та розбудову національної системи технічної освіти в країні, заснувавши новий тип навчального закладу – Інститут Сіті та гільдій Лондона.

В листопаді 1878 р. було прийнято рішення про створення національної системи технічної освіти, а в 1880 р. було зареєстровано навчальну асоціацію як повноправний юридичний орган та задекларовано її як Лондонський інститут Сіті та гільдій з покращення технічної освіти в Англії (*City and Guilds of London Institute for the Advancement of Technical Education*). Фінансування проекту забезпечувалося ліврейними компаніями країни та було зібрано початкову суму в 11 582, 50 ф. ст. Успішність цього проекту підтвердилася тим, що у 1900 р. інститут отримав королівську хартію королеви Вікторії й був визнаний вже як університет. Новостворена асоціація переслідувала два головних завдання – заснування Центрального технічного інституту в Лондоні та введення кваліфікаційної системи іспитів з технічних дисциплін [1; 5].

До складу Інституту Сіті та Гільдій Лондона увійшло п'ять філіалів, а саме: Екзаменаційна рада з технологічних дисциплін (для акредитації професійних вмінь ремісників), технічний коледж Фінсбурі (як реміснича школа з підготовки до вступу в технічний коледж вищого рівня), реміснича школа в Кеннінгтоні (для сприяння розвитку ремісничих професій в таких галузях як технологія кладки, декорація будівель і хатин, ліпна робота, кераміка, живопис тощо), центральний технічний інститут в Кеннінгтоні (з підготовки висококваліфікованих викладачів технічних предметів у коледжі та школи й майбутніх «капітанів» промисловості: підприємців, менеджерів, хіміків, цивільних інженерів, електриків, архітекторів, будівельників, спеціалістів у ремісничій галузі) та департамент з призначення грантів (з метою фінансової опіки над закладами технічного профілю в країні). Кожен з цих філіалів відіграв певну та визначну роль у розвитку технічної освіти в країні.

З позицій сучасної інтерпретації діяльності Екзаменаційної ради з технологічних дисциплін, можна сказати, що це була перша спроба вироблення стержневих показників рівня кваліфікації ремісника з різних технічних та технологічних галузей. До функцій Екзаменаційної ради Сіті та гільдій з технологічних дисциплін входило щорічне проведення іспитів після курсу навчання технічним дисциплінам студентів, оцінка майстрів-ремісників, реєстрація та перевірка класів, які проводили навчання технічним або ремісничим професіям по всій Британії та в колоніях. Слід підкреслити, що екзаменаційна рада з самого початку засновувалася як професійний орган: її іспити не мали суто академічної спрямованості, а були спрямовані на перевірку професійної компетенції та вмінь за фахом, а не на оцінювання лише академічних знань.

Екзаменаційна рада вперше провела іспити в 1879 р., у яких брали участь 202 кандидати в 23 екзаменаційних центрах, з яких 151 кандидат склав іспит. Предмети, включені до переліку оцінювання, перевіряли компетенцію з виробництва бавовни, газу, сталі, обробки вовни та з телеграфу. Це було початком заснування національної системи оцінювання з технічних дисциплін.

За результатами екзаменів Лондонський інститут Сіті та гільдій видавав успішним кандидатам сертифікати про рівень кваліфікації та стипендії. З кожним роком Екзаменаційна рада розширювала масштаб своєї діяльності та кількість оцінювання технічних спеціальностей. Рада впевнено займалася авторитет та популярність не лише серед робітників, а й серед підприємців, тим що орієнтувалася на нові спеціальності, затребувані на ринку праці, встановлювала відповідність кваліфікації та піднімала професійні вимоги до працівників, залучених до технологічного процесу, враховувала попит та інтереси підприємців і роботодавців. Так, у 1900 р., екзамени проводилися вже в 390 центрах по всій країні й включали 64 предмети. В іспитах брали участь 14 551 кандидати, з яких 8114 склали іспити [7].

Значна підтримка технічної освіти за участі бізнес кіл спостерігалася в країні не лише в оцінюванні ремісників, а й підготовці кадрів різного спектру технічного навчання. Так у 1880-х рр. на базі багатьох шкіл, завдяки приватній ініціативі меценатів, було відкрито технічні класи та введено курси з навчання промислово-технічним та ремісничим азам. Таким чином, майже 800 шкіл з кількістю учнів у 34 000 осіб отримали додаткове фінансування. Поступово було введено систему субсидій і від ліврейних компаній, зацікавлених у сприянні економічному зростанню держави, з одного боку, та задоволенні попиту певної категорії спеціалістів на своїх підприємствах, з іншого. Так, Лондонські сіті та гільдії сумісно з міським шкільним комітетом за підтримки ліврейної компанії «Дрейперс» внесли зміни до Шкільного кодексу, що дозволило виплачувати стипендії учням за продовження навчання в денних класах старших початкових шкіл з реальним курсом навчання. Це дало додаткову можливість витратити субсидії від Департаменту науки та мистецтва на потреби школи, а сума допомоги від ліврейної компанії йшла на видачу стипендій учням, які здобували допрофесійну освіту на базі технічних курсів та класів при школах. Кількість учнів, які отримували стипендії, з роками зростали: у 68-ми школах стипендії отримали у 1891 р. – 3 568 учнів, у 1892 р. – 112 000 учнів. Разом з тим, зростала й сума благодійної допомоги з боку ліврейних компаній на підтримку розвитку технічної освіти для підлітків та молоді в країні: у 1891 р. вона становила 600 ф. ст., у 1896 р. – 19530 ф. ст. За підрахунками деяких експертів загальна сума грошової допомоги з боку ліврейних компаній країни та Лондонського інституту Сіті та гільдій міста на розвиток та підтримку технічної освіти в країні становила 2 млн. ф. ст. за 40 років невтримого сприяння, що на той час було неймовірно великою інвестицією, яка зуміла перевернути погляди суспільства вбк залучення до втілення ідеї створення національної системи технічної освіти в Англії [7].

Слід зазначити, що й на теперішній час у Великій Британії підготовка спеціалістів здійснюється крізь призму певного контролю та допомоги з боку ліврейних компаній, вимог до професійної компетенції та майстерності з боку професійних навчальних екзаменаційних рад та ситуації на ринку праці, як чільного важеля впливу [2].

На сучасному етапі ліврейні компанії займаються, здебільшого, соціальними питаннями та благодійністю. Деякі з них мають регуляторні повноваження (ювеліри, виробники хутра), інші існують як добродійні та соціальні фонди з великою церемоніальною діяльністю. Багато з них продовжують підтримувати освіту (надають фінансову допомогу привілейованим приватним школам Мерчант Тейлорз, Хабердешез, Мерсерз), залучаються до професійного навчання таким спеціальностям як тесялярі, виробники сукна, текстильники, торговці хутром тощо, не відступаючи від фундаментального для ліврейних компаній принципу – якісної професійної підготовки учнів та досконалості продукції. Вони мають значний вплив на підопічні (загалом на національні) коледжі, продовжують, як і раніше, піклуватися високою якістю учнівства, розробляють програми з таких предметів як математика й хімія, тісно співпрацюють з екзаменаційною радою Сіті та гільдій [6].

Діяльність Екзаменаційної ради Сіті та гільдій Лондона значно розширилася за часи свого існування, і на сьогоднішній день вона є однією з провідних європейських та найстаріших у Великій Британії екзаменаційних та акредитаційних рад, яка проводить більш ніж 500 кваліфікаційних іспитів у двадцяти восьми галузях людської діяльності, охоплює різні рівні кваліфікації від початкового до післявузівського. Щорічно більш ніж півтора мільйона людей в усьому світі складають кваліфікаційні міжнародні іспити й отримують дипломи й сертифікати Сіті та гільдій. Представництва City and Guilds успішно працюють у 125 країнах та співпрацюють у галузях підготовки й атестації кадрів з усіма видами організацій. У тісному співробітництві з передовими в своїх видах діяльності підприємствами та організаціями, науковими закладами й університетами, City and Guilds проводить професійні курси з підготовки та перепідготовки спеціалістів, підтримує вимоги своїх кваліфікаційних іспитів на сучасному рівні та забезпечує високу якість атестації. Тому дипломи та сертифікати City and Guilds визнаються та ціняться практично в усіх країнах світу, оскільки цей екзаменаційний орган є одним із світових лідерів у сфері надання та присвоєння професійно-технічної кваліфікації [1].

Висновки. В Україні ще не відчувається громадської зацікавленості у вирішенні питання технічної освіти. Не знайшов себе і бізнес у розв'язанні цього питання, тоді як в Англії вже наприкінці XIX – початку XX ст. і громадськість, і бізнес були зачинателями технічної освіти. З позицій сьогодення рівень громадської ініціативи й ефективність уряду в розвитку технічної освіти в Англії наприкінці XIX – початку XX ст. можуть виглядати не дуже вагомими й переконливими, але слід пам'ятати, що вони робили лише перші кроки в цьому напрямку. Попереду була велика еволюційна напружена робота. Проте, не може не вражати енергія й ентузіазм, з яким громадськість бралася за вирішення цих нагальних питань, небайдужість суспільства до розвитку технічної освіти, наполегливість, з якою воно долало перешкоди, зацікавленість бізнес-кіл і досягнутий ними кінцевий результат, який можна спостерігати зараз, на початку XXI ст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. История City and Guilds [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://english-exam.ru>.
2. Национальная система квалификаций. Опыт Великобритании / Сообщество кадровиков и специалистов по управлению персоналом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///D:/%D.htm>
3. Ривчун Т. Е. Модели управления в системе профессионального образования (зарубежный опыт) / Т.Е. Ривчун [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://english-exam.ru>.
4. Шабан А. И. Деятельность крупных купеческих объединений средневекового Лондона (к историографии вопроса) / А. И. Шабан // Лістападаўскія сустрэчы-8 [Электронны рэсурс]: зб. арт. па матэрыялах Міжнар. навук. канф. у гонар акадэмікаў М. М. Нікольскага і У. М. Перцава / навук. рэд. В. А. Фядосік, І. А. Еўтухоў. – Мінск: БДУ, 2011. – С. 147-153.
5. City and Guilds of London Institute [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/City_and_Guilds_of_London_Institute.
6. City livery companies – the City of London Corporation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cityoflondon.gov.uk>.
7. Evans R. Technical Education / Richard Evans [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Головко Ірина Олексіївна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету, аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Олександр ГРИБКОВ (Тернопіль, Україна)

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНАЖЕРА «ГЕЛЬ ЕЛЕКТРОФОРЕЗ»

Стаття присвячена висвітленню проблеми вивчення основ функціонування медичної техніки з курсу медичної фізики, методики використання віртуального навчального тренажера «Гель електрофорез» в навчальному процесі. Оцінка ефективності, використання віртуального навчального тренажера, та чи може він замінити реальне обладнання.

Ключові слова: віртуальний навчальний тренажер, медична техніка, гель електрофорез, обладнання, структурна схема, тарансвідбиткова система, електрофорезграма.

The article is devoted to the problem of studying the course of medical equipment, medical physics, methods of using virtual training simulator "gel electrophoresis" in practical classes. Evaluating the effectiveness of the virtual training simulator, and whether it can replace real equipment.

Keywords: virtual training simulator, medical equipment, gel electrophoresis, equipment, block diagram, tranceblotting system, electroforegram.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку медичної освіти у вищій школі основою підвищення ефективності навчального процесу з медичної та біологічної фізики є використання лікувальної та діагностичної апаратури. Нині придбати медичне обладнання для навчальних цілей не завжди можливо. Виникає питання щодо впровадження у навчальний процес змін, за допомогою яких, можна отримати максимально ефективний результат по вивченню фізичних основ функціонування медичного обладнання. Таким рішенням є використання комп'ютерних технологій. Навчання – це процес підготовки і передачі інформації для тих, кого навчають, засобом здійснення яких є комп'ютер. Створення віртуальних навчальних тренажерів стало найоптимальнішим вирішенням проблеми, яка постала у процесі вивчення медичного обладнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комп'ютерні тренажери є найнеобхіднішими в галузях людської життєдіяльності, де помилки під час навчання на реальних об'єктах можуть призвести до надзвичайних наслідків, а їх

усунення – до великих фінансових витрат. Насамперед, це стосується медицини, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, атомної енергетики тощо. На сучасному етапі поряд з процесами

інформатизації суспільства та створення найскладнішої техніки, експлуатація якої пов'язана з ризиком для життя людей.

Комп'ютерні тренажери – це складні програмно-апаратні комплекси, інтегровані системи моделювання, імітаційні чи фізичні моделі, спеціальні методики, створені для того, щоб підготувати керівника до прийняття ефективних управлінських рішень. У сучасних комп'ютерних тренажерах закладаються принципи розвитку тактичних навиків з одночасною теоретичною підготовкою. Реалізація такого підходу можлива у зв'язку з розвитком і здешевленням електронно-обчислювальної техніки, а також прогресом у галузі створення віртуальної реальності. На основі цих технологій розроблені численні тренажери та безліч додатків технології віртуальної реальності для медицини. При цьому, області застосування комп'ютеризованих тренажерних технологій постійно розширюються. [3]. Це дає змогу повної мірою оцінити переваги використання віртуальних навчальних тренажерів у процесі вивчення медичного обладнання на заняттях з медичної та біологічної фізики.

Демонстрацію фізичних явищ та процесів зручно і доцільно здійснювати за допомогою комп'ютерних програм навчального призначення. Відповідно до правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах, комп'ютерна програма навчального призначення – це програма, яка є засобом навчання, що зберігається на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюється на електронному обладнанні [2]. Це дає змогу проаналізувати отримані дані про успішність засвоєння матеріалу та його розуміння студентами-медиками.

На сьогоднішнє питання застосування сучасних інноваційних технологій навчання і, зокрема, інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі з фізики є дуже актуальним. Дослідженнями зазначеної проблеми займаються такі науковці, як: В.Ю. Биків, С.П. Величко, М.І. Жалдак, В.Ф. Заболотний, О.І. Іваницький та ін.

Метою написання статті є висвітлення проблеми вивчення фізичних основ функціонування медичного обладнання та оптимальний метод її вирішення за допомогою віртуальних навчальних тренажерів, які в повному обсязі можуть замінити необхідне вартісне обладнання.

Виклад основного матеріалу. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес дозволяє підвищити ефективність навчання та якість формування вмінь студентів за допомогою віртуальних навчальних тренажерів. В їх основі лежить віртуальна модель експериментальної установки, того чи іншого медичного обладнання, виконана засобами комп'ютерного моделювання. Важливим чинником у створенні віртуальних тренажерів є структура та модель їх побудови. Від цього також у значній мірі залежить ефективність сприйняття та засвоєння інформації студентами.

В даній статті розглядається методика використання віртуального навчального тренажера «Гель електрофорез». Система гель електрофорезу є достатньо вартісною і проведення необхідного експерименту для розуміння роботи даної системи є не можливим. Для проведення повного експерименту по роботі з гель електрофорезом потрібно затратити достатньо багато часу, якого обмаль, адже обсяг матеріалу і медичного обладнання є великим. Після рішення впровадити віртуальні навчальні тренажери, було написано і погоджено сценарій за авторством Грибкова О.В., як основу для створення віртуального навчального тренажера по роботі системи гель електрофорезу.

Віртуальний навчальний тренажер «Гель електрофорез» складається з декількох частин:

1. Теоретичні відомості.
2. Фізичні основи роботи системи гель електрофорезу.
3. Зовнішній вигляд сучасних приладів.
4. Структурна схема гель електрофорезу.
5. Робота з гель електрофорезом.

У головному меню усі пункти розставлені в тому порядку, в якому повинні виконуватись та розглядатись. Таким чином, при виконанні вказівок з ознайомлення та вивчення системи гель електрофорезу, це дозволить зменшити часові рамки та збільшити ефективність сприйняття інформації.

Теоретичні відомості є важливим і першочерговим пунктом для ознайомлення з медичним обладнанням.

Студент повинен знати, які фізичні закони закладені у роботу даної системи, для кращого розуміння того, як саме працює даний пристрій. У даному пункті на тренажері відображається як рухаються частинки досліджуваної речовини через пори поліакриламідного гелю та як працює трансвідбиткова система.

Система гель електрофорезу є дуже різноманітними, тому важливим і необхідним пунктом є висвітлення зовнішнього вигляду сучасних електрофоретичних систем.

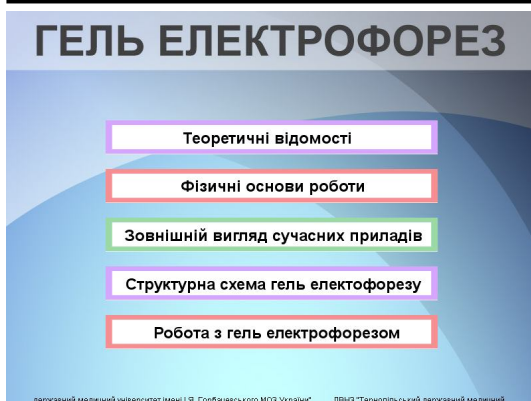


Рис.1. Головне меню віртуального навчального тренажера «Гель електрофорез»

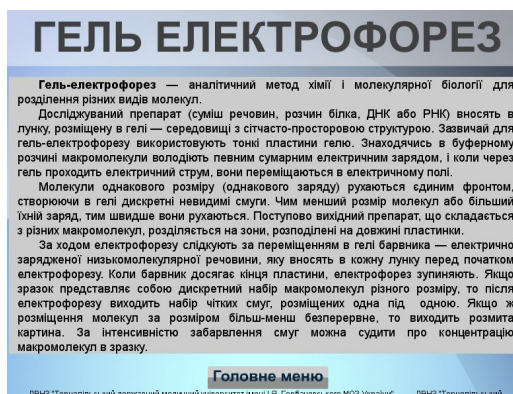


Рис.2. Теоретичні відомості.



Рис.3. Рух частинок досліджуваної речовини через пори поліакриламідного гелю.

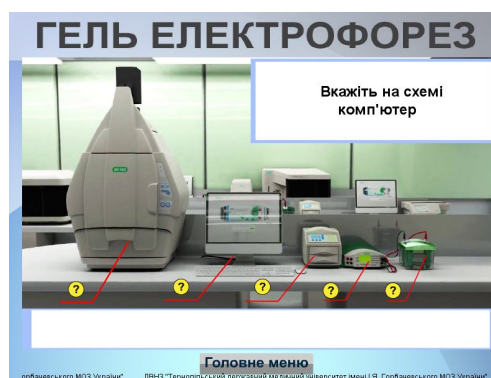


Рис.4. Складання структурної схеми гелю електрофорезу.

Наступним кроком є визначення оцінки того, як студент опрацював попередні пункти. Для цього йому необхідно скласти структурну схему електрофорезної системи. У верхньому правому куті вікна є питання, у відповідь на яке студент повинен вибрати і помітити ту частину системи, про яку запитується. Якщо вибраний пункт є правильним, то він підсвітиться зеленим кольором з порядковим номером.

Після чіткого та правильного виконання усіх вищезазначених пунктів можна приступати до роботи з системою гелю електрофорезу. Після того, як студент вибрав у головному меню пункт «робота з гелю електрофорезом», йому відкривається вікно з зображенням усіх складових електрофоретичної системи для проведення електрофореграми. Для допомоги студенту у роботі з системою створені підказки, які зазначені у правому верхньому куті вікна (Рис.5.).

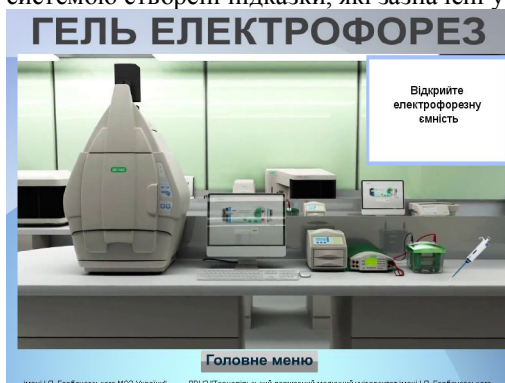


Рис.5. Робота з гелю електрофорезом.

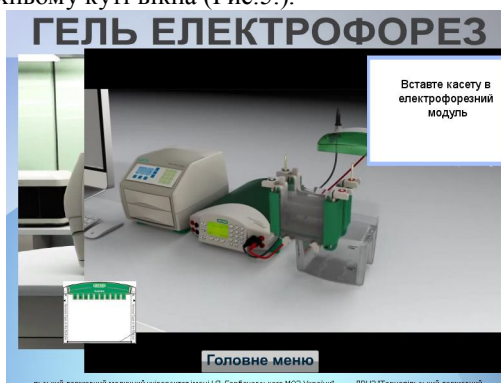


Рис.6. Відео по виконанню операції відкриття електрофоретичної системи.

Прочитавши підказку, студент повинен натиснути лівою кнопкою мишки на електрофоретичну ємність, і після цього відкриється вікно з відео, яке чітко і яскраво відображає як саме дана операція виконується (Рис.6.).

Таким чином, кожна операція супроводжується підказкою та відео для кращого розуміння та усвідомлення того як вона виконується. Це дає змогу максимально зацікавити студента у виконанні даної роботи з віртуальним навчальним тренажером.

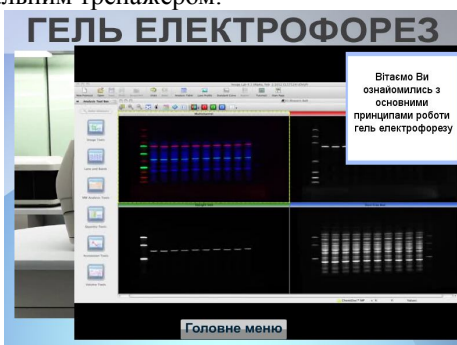


Рис.7. Комп'ютерне зображення електрофореграми.

Коли студент завершив роботу, його вітають із ознайомленням з роботою гелю електрофорезу та відображається у вікні графічне зображення електрофореграми.

Час, який потрібно затрати на виконання та ознайомлення з віртуальним навчальним тренажером «Гель електрофорез», становить близько 15-20 хвилин. На майбутнє також планується розробка аудіо супроводу для виконання кожного кроку по роботі з тренажером.

Після включення віртуального навчального тренажера «Гель електрофорез» у навчальний процес вивчення медичної техніки з курсу медичної та біологічної фізики, стало зрозуміло те, що дане впровадження має позитивний вплив на інтерес та зацікавленість студентів даного матеріалу.

Висновки. Створення віртуального навчального тренажера «Гель електрофорез» стало новачинним впровадженням у навчальний процес медичної фізики. Дана новинка змогла повністю замінити вартісне медичне обладнання. Зросла зацікавленість студентів у вивченні медичної техніки та предмету медичної фізики загалом. Також, завдяки обладнанню комп'ютерами навчальних лабораторій, зникла проблема у нестачі часу, адже кількість медичного обладнання, яке необхідне для ознайомлення та вивчення є великою. Завдяки даному нововведенню кожний студент має змогу особисто опрацювати та вивчити фізичні основи функціонування медичної апаратури.

Підвищилися оцінки студентів на практичних заняттях, а це свідчить про їх інтерес та бажання вивчати медичну техніку за допомогою віртуальних навчальних тренажерів. Використання покрокового виконання роботи та відео супровід, дало змогу оцінити переваги методики використання віртуальних навчальних тренажерів у процесі вивчення медичної техніки з курсу медичної фізики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Матлин А.О. Интерактивные средства обучения в образовательном процессе / Матлин А.О., Фоменков С.А. // В межвузовском сб. научных статей «Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер. Актуальные проблемы управления, вычислительной техники и информатики в технических системах. Вып.8». – Волгоград: ВолГТУ, 2010. – №6(66). – С. 110-111.
2. Про затвердження Правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства освіти і науки України 02.12.2004 № 903 / Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 17 січня 2005 р. за № 44/10324. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=z0044-05>.
3. Рак Ю. П. Формально-логічні моделі проектування комп'ютерного тренажера з відпрацювання тактичних навиків у керівника ліквідації пожежі / Ю. П. Рак, О. Б. Зачко, Т. Є. Рак // Комп'ютерні системи та мережі : [збірник наукових праць] / відповідальний редактор А. О. Мельник. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2010. – С. 197–203. – (Вісник / Національний університет "Львівська політехніка" ; № 688). – Бібліографія: 12 назв.
4. Марценюк В.П. Медична біофізика і медична апаратура / Марценюк В.П., Дідух В.Д., Ладика Р.Б., Баранюк І.О., Свєрстюк А. С., Сорока І.С., Наумова Л.В. – Тернопіль: Укрмедкнига. – 2008р. - С. 356.
5. Марценюк В.П. Медична та біологічна фізика / Марценюк В.П., Дідух В.Д., Ладика Р.Б., Свєрстюк А.С., Андрущак І.Є., Чернецький Д.В. – Тернопіль: Укрмедкнига. – 2012р. -С. 304.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грибков Олександр Володимирович – асистент кафедри медичної фізики діагностичного та лікувального обладнання Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського. Інтереси: віртуальні навчальні тренажери.

Олена КУЛИК (Чаплинка, Херсонська обл., Україна)

НОВІ ФОРМИ РОБОТИ З ПЕДАГОГАМИ ТА ОСНОВНІ ЕЛЕМЕНТИ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА РАЙОНУ ЯК ІНДИКАТОР УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

В статті розглянуто питання впровадження та використання інноваційних форм роботи методичних установ з педагогами в міжзатестаційний період. Проаналізовано основні складові інформаційно-освітнього простору. Детально розкрито форми роботи під час проведення дистанційних заходів та значення розвивального середовища району для науково-методичної роботи з педагогами. Представлено досвід роботи з використанням дистанційних форм роботи з педагогами Чаплинського району.

Ключові слова: інформаційно-освітній простір, управління, дистанційні форми роботи, дистанційні технології.

The article deals with the issue of implementation and use of innovative forms in methodical institutions during attestation teachers' courses. The main components of information and educational environment was analyzed. Detail descriptions forms of work during distance events and the meaning of developing environmental area for scientific and technical work with pedagogical shots was made. Submitted by experience with the use of distance work with teachers Chaplinsky area.

Keywords: information and educational space, control, remote forms of work.

Постановка проблеми: Життя не стоїть на місці, змінюється світ, змінюється світогляд нового покоління, його прагнення та бачення розбудови нової держави. Світові процеси глобалізації та інформатизації вносять свої корективи, вимоги в розвиток економіки, політики науки й освіти. Народилось нове поняття кросс-культурна взаємодія, тобто взаємодія трьох «китів», від яких залежить розвиток світових змін – політика, економіка, наука. Сьогоднішні першокласники будуть повноцінними володарями того нового соціуму і всі зміни, які відбуваються сьогодні в освіті несуть таку мету: підготувати «людину» нового покоління, з новим світоглядом, новими навиками, новими вміннями, з новими компетентностями. А чи готові виховувати, плекати, творити нове покоління нинішні вчителі? Чи достатньо вони компетентні?

Отже, реалії сьогодення вимагають суттєвих змін у системі освіти, зокрема, в її значимій складовій – освіті для дорослих. Пріоритетність даної проблеми в національному масштабі засвідчують Закон України «Про основні засади інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», Указ Президента України «Про заходи щодо пріоритетного розвитку освіти в Україні», Концепція державної цільової програми «Сто відсотків» на період до 2015 року. В умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, яка визначає основні напрями, пріоритети, завдання й механізми реалізації державної політики в галузі освіти, важливого значення набуває діяльність методичних служб, оскільки серед основних проблем – «... недосконалість системи підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та управлінських кадрів, відсутність науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу» [1]. Особлива увага звертається на інформаційно-методичну діяльність районних методичних кабінетів, яка передбачає підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, **інформатизацію** процесів управління наукової та інноваційної діяльності, бібліотечних ресурсів, розвиток технічної та програмової бази, впровадження ІКТ та **дистанційних технологій у формах роботи з педагогами та навчальний процес, використання інтернет-ресурсів.**

Мета написання статті. Розкрити актуальність проблеми використання дистанційних форм роботи з педагогами на рівні району.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання засобів інформаційних технологій у процесі професійної підготовки вчителів знайшли відображення в роботах С. Бешенкова, В. Виноградова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Клокар, В. Ледньова, В. Олійника, В. Шевченка.

Дослідники В. Ю. Биков [2], І. Ф. Прокопенко [3], А. М. Гуржій [4], Н. Н. Бендерез [5] додержуються думки, що впровадження дистанційних форм навчання та дистанційних форм роботи є необхідними, такими, що мають забезпечити безперервність освіти, потребу в постійному оновленні знань, технологій та підвищенні кваліфікації.

Методичні основи підготовки фахівців у системі неперервної освіти в умовах сучасного інформаційного середовища продовжують досліджуватися. Науковці єдині в тому, що оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, розуміння їх можливостей та способів застосування, слабких і сильних сторін, вміння організувати не тільки навчальну діяльність учнів, але й свій власний саморозвиток та підвищення кваліфікації – забезпечує здатність педагогів навчатися протягом життя як основи неперервного навчання в контексті професійного та соціального життя.

Виклад основного матеріалу. Районні методичні кабінети завжди були авангардом педагогічної спільноти регіонів, розробляли, допомагали втілювати педагогам інноваційні технології в практичну діяльність. На даний час їх діяльність без широкого застосування інформаційних технологій є неефективна, а епізодичне використання окремих технологій не може забезпечити належний

результат. Завдання, які поставила держава й суспільство перед методичною службою, можуть бути виконані лише за умови систематичної роботи зі створення відповідного інформаційного освітнього простору.

В літературі знаходимо різні визначення інформаційно-освітнього простору. Ми схильні до трактування, що він складається з таких компонентів [6]:

- інформаційні ресурси, що містять дані, відомості та знання у відповідних сховищах (на носіях інформації);
- організаційні структури, які забезпечують функціонування та розвиток єдиного інформаційного простору;
- засоби інформаційної взаємодії громадян та закладів, що забезпечують їм доступ до інформаційно-освітніх ресурсів на підставі відповідних інформаційних технологій – програмно-технічних засобів та організаційно-нормативних документів.

Мета створення інформаційно-освітнього простору методичної служби визначається ціллю діяльності районного методичного кабінету – забезпечення дієвості системи управління в організації освітнього процесу, вдосконалення, стабілізація та розвиток життєдіяльності всієї освітньої системи та післядипломного розвитку вчителя.

Створення інформаційно-освітнього простору дозволяє спростити й прискорити процеси, які необхідні під час проведення навчального процесу та процесу перепідготовки педагогічних кадрів. Єдність інформаційного простору системи освіти району, підвищення якості надання освіти в усіх закладах, підвищення ефективності управління регіональною системою освіти, оптимізація використання інформаційно-методичних ресурсів, формування інформаційної культури – все це забезпечить створення інформаційно-освітнього простору.

Невід’ємною частиною простору є система дистанційного навчання учнів та педагогів. Інформаційний простір методичного кабінету забезпечує оперативність, науковість, гнучкість та прогнозованість науково-методичної роботи з педагогічними кадрами саме завдяки використанню такої форми навчання в міжкурсовий період.

Створення інформаційно-освітнього простору методичного кабінету дозволяє на високому сучасному рівні виконувати завдання, які визначені в Положенні методичного кабінету:

- забезпечувати належний рівень методичної підготовки педагогічних кадрів;
- підтримувати та супроводжувати впровадження інновацій;
- розповсюджувати педагогічний досвід;
- координувати роботу методичних об’єднань.

Складові інформаційно-освітнього простору Чаплинського району подані на рис. 1.

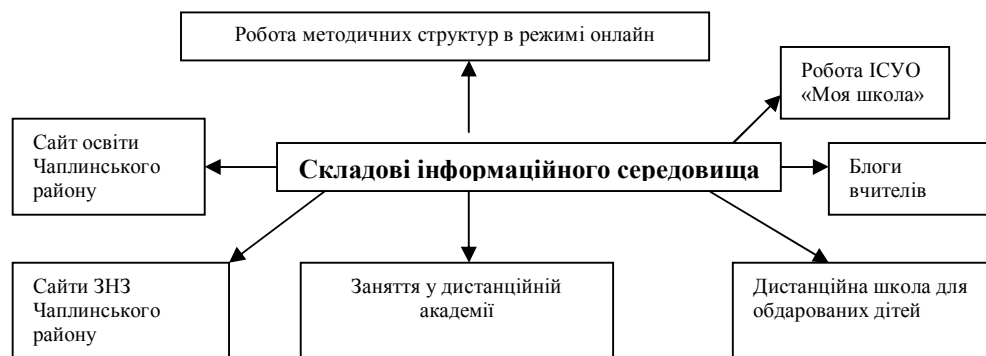


Рис. 1. Складові інформаційно-освітнього простору району

Розвиток ІКТ вніс певні корективи в методичну роботу району – новою формою роботи стало проведення семінарів, засідань РМО, конференцій, круглих столів, майстер-класів, нарад із використанням засобів телекомунікацій, он-лайн семінарів – вебінарів. Тобто, частину запланованих заходів проводимо дистанційно. У дистанційній роботі з педагогами району ми використовуємо традиційні форми роботи, тільки дещо модифіковані.

Одна з форм роботи – **лекція**. Під час застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій загальні вимоги до лекції зберігаються, але проводяться в реальному та нереальному часі, фронтально й індивідуально. Доцільним є проведення «електронних лекцій».

Планування, координування та здійснення методичної роботи в районі проходить безпосередньо через **районні методичні об’єднання**. Проведення засідань РМО в режимі «on-lain» дає можливість бути присутніми на них необмеженій кількості слухачів. Це не тільки вчителі з певного предмету, а й заступники, директори шкіл нашого та інших районів області, методисти КВНЗ «Херсонської академії неперервної освіти», тобто всі зацікавлені. Такі заходи проводяться відповідно до плану. Під час їх

проведення використовуються презентації, анімації, графіка, фотографії, звук, відео та інші можливості, які надає та чи інша платформа. Проводяться засідання в реальному часі, але їх запис завжди можна переглянути, за допомогою посилання на відповідну платформу.

Надавати методичну допомогу та координувати роботу вчителів методисту допомагають **консультації**. Вони можуть бути індивідуальні й групові. Проводяться консультації із застосуванням засобів інформаційних та телекомунікаційних технологій: Skype, відео- й телеконференції, вебінари. Під час таких консультацій, у вчителів зникає психологічний бар'єр, пов'язаний з публічністю. Кожен учасник може поставити запитання або висловити свою думку уникаючи бар'єрів, пов'язаних із комунікабельністю, недосвідченістю та швидкістю реакції. Слухачі легко можуть ставити запитання, не соромлячись і не боячись реакції аудиторії.

Наступна форма роботи – це проведення **семінарів**. За умови застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій вони можуть проводитися за допомогою комп'ютерних відео- й телеконференцій. Відеоваріант нічим не відрізняється від традиційного, тому що учасники процесу бачать один одного на екранах моніторів комп'ютера, лише географічно знаходяться один від одного в різних місцях, що значно спрощує їх проведення в часі, а також економить кошти.

Проводячи наради, засідання РМО, часто потрібно знати думку певної групи вчителів, заступників, керівників для прийняття деякого рішення, тому з цією метою ми використовуємо **інтерактивне опитування**. За допомогою модуля інтерактивного голосування можна швидко створювати опитувальник, редагувати його й розмістити, наприклад, у віртуальному класі, результати виводяться практично миттєво на екран монітора в графічному вигляді, а всі присутні бачать результат колективної думки.

Веб-конференції дозволяють залучити до участі в обговоренні різних проблем досить широке коло бажаючих, забезпечуючи при цьому кожному учаснику можливість одночасної присутності відразу на кількох конференціях, не відходячи від свого комп'ютера. Для всіх учасників такі конференції дозволяють не лише бути в курсі розвитку проблематики, яка їх цікавить, брати участь в обговоренні певної проблеми, але й самому висловлюватися з питань, що обговорюються, безпосередньо в процесі інформаційного спілкування знайти однодумців, зацікавлених колег в обміні інформаційними ресурсами.

Форум – найпоширеніша форма спілкування методиста й вчителя в дистанційній формі роботи. Форум може бути присвячений будь-якій проблемі або темі. Модератор форуму (мережевий викладач) реалізує дискусію чи обговорення, стимулюючи питаннями, повідомленнями, новою цікавою інформацією. Програмне забезпечення форумів дозволяє приєднати різні файли певного розміру. Кілька форумів можна об'єднати в один великий. Наприклад, під час роботи творчої групи над проблемою, створюються форуми для кожної окремої групи з метою спілкування під час проведення дослідження над вирішенням поставленого для даної групи завдання, потім – обговорення загальної проблеми проекту усіма учасниками навчального процесу (веб-конференція).

Організуємо вебінари через платформу WiZiQ. Ця платформа підходить з бюджетних міркувань. Формат вебінара сприяє глибокому зануренню в процес, досягненню ефективних результатів роботи:

1. Слухач дістає можливість освоювати нові знання й уміння, спілкуватися з викладачем, знаходячись у звичних і комфортних для нього умовах, без стороннього шуму.

2. Відсутність психологічних бар'єрів, пов'язаних з публічністю процесу навчання. На вебінарі слухачі легко можуть ставити запитання, не соромлячись і не боячись реакції аудиторії, враховуючи, що тема доповіді обговорюється не тет-а-тет, а з цілою групою, доповідь здатна викликати цілий ряд запитань і думок, що дає більш репрезентативний зворотний зв'язок з аудиторією.

3. Колективна робота з програмним забезпеченням: учасник вебінару з відповідними правами демонструє всім іншим учасникам роботу в середовищі конкретного програмного продукту на екрані свого комп'ютера, вчитель також має можливість передавати права управління програмою будь-якому учню з конкретним завданням.

4. Обмін миттєвими повідомленнями за допомогою текстового чату. Між іншим, можливе застосування як загального чату, коли всі учасники бачать усі повідомлення, так і приватного спілкування двох осіб з можливістю блокування вхідних повідомлень. Також важливим є обмін файлами між учасниками вебінару – завантаження і вивантаження файлів будь-яких розмірів.

5. Whiteboard – електронна панель, яка виконує функції дошки для спільної роботи та має стандартний набір інструментів: лінія, коло, прямокутник та ін.

6. «Підняття руки» – надає змогу учаснику вебінару звернути на себе увагу ведучого та попросити увімкнути мікрофон, камеру або інший функціонал. В окремому вікні ведучого з'являються у відповідному порядку імена учасників, які «підняли руку».

7. Можливість проведення лекцій, семінарів, віртуальних зустрічей з іноземними партнерами (студентами, науковцями, викладачами) одночасно з різних країн.

Наступним елементом створення розвивального середовища району є робота сайтів освіти. Сайт освіти нашого Чаплинського району містить такі розділи: відділ освіти, РМО, ЗНО, експериментальна

робота, робота з обдарованими учнями, новини, нормативна база, події, ФГГ, де розміщується необхідна нормативна база для вчителів, керівників шкіл, аналітичні матеріали, інформація стосовно ЗНО, та ДПА, методичні рекомендації, експериментальні програми, звіти про експериментальну роботу, плани роботи РМО, творчих груп, школи молодого вчителя, резерву керівників району, роботи над проблемою області, розробки кращих уроків учителів району, відеоуроки, презентації, списки нової літератури та багато іншого. Завдяки районному сайту освітяни не тільки дізнаються про досвід, чують думки, а й бачать на сайті обличчя своїх колег.

Допомагає у професійному зростанні вчителів створення особистих блогів. Блог є одним із сервісів Веб 2.0 та від англ. blog (web log) визначається як «веб-сайт, до основного змісту якого регулярно додаються записи (пости), що містять текст, зображення або мультимедіа» [7]. Характеризуючи блог, зазначимо, що інформація подається в хронологічному порядку та забезпечує можливість асинхронної міжособистісної або групової комп'ютерно-опосередкованої комунікації. Ведення професійного блогу – найприродніший спосіб для вчителя «підписати» себе на неперервну самоосвіту.

Дане веб-середовище сприяє формуванню й розвитку в педагога однієї із значущих комунікативних навичок – навички самопрезентації. Використання вчителем можливостей ІКТ дозволяє суттєво розширити потенційний простір освітнього середовища. Аналіз блогів, створених учителями в мережі Інтернет, свідчить, що переважна більшість вчителів створюють особисті інформаційні ресурси для представлення результатів своєї роботи. Однак блог, як засіб мережевої взаємодії, може використовуватись педагогом так:

1) інформаційно-освітнє предметне середовище як компонент відкритого середовища освітньої установи;

2) електронне портфоліо педагога як спосіб оцінки професійних компетенцій та як інструмент рефлексії професійної діяльності;

3) персональне навчальне середовище (персональне освітнє оточення), персональний освітній простір як засіб реалізації освітньої потреби (професійні спільноти, можливо, створені самим педагогом; інструмент читання новин).

Для створення розвивального середовища нині є можливість використовувати програмові засоби, яких з року в рік на вітчизняному ринку стає все більше. У нашому районі ми працюємо і надаємо допомогу вчителю через навчальну екосистему «Моя Школа» – це повний комплекс навчального інформаційного середовища для кожного учасника навчально-виховного процесу (заснованого на хмарних технологіях): від учня та батька до відділу освіти. Ця система переводить на нові відносини всі взаємозв'язки в освіті й сприяє зміні форм і методів навчання. Незамінним для роботи методиста є віртуальний кабінет, який дає змогу мати повну картину діяльності вчителя в системі «Моя школа» за поточний день або за певний період. Методист може завжди переглянути конспекти вчителя і надати термінову консультативну та корекційну допомогу. РМК в будь-який час має результати якості знань учнів кожного вчителя, виконання навчальних програм конкретним учителем і все це в автоматичному режимі. Крім того, завжди є навчальні плани всіх вчителів району в електронному вигляді, контроль бібліотечних фондів, постійний зв'язок з адміністраціями шкіл. Запровадження навчальної системи спонукало вчителів до набуття комп'ютерної грамотності, що стало кроком до підвищення якості викладання та росту якості знань учнів.

Висновок. Процес впровадження дистанційних форм у методичну роботу району показав, що дистанційні форми роботи – це педагогічно, психологічно, економічно вигідно. Таким чином, дистанційні форми роботи дають значні дидактичні можливості та надають достатньо повний функціонал для реалізації колаборативної співпраці вчителів району, що дозволяє підвищити професійний ріст вчителя та темп впровадження в навчальний процес ІКТ, що в свою чергу, впливає на якість знань учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

2. Биков В. Ю. Освітні системи із забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж життя [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков, І. М. Ромашко // Інформаційні технології і засоби навчання, 2008. – № 48. – Режим доступу: <http://www.ime/edu-ua.net> – Назва з екрана.

3. Прокопенко І. Ф. До питання інформатизації вищих педагогічних навчальних закладів / І. Ф. Прокопенко, В. Ю. Биков, С. А. Раков // Комп'ютер у школі та сім'ї, 2002. – № 4. – С. 8 – 13.

4. Гуржій А. М. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років / А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В. Гапон та ін. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3–11.

5. Бендерев Н. Н. Система підвищення педагогического мастерства с использованием дистанционного обучения / Н. Н. Бендерев // Материалы международной научной-практической Интернет-конференции [„Методология и методика эффективного использования информационных и коммуникационных технологий в

образованні»]. (Екатеринбург, 15 сентября –15 декабря 2009 г.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн.: <http://webconf.irgo.ru>.

6. Васильченко Л. В. Дистанційне навчання: науково-методичне; інформаційний простір навчального закладу / Л. В. Васильченко, В. Л. Шевченко. – Х.: Основа, 2009. – 208 с. – (Б-ка журналу «Управління школою»; Вип. 1 (73)).

7. Блог – Википедия [Електронний ресурс] // Википедия : свободная энциклопедия. – Електрон. текст. дані. – [Росія]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Блог>. – Загол. з титулу екрану. – Мова : укр., англ. та ін. – Перевірено : 16.01.2010

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кулик Олена Єгорівна – начальник відділу освіти, молоді та спорту Чаплинської районної державної адміністрації, здобувач кафедри управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи УМО НАПНУ.

Наталія ПРОЦИШИН (Дрогобич, Україна)

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ УКРАЇНИ У 80–90-Х РОКАХ

У статті проаналізовано стан забезпечення педагогічних інститутів України в 80–90-х рр. викладацькими кадрами вищої кваліфікації. Досліджено динаміку кількісних і якісних характеристик їх професорсько-викладацького штату. Автором показано, що проблема забезпечення педагогічних інститутів викладачами з науковими ступенями залишалась невирішеною протягом досліджуваного періоду.

Ключові слова: освіта, науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації, педагогічні інститути, науковий ступінь, вчене звання.

The state of providing pedagogical institutes of Ukraine with highly qualified specialists in 80^s–90^s is analyzed in the article. The dynamics of quantitative and qualitative descriptions of research and teaching personnel is studied. It is shown that the problem of providing educational institutions with the teaching staff with scientific degrees remained unsolved during the studied period.

Key words: education, research and teaching staff, pedagogical institute, scientific degree, academic title.

Постановка проблеми. Цілий ряд аспектів розвитку вищої педагогічної школи у даний період досі залишається недостатньо науково вивченими. Визначення стану розвитку вищої освіти протягом 1980–1989 рр., у тому числі і пов'язаних із цим процесів, є важливим для розуміння наслідків попередніх трансформацій і об'єктивної необхідності пошуку нових шляхів її розвитку на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень. Окремі напрями діяльності вищої школи та управління нею в Україні протягом указанного періоду досліджували Т. О. Куцаєва [5], О. В. Адаменко [1]; особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні в 1946–2001 рр. – О. В. Жабенко, В. Томашенко [3; 8].

Підводячи підсумки історіографічного вивчення теми слід зазначити, що до цих пір питання професорсько-викладацького складу педагогічних інститутів України не було предметом системного наукового аналізу.

Мета статті – дослідити стан кількісного та якісного забезпечення педагогічних інститутів України науково-викладацькими кадрами у 80–90-х рр.

Виклад основного матеріалу. Період із 1980 по 1991 роки характеризувався кадровою стабілізацією у вищих навчальних закладах України, що було характерним також і для педагогічних інститутів [4: 34]. Протягом другої половини 80-х функціонувало 30, а після 1985 року – 29 педагогічних інститутів Міністерства освіти Української СРСР [13: арк. 7].

Аналіз статистичних звітів МО УРСР показав, що у другій половині 80-х–початку 90-х республіканські педагогічні інститути були забезпечені науково-педагогічними кадрами з науковими ступенями майже наполовину (рис. 1).

Так, із 7627 представників професорсько-викладацького складу педагогічних інститутів України у 1980/81 н.р. вчене звання професора мали 161 особа (2,11 %), доцента – 1586 осіб (20,79 %); наукові ступені доктора наук – 159 осіб (2,08 %), кандидата наук – 2971 особа (38,95 %); на посадах старшого викладача і викладача працювало 1786 осіб (23,42 %), з них 1 мав науковий ступінь доктора наук і 615 (34,43 %) – кандидата наук; асистента – 3170 осіб (41,56 %), з них кандидатами наук були 81 особа (2,56 %) [9: арк. 23].

Позитивна тенденція зберігалася до 1984/85 навчального року. У наступні роки частка кандидатів наук постійно зростала і становила 3092 особи (39,67 %) у 1981/82 н.р. [10: арк. 20^а], 3204 особи (41,11 %) у 1982/83 н.р. [11: арк. 11] і 3361 особу (41,55 %) наприкінці 1984 року [12: арк. 21]. Аналогічною була динаміка частки докторів наук, кількість яких зростає з 161 особи (2,07 %) у 1981/82 н.р. [10: арк. 20^а] до 179 осіб (2,21 %) у 1983/84 н.р. [12: арк. 21].

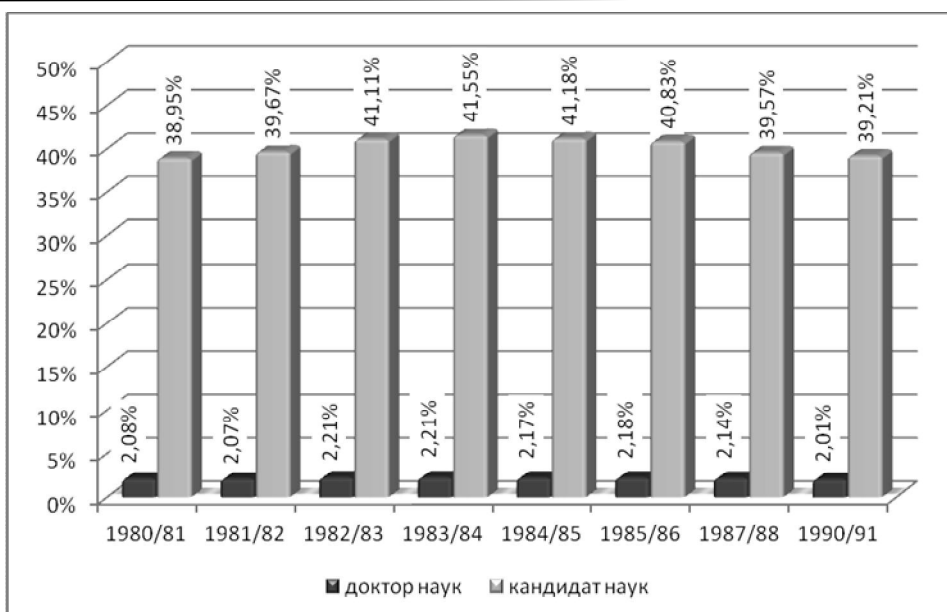


Рис. 1. Динаміка якісного складу професорсько-викладацьких кадрів педагогічних інститутів України протягом 80–90-х рр.

Найкраще науково-педагогічними кадрами вищої кваліфікації на початок 1984/85 навчального року були забезпечені Київський педагогічний інститут ім. О.М. Горького (61,06 %), Мелітопольський (57,27 %), Харківський (51,54 %), Черкаський (50,50 %) (табл. 1).

Таблиця 1

Професорсько-викладацький склад педагогічних інститутів України на початок 1984/85 н.р. [13: арк. 10–41]

Педагогічні інститути	Всього штатних викладачів	Науковий ступінь							
		професор		доцент		доктор наук		кандидат наук	
		чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Бердянський	101	1	0,99%	27	26,73%	1	0,99%	44	43,56%
Вінницький	394	7	1,78%	99	25,13%	6	1,52%	146	37,06%
Глухівський	103	1	0,97%	23	22,33%	1	0,97%	21	20,39%
Горлівський	122	1	0,82%	19	15,57%	1	0,82%	39	31,97%
Дрогобицький	283	4	1,41%	68	24,03%	4	1,41%	85	30,04%
Житомирський	230	4	1,74%	78	33,91%	4	1,74%	101	43,91%
Запорізький	307	3	0,98%	111	36,16%	5	1,63%	144	46,91%
Івано-Франківський	282	7	2,48%	92	32,62%	7	2,48%	123	43,62%
Ізмаїльський	123			25	20,33%			42	34,15%
Кам'янець-Подільський	219	7	3,20%	46	21,00%	6	2,74%	79	36,07%
Київський	547	30	5,48%	202	36,93%	29	5,30%	305	55,76%
Київський іноз. мов	349	11	3,15%	110	31,52%	11	3,15%	145	41,55%
Кіровоградський	293	3	1,02%	72	24,57%	4	1,37%	122	41,64%
Криворізький	286	2	0,70%	82	28,67%	2	0,70%	127	44,41%
Луганський	368	9	2,45%	99	26,90%	8	2,17%	160	43,48%
Луцький	322	5	1,55%	88	27,33%	5	1,55%	115	35,71%
Мелітопольський	110	5	4,55%	41	37,27%	3	2,73%	60	54,55%
Миколаївський	254	3	1,18%	68	26,77%	3	1,18%	91	35,83%
Ніжинський	225	6	2,67%	63	28,00%	5	2,22%	92	40,89%
Одеський	270	11	4,07%	99	36,67%	8	2,96%	116	42,96%
Полтавський	256	3	1,17%	84	32,81%	2	0,78%	89	34,77%
Рівненський	231	6	2,60%	11	4,76%	8	3,46%	79	34,20%
Слов'янський	187	3	1,60%	57	30,48%	1	0,53%	80	42,78%
Сумський	260	6	2,31%	76	29,23%	6	2,31%	108	41,54%
Тернопільський	281	4	1,42%	81	28,83%	3	1,07%	124	44,13%
Уманський	120	1	0,83%	32	26,67%	1	0,83%	45	37,50%

Харківський	293	15	5,12%	138	47,10%	8	2,73%	143	48,81%
Херсонський	253	7	2,77%	87	34,39%	6	2,37%	117	46,25%
Черкаський	202	7	3,47%	72	35,64%	5	2,48%	97	48,02%
Чернігівський	242	8	3,31%	69	28,51%	6	2,48%	90	37,19%

Найгіршим був стан кадрового забезпечення в Глухівському (21,36 %) педагогічному інституті, а в Ізмайльському до цього часу не було жодного доктора наук чи професора.

Вдалося покращити своє кадрове забезпечення ряду інститутів. Темпи зростання чисельності науково-педагогічних кадрів з науковими ступенями були найвищими в Київському педагогічному інституті – з 312 у 1980/81 н.р. до 334 у 1984/85 н.р., у Вінницькому – з 133 до 152, у Криворізькому – з 63 до 129, у Харківському – з 117 до 158 осіб [6: 152].

Територіальний розподіл професорсько-викладацьких кадрів теж був нерівномірним. Переважна більшість викладачів з науковими ступенями та вченими званнями була зосереджена в Києві, Луганську, Одесі, Харкові, а у таких центрах як Запоріжжя, Житомир, Кіровоград, Миколаїв, Полтава було від одного до трьох докторів наук.

Хоч інститути України немало зробили для підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, якісний склад педагогів ще не повною мірою відповідав запитам часу. У дослідженнях [6: 152] вказано, що з цією метою кандидатів наук переводили на посади старших наукових співробітників з дозволу Міністерства освіти СРСР.

Проте, слід зазначити, що на цих посадах перебували особи, котрі не мали наукових ступенів. Так, у 1980/81 н.р. з 50 осіб, що обіймали цю посаду, тільки 12 були кандидатами наук [9: арк. 23], у 1981/82 – 11 з 66 [10: арк. 20^а], у 1983/84 – 28 з 101 [11: арк. 11]. Всього за період із 1980 по 1985 роки на цю посаду, за нашими підрахунками, було переведено 52 особи, за даними [6: 153] – 58 осіб.

Великим позитивним моментом кадрової політики в педагогічних інститутах було залучення осіб, які мали вчені звання академіка та члена-кореспондента, хоч і їх кількість була незначною. Так, у 1982/83 н.р. у педагогічних інститутах України працювало два члени-кореспонденти [11: арк. 11], із 1985/86 н.р. і до кінця досліджуваного періоду – три [14: арк. 15].

Однак, починаючи з 1985 року, частка професорсько-викладацьких кадрів вищої кваліфікації в педагогічних інститутах почала поступово зменшуватися, не дивлячись на загальний ріст їх чисельності. Це було пов'язано із зниженням соціального статусу вчених та працівників вищої школи, недостатньою матеріальною зацікавленістю науковців та тим, що вирішальне значення мала партійність.

Так, частка докторів та кандидатів наук зменшилася з 2,21 % наприкінці 1983/84 н.р. до 2,01 % на початку 1990/91 н.р. [2: 250; 15: арк. 1]. На думку Ю.В. Рарога [7: 250], це було пов'язано з тим, що, починаючи з першої половини 90-х, підприємства були переведені на госпрозрахунок і відмовлялися від співпраці з інститутами. Велика кількість вчених виїжджали за кордон або переходили на роботу у приватні заклади, що почали зароджуватися; або ж працювали на підприємствах чи кооперативах.

Внаслідок цього в педагогічних інститутах на одного доктора наук припадало від 737 до 416 студентів, що було значно нижчим за середній показник по вузах України (293 студента).

Також нерівномірним був розподіл викладацьких кадрів вищої кваліфікації у педагогічних інститутах і за галузями наук (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл докторів і кандидатів наук у складі педагогічних інститутів за галузями наук (чол./%) [10: арк. 33]

Галузі наук	Всього	Наукові ступені		Вчені звання	
		доктор наук	кандидат наук	професор	доцент
Фізико-математичні	842	11/1,31	398/47,27	18/2,14	290/34,44
Хімічні	119	2/1,68	77/64,71	2/1,68	55/46,22
Біологічні	374	23/6,15	225/60,16	22/5,88	169/45,19
Геолого-мінералогічні	24	2/8,33	19/79,17	2/8,33	12/50,00
Технічні	223	1/0,45	97/43,50	1/0,45	61/27,35
Сільськогосподарські	52	4/7,69	37/71,15	4/7,69	23/44,23
Історичні	470	21/4,47	281/59,79	24/5,11	186/39,57
Економічні	184	4/2,17	106/57,61	5/2,72	76/41,30
Філософські	430	13/3,02	233/54,19	13/3,02	176/40,93
Філологічні	1894	39/2,06	676/35,69	38/2,01	459/24,23
Географічні	84	3/3,57	39/46,43	3/3,57	23/27,38
Юридичні	12	1/8,33	4/33,33	-	2/16,67
Педагогічні	2127	18/0,85	651/30,61	22/1,03	463/21,77

Медичні	241	13/5,39	119/49,38	9/3,73	55/22,82
Всього	7794	161/2,07	3092/39,67	172/2,21	2151/27,60

Синхронні зміни відбувалися в укомплектуванні кафедр завідуючими із вченими званнями і науковими ступенями. Так, у 1980/81 н.р. серед 630 завідувачів кафедр 94 (14,92 %) були докторами та 469 (74,44 %) кандидатами наук [9: арк. 23]. У наступні роки частка завідувачів кафедр, які мали науковий ступінь доктора наук постійно зменшувалася. Так, у 1983/84 н.р. вона становила 14,12 % (98 з 694 осіб) [12: арк. 21], у 1984/85 н.р. – 13,40 % (93 з 694) [13: арк. 7]. Ця тенденція продовжувалася до кінця 1991 року. Частка кандидатів наук, які очолювали кафедри протягом 1981–1991 рр. зросла приблизно на 4,5 %.

Таким чином, найкраще у педагогічних інститутах викладацькими кадрами вищої кваліфікації були забезпечені природничі кафедри. Так, 87,50 % та 78,85 % усіх викладачів, які працювали на кафедрах геолого-мінералогічних та сільськогосподарських галузей наук відповідно, мали наукові ступені. Достатньо високим було кадрове забезпечення також хімічних і біологічних кафедр – більше 66 %.

Низьким залишався кадровий склад кафедр педагогіки та філології – лише 31,45 % та 37,75 % усіх викладачів мали науковий ступінь. За даними досліджень Майбороди на кафедрах педагогіки працювало тільки п'ять докторів наук, психології – шість, педагогіки та психології – п'ять [6: 154].

Висновки. Таким чином, у 80–90-х роках керівництву країни не вдалося вирішити кадрові проблеми педагогічних інститутів. Не дивлячись на те, що темпи зростання загальної чисельності викладацького персоналу були позитивними, темпи зростання якісного складу їм не відповідали. Починаючи з 1985 року у педагогічних інститутах відбувався спад у якісному складі професорсько-викладацьких кадрів, пов'язаний із соціально-економічними чинниками та падінням престижу науково-педагогічної діяльності.

Подальші дослідження будуть пов'язані з вивченням питання вирішення кадрового забезпечення педагогічних інститутів України фахівцями вищої кваліфікації через підготовку професорсько-викладацьких кадрів як в аспірантурі, так і поза нею.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Історія педагогіки та загальна педагогіка» / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 48 с.
2. Дудка М. І. Вища школа України : стратегія, управління і проблеми реформування : [монографія] / Дудка М. І. – Харків : Основа, 2002. – 272 с.
3. Жабенко О. В. Особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні (1946–2001 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з державного управління : спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / О. В. Жабенко. – К., 2003 – 20 с.
4. Кузнецова Л. В. Деякі аспекти підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи за роки незалежності України / Л. В. Кузнецова // Вісник КНУКіМ. Серія «Педагогіка» : зб. наук.пр. – 2009. – Вип. 20. – С. 33–38.
5. Куцаєва Т. О. Розвиток вищої освіти в УРСР (1965–1985 рр.) : дис. ... кандидата іст. наук : спец. 07.00.01 / Куцаєва Тамара Олександрівна. – К., 2007. – 208 с.
6. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні : історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / Майборода В. К. – К. : Либідь, 1992. – 195 с.
7. Рарог Ю. В. Державна політика в галузі вузівської науки в Україні у 80-х на поч. 90-х років : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.02 «Історія громадських рухів та політичних партій» / Ю. В. Рарог. – Дніпропетровськ, 1994. – 16 с.
8. Томашенко В. Державна освітня політика в Україні (1961–1985 роки) / В. Томашенко, О. Жабенко // Вісник УАДУ. – 2002. – № 2. – С. 147–155.
9. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр. 9112, 87 арк.
10. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр. 9148, 106 арк.
11. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр. 9186, 134 арк.
12. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр. 9224, 99 арк.
13. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр. 9257, 54 арк.
14. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр. 9300, 86 арк.
15. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 20, 105 арк.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Процишин Наталія Андріївна – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Зоя СТУКАЛЕНКО (Кіровоград, Україна)

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЕПОХУ АНТИЧНОСТІ ТА СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

У статті проаналізовано розвиток толерантності в епоху Античності та Середньовіччя. Доведено глибинність витоків зазначеного феномена в світовій та вітчизняній історії. Розглянуто ідею толерантності як пошуку шляхів до гармонізації людських відносин, що символізують актуалізацію моральних якостей.

Ключові слова: феномен толерантності, терпимість, Античність, Середньовіччя, віротерпимість, міжнародно-правові документи, філософія, моральні якості.

The article analyzes the development of tolerance in antiquity and the Middle Ages. The depth of the origins of these phenomena is proved in world and national history. This paper describes the phenomenon of tolerance. The philosophers of these periods promoted tolerance as a key issue of morality. It guided deep feelings of people of other faiths. The analysis of the philosophical heritage of the Western historical and philosophical schools and national scientists is presented. The concept has been developing since the days of antiquity and the Middle Ages in the writings of Aristotle, Aurelius, Heraclitus, Pericles, Confucius, Seneca and others. It is proved that tolerance is a product of the historical development of philosophical thought. The thinkers of antiquity and medieval period saw the essence of the idea of tolerance in love to a neighbour, humility and tolerance. They regarded the idea of tolerance as finding ways to harmonize human relations that represent the actualization of moral character.

Key words: phenomenon of tolerance, lenience, Antiquity, the Middle Ages, religious tolerance, tolerance of ideas, international legal instruments, philosophy, the moral quality.

Постановка проблеми. Однією із фундаментальних властивостей природи, суспільства та існування людини в них є різноманіття. Національні, расові, статеві, вікові, професійні, конфесійні та інші відмінності роблять значний вплив на характер взаємин між індивідами й соціальними групами та нерідко ведуть до непорозуміння або конфлікту. Без стійкого функціонування механізмів, що пом'якшують чи нейтралізують численні протиріччя, зростає ризик самознищення суспільства. Наслідком цього є інтерес до явища толерантності як до одного з можливих шляхів подолання соціальної напруженості. В житті світової спільноти та науковому її осмисленні глобального розгляду набуває феномен толерантності, що відповідає складним процесам міжнародного, міжконфесійного та міжкультурного спілкування народів. Толерантність стала своєрідним велінням часу, стратегією і тактикою міжнародних, суспільних та міжособистісних відносин. Аналізуючи накопичені дані світової та вітчизняної наукової літератури, сьогодні усвідомлення виміру толерантності набувають усі рівні суспільства – мікросоціальний (рівень міжособистісних відносин) і макросоціальний (соціетальний). Тому, феномен «толерантність» в реаліях сьогодення привертає увагу різних наук, галузей і областей та обґрунтовано в працях видатних філософів, письменників, соціологів, політологів, педагогів та психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема толерантності є предметом уваги досить широкого кола дослідників. Серед учених різних країн, які досліджували проблему толерантності, варто відзначити Ж. Бастида, П. Кінга, Б. Уільяма та ін. Проблеми тактовності, безконфліктності перебувають у полі зору таких вітчизняних дослідників, з-поміж яких: Т. Алексєєнко, О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Валітова, Ю. Васількова, А. Мудрик, О. Сухомлинська, О. Швачко. Дослідники І. Бех, Л. Завірюха, В. Калошин, В. Шалін акцентують увагу на питаннях розкриття педагогічного контексту феномена толерантності. Різні аспекти формування толерантності школярів та студентів у закладах освіти розглядаються в дисертаційних дослідженнях А. Асмоловим, Б. Гершунським, О. Гривою, О. Карякіною, В. Козловим, Л. Колобовою, Д. Колосовим, І. Ключником, Л. Майковською, А. Погодіною, М. Перепеліциною, І. Пчелінцевою, Ю. Тодорцевою. Проблеми формування комунікативної толерантності знайшли своє відображення в роботах Б. Ананьєва, О. Асмолова, Я. Довгополової. Толерантність як складову культури свідомості розглядають О. Асмолов, А. Кондаков; проблему міжетнічної толерантності – Л. Аза, Р. Валітова, Л. Головатий, Б. Євнух, В. Зорько, О. Майборода, В. Мухтерем, Л. Орбан-Лембрик, А. Петрицький, Т. Сенюшкіна, О. Сербенська, В. Скуратівський, Г. Солдатова, Ю. Тищенко, В. Трощинський; генезис і типологію толерантності Н. Круглова, О. Магометова; толерантність у процесі знаходження цілісності О. Асмолов, Є. Козаков, У. Тишков. Філософські та культурологічні аспекти розкрито в дослідженнях С. Андроса, Ю. Бромля, Л. Гумільова, В. Кафарського, І. Кононова, Л. Нагорної, С. Пролєєва, М. Степика, А. Шведової. Окреслену тему розглядають також такі дослідники: В. Лекторський, А. Садохін, Н. Федотова.

Метою написання статті є аналіз розвитку толерантності зарубіжними та вітчизняними науковцями в епоху Античності та Середньовіччя.

Виклад основного матеріалу. «Толерантність» (лат. *tolerantia*) в словнику В. Даля інтерпретується як «терпіння» [6: 477]; *tolerancia* (іспан.) – здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помислів; *tolerance* (франц.) – ставлення, під час якого людина визнає, що інші можуть думати чи діяти інакше, ніж вона сама; *tolerance* (англ.) – готовність бути терплячим; *kuanrong* (китайська) – дозволяти, приймати, бути по відношенню до інших милосердним; تحمل (в перському) – терпіння, терпимість, витривалість, готовність до примирення; *tasamul'* (араб.) –

прощення, милосердя, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших. У німецько-російському двотомному словнику трактовку «tolerant» лаконічно визначено як «терпимий», мається на увазі стриманість до чужої думки.

Філософи інтерпретують «толерантність» як готовність стало й з гідністю сприймати особистість або річ. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» толерантність трактується як «ознака впевненості в собі й усвідомлення надійності своїх власних позицій, ознака відкритої для всіх ідейної течії, що не боїться порівняння з іншою точкою зору й не запобігає духовній конкуренції» [13: 307], а в етичному – як терпіння, терпимість, витримка, готовність до примирення.

Коріння толерантності було закладено ще за часів Античності та Середньовіччя в працях древніх мислителів Аристотеля, Аврелія, Геракліта, Антифона, Перикла, Конфуція, Сенеки; філософів-просвітителів: Сократа, Платона, Г. Гоббса, І. Канта, Г. Гегеля, Дж. Локка. В епоху Античності проблема толерантності відкрито ще не ставилася, але її мотиви простежувалися у висловлюваннях мислителів.

Для філософів стародавнього світу вищим критерієм толерантності є почуття обов'язку. Так, Римський імператор Марк Аврелій (121 – 180 до н. е.) та Демокрит (460 – 370 до н. е.) вважали, що ні через страх, а тільки через почуття обов'язку треба утримуватися від поганих вчинків, тобто моральними цінностями людини є терпіння, стриманість, виваженість.

Перші спроби дати тлумачення змісту «толерантності» як ціннісної категорії «терпіння» було зафіксовано давньогрецькими філософами Античності Сократом (469 – 390 до н. е.) і Платоном (427 – 390 до н. е.), які вважали, що основа всієї мудрості є терпіння [8: 89]. Основними чеснотами Сократ називав: стриманість – як приборкувати пристрасті; мужність – як подолати небезпеку; справедливість – як дотримуватися божественних й людських законів. Філософ вважав, що все це людина здобуває шляхом пізнання і самопізнання. Підтримуючи думку Сократа, Платон наголошував, що обов'язок бути терпимим – це данина, яку ми повинні принести невичерпності нового в майбутньому. Філософ, продовжуючи лінію тенденцій постійного виявлення та приборкання протиріч в твердженнях, прийшов до нового суб'єктивного джерела діалектики. Саме тому метод Сократа був сприйнятий і розроблений учнем ідеалістичної філософії Античності Платоном. Мислитель пов'язує «терпіння з інтелектуальним штурмом, аскетизмом і визначає його як передумову духовного та соціального згуртування людей» [8: 75].

Визначення поняття сутності «толерантність» можна знайти в грецького філософа Аристотеля (IV ст. до н. е.), котрий інтерпретує зазначений феномен як прагнення до «золотої середини». У своєму творі «Нікомахова етика» він описав особливий душевний склад, який дозволяє людині «однаково поводитися з незнайомими і знайомими, близькими та сторонніми» [1: 138]. Також мислитель вважав, що кращим слід вважати не того, хто «чинить згідно з чеснотою по відношенню до себе», а того, хто «чинить так по відношенню до інших» [3: 22]; «Нам слід поводитися зі своїми друзями так само, як ми хотіли б, щоб друзі поводитися з нами» [3: 23]. Отже, Сократ вбачав «толерантність» у приборканні пристрастей посередництвом виховання та знання, а Аристотель інтерпретував як «можливість рівноцінного існування речей та людей» [3: 23].

Ці погляди у подальшому поступово збагачувалися, деталізувалися, від його первинної цілісності відгалужувалися все нові фрагменти, котрі наповнені цілком конкретним змістом. Недаремно своїми поглядами Г. Сковорода був схожий на старогрецьких філософів, твори яких він добре знав. У своїх переконаннях він часто посилався на Аристотеля, Епікура, Ксенофонта, Піфагора, Платона, Фалеса. Але особливо близьким йому за духом був образ давньогрецького мудреця Сократа. Тому, толерантність як новосвропейська універсальна сьогодення сягає своїми витокami сформульованої у античній думці та в християнстві ідеї терпимості як моральних чеснот людини, так і особливого етичного принципу, певної моделі взаємин між ними.

Мотиви толерантності прослідковувалися у висловлюваннях китайського філософа Конфуція (551 – 479 рр. до н. е.): який зазначав: «Не роби іншим того, чого не бажаєш собі»; «У стриманій людини менше промахів»; «Зустрівши гідного, думай, як зрівнятися з ним. Зустрівши недостойного, перевіряй самого себе»; «Учитель категорично утримувався від чотирьох речей: він не вдавався в пусті роздуми, не був категоричний у своїх судженнях, не виявляв впертості й не думав про себе особисто» [9]. У своїй книзі «Бесіди і судження» мудрець наголошує: «Нападати за інакомислення – згубно», захищаючи право людей на існування різних думок [9: 151]. Справедливість для Конфуція була вирішенням усіх соціальних проблем людей – на запитання: «Як треба відповідати на добро», він відповів: «Добром». Коли ж його запитали «А як треба відповідати на зло», він, майже не замислюючись, відповів: «На зло треба відповідати справедливістю» [8: 151]. Таке визначення людяності та імперативів «не робити іншим те, що не бажаєш собі» є універсальними людськими цінностями, що відкривають шлях до конструктивного порозуміння.

Римський філософ Л. Сенека (4 – 65 до н. е.) наголошував: «Ми народжені, щоб жити спільно, наше суспільство – звід з каменів, який обрушився б, якби один не підтримував іншого» [8: 12]. На думку філософа, світ неможливий без діалогу, взаєморозуміння, співдружності, злагоди, компромісу.

Римський імператор-стоїк М. Антонін (121 – 180 рр.) у трактаті «До самого себе» або «Наодинці з

собою» декларує думки, котрі нагадують опис толерантного ставлення до співрозмовника: «Намагайся впливати на людей переконанням. Якщо вони не слухають, не гріши сам проти закону справедливості» [3: 102]. Отже, найважливішою умовою розв'язання конфліктів, на думку Конфуція, є стриманість, прагнення до порядку, справедливості. Такої ж думки притримуються й філософи Піррон (360 – 270 до н. е.) та Тімон (320 – 230 до н. е.).

Тому, саме в античній філософії з'являється феномен «Іншого». Принципи ставлення до «Іншого» створюються і трансформуються у відповідність із законами розвитку суспільства: від побутового взаємопорозуміння, співпраці та заперечення ворожнечі до законодавчого запровадження принципу свободи совісті (віротерпимості) та прояви симпатії (співчуття) в діалозі з «Іншим». Філософська думка намагається зосередитися на цінності, близькою до толерантності й перераховує синонімічні поняття: лагідність і товариськість, вміння слухати іншого (Піфагор); приборкання пристрастей вихованням і знаннями (Сократ); поміркованість (Піррон).

З точки зору дослідження проблеми толерантності, середньовічне суспільство суворо контролювало поведінку й думки людини, тому в цей період особливо посилюється особистісний початок у людській діяльності. Терпимість в середньовічному суспільстві розглядалася скоріше як акт смирення, відмова від волі, а не рішення самого індивіда. Разом з тим, як справедливо зауважив Н. Бердяєв: «Християнство звільнило людину від влади космічної нескінченності, в яку він був занурений в стародавньому світі, від влади духів і демонів природи. Воно поставило його на ноги, зміцнило його, поставило в залежність від Бога, а не від природи» [4: 29].

Варто відзначити, що канву толерантності для християнства накреслив Тертуліан (160 – 220 рр.). **Світогляд** людини періоду Середньовіччя був **теологічним** (від грецького «теос» – бог). Філософ зазначав: «Нехай один шанує Бога, інший – Юпітера» [11]. На його думку, основою толерантності є *рівновага*, котра повинна бути притаманна людині як обов'язок. Це можливо лише завдяки терпінню, яке необхідно виховувати в собі як рятівну й приємну звичку. У творах «De poenitentia» (покаяння) та «De patientia» (терпіння) мислитель наголошував: «Терпіння підсилює віру, відновлює світ, допомагає любові, вчить покірності, збуджує покаяння»; «Любов все переносить, все витримує безсумнівно, бо терпляча» [12]. Також він стверджував, що «Терпіння стримує лихослів'я, перешкоджає хизацтву, торжествує над спокусою, воно підтримує слабого, підбадьорює сильного, веселить вірного... Де Бог, там і терпіння» [12]. *Тертуліан* одним із перших вводить в обіг термін «свобода совісті». Він гаряче закликав владних чиновників «постерегти забираючи у будь-кого свободу релігії (*libertatem religionis*) і право на «вибір божества, коли не дозволяється поклонятися тому богу, якому я хочу, і примушувати мене поклонятися тому богу, якому я не хочу» [11].

Філософи Середньовіччя (Августин Аврелій (354 – 430), Фома Аквінський (1226 – 1274), Григорій Богослов (329 – 389), Ансельм Кентерберійський (1033 – 1109), П'єр Абеляр (1079 – 1142)) терпимість пропагували як ключове питання моралі та керувалися глибокою толерантністю до почиттів людей інших конфесій.

Вперше слово «толерантність», відповідно до французького енциклопедичного словника Ларусса згадується в 1361 році та набуло значення «як здатність терпіти біль» [14: 167].

Мотив толерантності звучить також у міркуваннях про захист свободи совісті М. Монтеня (1533 – 1592 рр.): «Неухильно дотримуватися з власної волі чи в силу необхідності одного й того ж способу життя – означає існувати, а не жити. Кращі душі ті, в яких більше гнучкості та різноманітності» [7]. М. Монтень констатує залежність людини від соціального середовища та її традицій, тим самим підкреслюючи силу й гідність свідомості особистості. Він переносить на еретиків міркування католицьких теологів щодо совісті, яка «заблукала», виступаючи як проти фізичних тортур, так і проти насильства над совістю. У «Дослідах» (1580 р.) обрушується на іспанських завойовників, що силою нав'язали християнство в Новому світі, засуджує християн, які знищували язичницьку культуру, чий «безчинства заподіяли науці значно більше втрати, ніж всі пожежі, створені варварами» [8: 56]. З деякою часткою іронії описує філософ протиріччя між «Я» і «Інший». Жива, суперечлива думка М. Монтеня кидається між двома способами існування: життям у світі людей і самоізоляцією. З жalem відзначає М. Монтень, що нелюдськість (інтолерантність) активно протистоїть загальному зв'язку співчуття [8].

Розглядаючи змістовні еквіваленти толерантності можна виділити особливі типологічні конструкції в ракурсі ціннісних установок. Так, у системі етичних поглядів Стародавнього світу принципом вважалось культивування поміркованості, що знайшло своє відображення в проповідях Фалеса і Солона, у вченні Демокрита, в поглядах Сократа. Останньому Платон приписував висловлювання про значущість чуттєвої толерантності. Апеляція до Бога, орієнтація на перспективу покарання за гріхи, тотожні порушення встановлених норм, такий типовий для Середньовіччя метод контролю поведінки й одночасно закріплення терпимості в житті суспільства. Філон Олександрійський сформулював традиційний для релігійного світосприйняття постулат толерантності, пов'язаний із затвердженням своєрідною рівності людей – рівність перед Богом.

Англійський філософ і педагог Джон Локк (1632 – 1704) сутність толерантності трактує як етичний принцип налаштованості та злагоди. Теоретично обґрунтувавши «толерантність» у трактатах

«Досвід про віротерпимість» (1667) та «Листи про толерантність» (1688), філософ акцентує увагу на важливості терплячості таких питань як вибір людиною віри. Локк вважає, що тільки тоді буде віра щирою, якщо церква не буде втручатися у вибір та не буде вдаватися до примусу. Переконавання філософа свідчить про необхідність терплячості в стосунках церкви та держави, котрі повинні співіснувати у дотриманні «золотої середини» на засадах толерантності. Отже, вклад Дж. Локка в розробку концепції ідей розвитку толерантності беззаперечно має велике історичне значення. Як бачимо, філософи ставили завдання розгляду сутності «толерантності» як терпіння та внутрішній регулятор свого відношення до «Іншого» в рамках своїх моральних парадигм і визначали його як властивість та здатність до подолання зовнішнього впливу й внутрішніх переживань.

Висновки. Отже, виходячи із вищезазначеного, ми робимо висновок, що толерантність – продукт історичного розвитку філософського мислення. Як бачимо, зародки феномена «толерантність» при уважному методологічному аналізі виявляються органічно вплетеними у канву філософських міркувань періоду Античності й Середньовіччя, які заклали фундамент сучасної європейської цивілізації. Сутність толерантності мислителі зазначеного періоду вбачали в любові до ближнього, смиренності та віротерпимості, – так як людина того часу мислилася як замкнений світ, непроникний ні для кого, окрім Бога. Тому, філософи цього періоду інтерпретували ідею толерантності як пошуки шляхів до гармонізації людських відносин та окреслювали лінію змісту в спасінні та покайнанні завдяки виробленій звичці рівноваги, терпіння та переборення страждань, що символізує актуалізацію моральних якостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аристотель. Никомахова етика [Текст] // Сочинения в 4-х томах. Т. 4 / общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1984. – 294 с.
2. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998. – 135 с.
3. Асмус В. Ф. Античная философия / В. Ф. Асмус. – М.: Высшая школа, 2001. – 400 с.
4. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. Текст. / Н. А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – С. 230 – 312.
5. Губогло М. Н. Русский язык и толерантность / М. Н. Губогло. – М., 2003.
6. Даль В. Толковый словарь русского языка / В. И. Даль. – М., 1998. – 4472 с.
7. Лосев А. Ф. История античной эстетики. – М.: Искусство, 1963 – 1994, в 8 т. – Т. 5. Ранний эллинизм. – М.: Искусство, 1979. – 815 с.
8. Мириманова М. С. Толерантность как система воспитания / М. С. Мириманова // Развитие личности. – 2002. – № 2. – 154 с.
9. Переломов Л. С. Конфуций: «Луньюй» / Л. С. Переломов. Исслед., пер. с кит., коммент. – М.: Восточная литература, 1998.
10. Семененко И. И. Афоризмы Конфуция. – М.: Издательство Московского университета, 1987. – 302 с.
11. Тертуллиан К.С.Ф. Апологія // Творения Тертуллиана. – СПб., 1849. – С 62.
12. Тертуллиан. О терпении / Тертуллиан // Тертуллиан. Избранные сочинения / Общ. ред. А. А. Столярова. – М.: Издат. гр. «Прогресс», «Культура», 1994. – 448 с. – С. 320 – 333.
13. Философский энциклопедический словарь. – ИНФРА – М., 1999. – 576 с.
14. Dictionnaire etymologique. Larousse. Paris, 1964. – С. 17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стукаленко Зоя – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У НАВЧАННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Микола АНІСІМОВ (Кіровоград, Україна)

НАОЧНІСТЬ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ

У статті розглядаються питання необхідності та можливості використання наочного процесу навчання складних електро- і радіотехнічних професій при виконанні лабораторних робіт і обчислювальних операцій, де застосовується колірна гамма проводів, електричних приладів, панелей уніфікованого лабораторного обладнання та інших елементів в електронній версії цього устаткування.

Ключові слова: лабораторні роботи, принцип наочності, фізичне моделювання, електронне моделювання, уніфіковане лабораторне обладнання.

In the article the necessity and possibility of the usage of evident process in training difficult electro- and radio engineering professions are considered while performing laboratory works and computing operations where colour din of wires, electric devices, panels of the unified labware and other elements in the electronic version of this equipment are applied.

Key words: laboratory works, a presentation principle, physical modelling, the electronic modelling, the unified labware.

Постановка проблеми. Для реалізації принципу наочності навчання сьогодні розробляється дуже велика кількість різних систем навчально-наочних посібників і технічних засобів, які включають: а) реальні процеси, явища та предмети в їхньому натуральному вигляді; б) моделі або макети; в) муляжі; г) ілюстративні посібники (схеми, картини, малюнки, фотографії, графіки, діаграми); г) різні технічні засоби (навчальні кінофільми, тренажери, механічні візуальні, аудіовізуальні засоби, комп'ютери, а також різні методики їх застосування). Таким чином, реалізація одного з перших і основних принципів дидактики Я. А. Коменського в сучасному навчанні це – невідмінна умова для більш глибокого розуміння дійсності й тим самим більш ефективного впливу на неї.

Одним з найважливіших положень організації процесу навчання, є принцип наочності. Я. А. Коменський називав його «золотим правилом» дидактики, згідно з яким у навчанні необхідно використовувати всі органи почуттів людини. Він відзначав, що «якщо ми маємо намір насаджувати в учнів дійсні й достовірні знання, то ми взагалі повинні прагнути навчити всьому за допомогою особистого спостереження й почуттєвої наочності».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження і досвід передових викладачів свідчить, що застосування лабораторного обладнання (ЛО) стало об'єктивною необхідністю, зумовленою особливостями розвитку навчального процесу в ПТНЗ.

Не завжди за допомогою існуючих видів ЛО можна розв'язати дидактичні завдання, які стоять перед викладачами ПТНЗ. Це в першу чергу викликано особливостями конструкції існуючого ЛО, а також тим, що не завжди дидактичні вимоги, які ставили до ЛО, збігалися з вимогами до навчального процесу.

Такі вчені, як С. І. Архангельський, С. Я. Батишев, А. М. Гуржій, Л. П. Прессман, Б. Т. Камінський, О. Г. Молібог, С. Г. Шаповаленко, Н. М. Шахмаєв у своїх працях висловлювали думку щодо визначення уніфікованих вимог до різних типів обладнання.

Використання комп'ютерних технологій відкриває можливість для розвитку в учнів такої важливої якості, як просторове мислення, що особливо важливо при вивченні в загальноосвітній і професійній школах таких предметів, як геометрія, тригонометрія, креслення та ін.

Перші кроки в галузі використання персональних комп'ютерів (ПК) (А. І. Берг, П. Я. Гальперін, Б. С. Гершунський, В. М. Глушков, Ю. Н. Єрофєєв, Б. Ф. Ломов, Е. І. Машбиць, у навчальному процесі показали, що передача певної частини навчальних функцій технічному пристрою (у даному разі – ПК) не просто висуває нові психологічні, інженерні, економічні, етичні та інші проблеми, а й вимагає критичного перегляду фундаментальних положень педагогічної і психологічної теорій навчання. Це пов'язано з тим, що ці теорії, будучи методологічним засобом забезпечення навчальних програм ПК, не можуть обмежитися тільки функцією пояснення. Нові методики мають забезпечити пояснення навчального матеріалу, його перевірку, корекцію у процесі засвоєння навчального матеріалу тощо. Тобто ці методики повинні забезпечити всі функції традиційного процесу навчання. Дослідження перших кроків комп'ютеризації навчання показали, що сучасні педагогічні й психологічні теорії не можуть бути використані як методологічний засіб. Подальші розробки вчених (В. Н. Агєєв, О. П. Балашов, О. І. Башмаков, В. П. Безпалько, І. Т. Богданов, О. В. Віштак,

Л. Е. Гризун, А. П. Кудін та ін.) в справі комп'ютеризації навчання довели, що ПК дуже серйозно міняють характер діяльності учнів.

Мета написання статті полягає в описі методів і підходів формування змісту навчального матеріалу при виконанні лабораторних робіт зі складних електрорадіотехнічних професій.

Виклад основного матеріалу. Дослідження вчених-психологів і дослідження, проведені в проблемній лабораторії Міжнародної академії проблем людини в авіації та космонавтиці показують, що супроводження ілюстрації учню розповіддю значно підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу. А це особливо необхідно у тих професіях, де відпрацьовуються практичні навички зі складання різних електричних схем. Ряд вчених (Ю. К. Бабанський, С. Я. Батишев, О. І. Бугайов, О. В. Долженко, Н. М. Нікітіна та ін.) вважають, що процес формування навичок за системою «проб і помилок» дуже повільний, він неекономічний, чутливий до найменших змін умов виконання завдань, хоча і розвиває видиму активність і самостійність учнів. Наші дослідження довели, що при складанні схем не можна допускати помилок і потрібно використовувати такий метод, який би виключив метод «проб і помилок». Таким чином в процесі виконання ЛР за методом «проб і помилок» ефективність слухового сприйняття інформації становить 10%, зорового – 25%, а їх одночасне включення в процес навчання становить 30%. Цей показник зменшується за рахунок того, що учням доводиться виконувати повторне збирання електричних схем, а також виправляти помилки.

Для виконання лабораторних робіт із загальнотехнічних (електротехніка, електроніка та ін.) і спеціальних (радіотехніка, телебачення та ін.) предметів розроблено уніфіковане лабораторне обладнання (рис. 1) [1: 189; 7: 2].

Для того щоб поліпшити якісний показник наочності в процесі виконання ЛР нами були застосовані різні технічні рішення в конструкції ЛО, а також різні методичні прийоми їх виконання:

- по-перше, застосовано принципово нове за конструкцією ЛО, яке складалося з фізичної моделі та електронного аналога цього обладнання;
- по-друге, складання схеми здійснювалося на уніфікованому планшеті (рис. 2) з окремих уніфікованих електричних елементів (рис. 3);
- по-третє, візуалізація виконання лабораторних робіт здійснювалася як на фізичному обладнанні, так і на електронному аналогу персонального комп'ютера. Тобто учень, який збирає електричну схему на планшеті з окремих фізичних елементів, апаратів та приладів може контролювати процес складання цієї схеми на моніторі ПК.



Рис. 1

Основним обладнанням лабораторії є планшети лабораторних столів (авторська розробка) [7: 2]. На планшеті, де виконуються складання і дослідження електричних схем лабораторних робіт (тобто здійснюється фізичне моделювання), розміщені: п'ять тумблерів 1 включення і вимикання джерел живлення; чотири індикатори відповідних джерел живлення; десять гнізд 2 для підключення джерел живлення і гнізда 3 для комутації і приєднання різних елементів схеми (рис. 2).

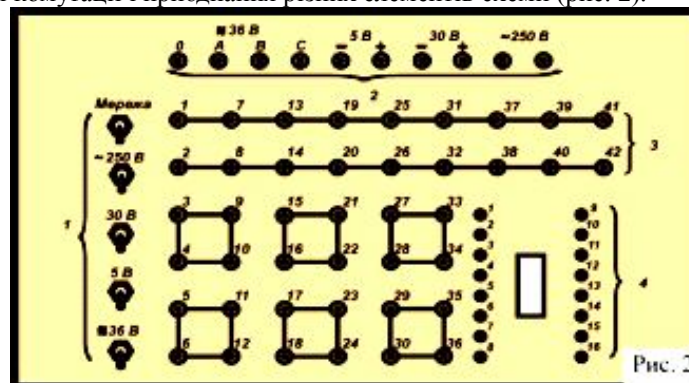


Рис. 2

При виконанні ЛР дуже важливий фактор наочності. Але й без цього саме виконання ЛР є наочністю.

Для відпрацювання професійних навичок складання електричних схем нами були використані розробки відомих учених (Б. Ф. Ломова, В. Г. Лооса), які працювали в області «промислової психології», а саме впливу кольору на зорові аналізатори людини [5, 6].

На людину звичайно діє гама кольорів. Нами розроблена технологія застосування того або іншого кольору у навчальному процесі для закріплення конкретних трудових дій учнів, а саме закріплення правильних навичок в процесі складання електричних схем. Застосовані з колірної гами ті колірні відтінки, які дуже часто застосовуються в інших галузях. Наприклад, в автомобільному транспорті на дорогах у світлофорі застосовуються три кольори: червоний, жовтий і зелений. Синій колір світлофора нами запозичений із залізничної дороги. Кожному кольору був привласнений той або інший вид дії, так само як і в автомобільному світлофорі: червоний – заборонний, жовтий – увага, зелений – дозволяючий.

Для того, щоб актуалізувати процес виконання ЛР і акцентувати увагу учнів при протіканні електричного струму по тих або інших ланцюгах ми застосовуємо спеціальні навантажувальні опори. У якості таких резисторів застосовуються лампи розжарювання (рис. 3, а). При виконанні інших ЛР застосовуються знімні уніфіковані елементи: конденсатори (рис. 3, б, в); напівпровідниковий діод (рис. 3, г) та ін.

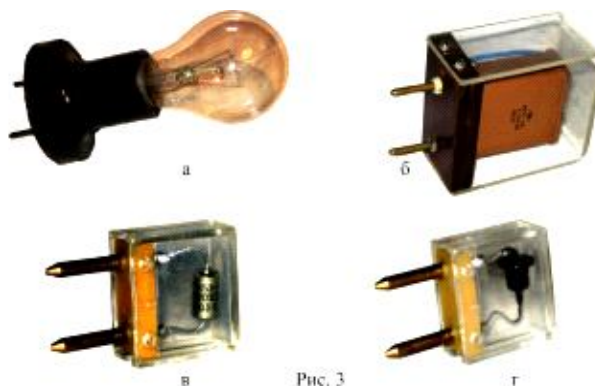
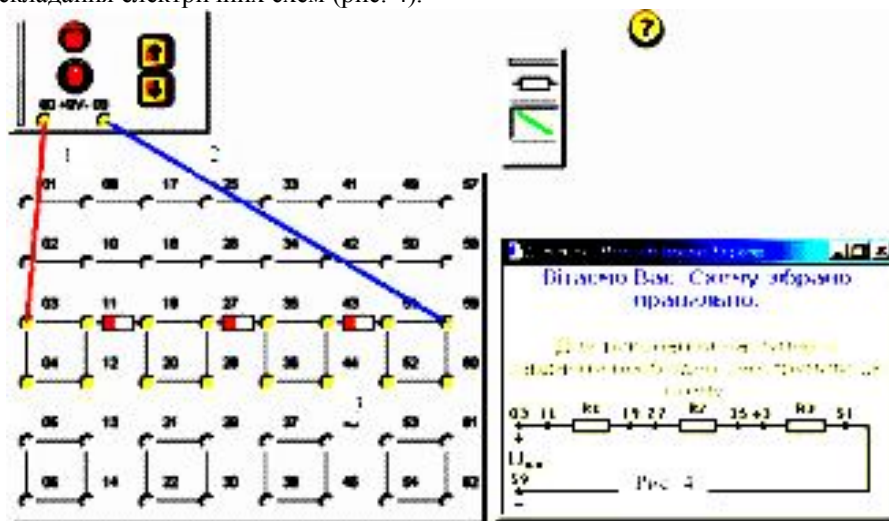


Рис. 3

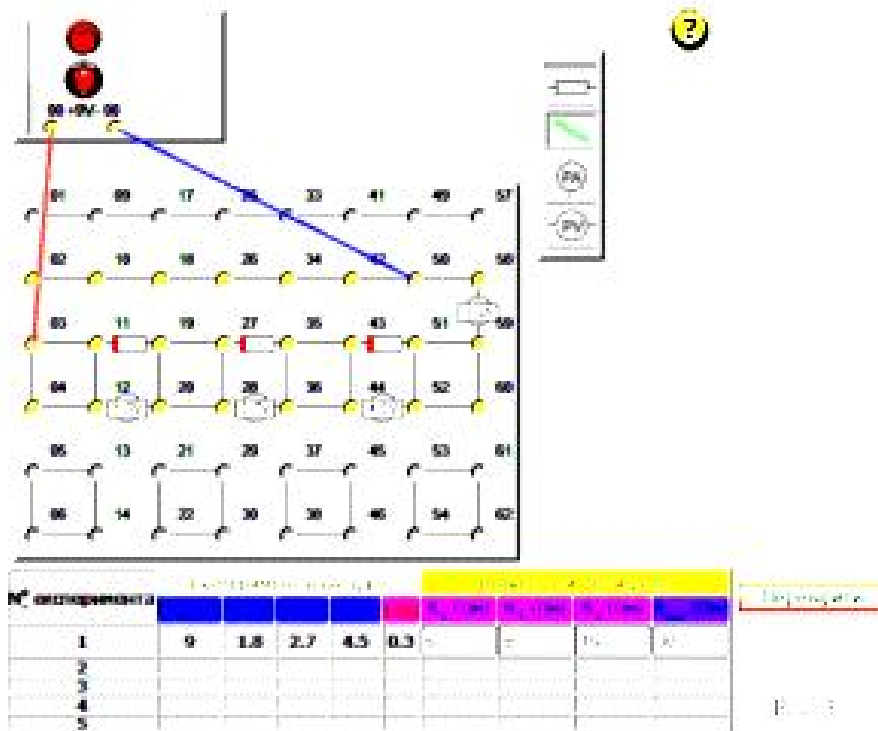
Коли подають напругу на схему то по ланцюгу починає протікати електричний струм, спіраль лампи виказує струму опір і починає нагріватися. При цьому учень візуально бачить, що спіраль нагрівається, а по ланцюгу протікає електричний струм. Це підтверджує й один із приладів (амперметр), який включений в електричне коло. У цей момент в учня акцентується увага за допомогою зорового аналізатора. Крім цього, викладач звертає увагу учня, на вимірювальний прилад. У цей момент в учня другий раз акцентується увага зорового аналізатора та слухового.

Підключення електричної схеми до джерела живлення також передбачає необхідність акцентувати увагу учня на колірній гамі ізоляції проводів, гнізд і резисторів. Це можна побачити на аналізаторі складання електричних схем (рис. 4).



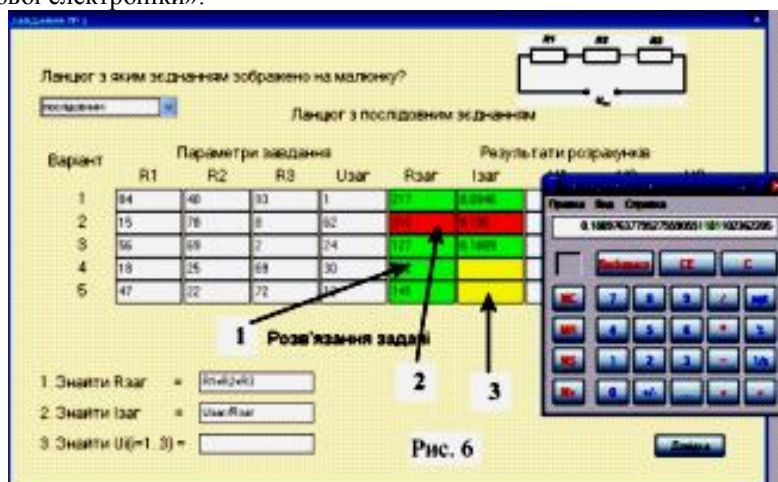
При правильній установці резисторів активуються гнізда 11, 19, 27, 36, 43, 51 на макетному полі. Вони стають білого кольору [1: 210]. Коли до резисторів підключається напруга (гніздо 3 і 59), гнізда активуються і стають жовтого кольору. Проводи, які з'єднують джерела живлення, стають:

а) провід від плюса джерела живлення (1) до гнізда 3 – червоного кольору;
 б) провід від мінуса джерела живлення (2) до гнізда 59 – синього кольору.
 Після подачі напруги на електричну схему відбувається її активація. На це вказує колір резисторів (червоний).
 На наступному етапі виконується активація результатів вимірювання приладів, а також таблиці з результатами експерименту і результатами обчислень (рис. 5).



На останньому етапі виконання лабораторної роботи учневі необхідно обчислити за допомогою формул величини резисторів і результати внести у таблицю.

Нами розроблена спеціальна підпрограма для виконання обчислювальних операцій для всіх типів лабораторних робіт. Складання схем з використанням колірної гами й застосування кольорних тонів (червоний, жовтий, зелений) при обчислювальних операціях відповідної програми дозволило нам назвати ці педагогічні операції «принципом світлофора». На рис. 6 наведено загальний вигляд панелі для виконання обчислювальних операцій з першої лабораторної роботи предмета «Електротехніка з основами промислової електроніки».



Після відкриття програми в таблиці автоматично встановлюються тип схеми, параметри величин резисторів і напруга, яка подається на електричну схему. Установка і тип схеми вибирається учнем.

Формули заносяться в спеціальні активовані вікна вручну ($R1 + R2 + R3$) (рис. 6). Якщо формула внесена правильно, то засвітиться колонка чарунок жовтим кольором (3). Далі учень за цією

формулою підраховує величину резистора за допомогою калькулятора і вносить її у відповідну чарунку таблиці. Якщо відповідь правильна, то ця чарунка засвітиться зеленим кольором (1) і крім цього, в ній відображається величина підрахованого опору. Якщо учень неправильно підрахував величину опору, то чарунка засвітиться червоним кольором (2).

Перша програма дозволяє виконувати моделювання складання різних типів електричних схем (послідовне, паралельне і мішане з'єднання різних споживачів: резисторів, ламп розжарювання та ін. елементів). Банк даних резисторів та інших елементів дає змогу викладачеві видавати індивідуальні завдання для кожної бригади учнів. Крім цього, програма дає можливість ускладнювати завдання для тих учнів, які успішно їх виконують, тобто диференціювати навчання.

За допомогою другої програми виконуються обчислювальні операції для всіх типів лабораторних робіт.

Висновки. Способи, за допомогою яких можна підвищити ефективність формування навичок і вмінь такі:

- 1) збільшення кількості лабораторних занять, у яких застосовуються однотипні прилади;
- 2) проведення лабораторних робіт з використанням індивідуальних карток-завдань;
- 3) при виконанні робіт застосовувати алгоритмічні методи навчання;
- 4) застосування систематичного контролю знань і перевірки навичок і вмінь за допомогою комп'ютерної техніки;
- 5) застосування в процесі навчання як фізичного, так і математичного моделювання;
- 6) зменшення в процесі навчання всіх тимчасових показників (підготовка лабораторного обладнання, складання електричної схеми, перевірка схеми, вимірювання і т.д.).

Перспективи подальших досліджень. Полягають у деталізації ключових понять, формуванні змісту навчального матеріалу з усієї дисципліни, методичних вказівок до лабораторних робіт та практичних занять, а також методичних вказівок з організації та проведення лабораторних робіт на уніфікованому лабораторному обладнанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: Поліграфічне підприємство «ПОЛУМ», 2011. – 464 с.: 68 іл., таблиць 37.
2. Анісімов М. В. Електротехніка з основами промислової електроніки: лабораторний практикум: навч. посіб. / М. В. Анісімов. – К.: Вища шк., 1997. – 160 с.
3. Анісімов М. В. Освітлення і силове електроустаткування: Лабораторний практикум: навч. посіб. / М. В. Анісімов. – К.: Либідь, 1997. – 144 с.
4. Анісімов М. В. Практикум з електромонтажних робіт: навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / М. В. Анісімов, С. О. Кононенко. – Кіровоград: Поліграф. підприємство «ПОЛУМ», 2007. – 172 с., 98 іл., таблиць 12.
5. Ботвинников А. Д. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников: науч. исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. / А. Д. Ботвинников, Б. Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.: ил.
6. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. / Б. Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.: ил.
7. Пат. 2029381 Российская Федерация, RU 2029381 C1 6 G 09 B 9/00. Устройство для имитации электрических схем / Анисимов Н. В.; заявитель и патентообладатель Анисимов Н. В. – № 5004202; заявл. 8.07.91; опубл. 20.02.95.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анісімов Микола Вікторович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Инна КАЗИМИРСКАЯ (Минск, Республика Беларусь)

ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье освещены особенности проведения педагогической практики студентов в условиях университетского образования. Приводятся результаты исследования реального состояния образовательной практики, анализируются затруднения студентов-практикантов.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты-практиканты, психолого-педагогические умения, протоколы.

This article analyzes the educational and research activities of students and final release candidate of pedagogical university courses during their student-semantic self-determination in education.

Key words: *teaching practice, students-practitioners, psycho-pedagogical skills.*

Место педагогической практики в системе профессионального образования будущих учителей постоянно привлекает внимание исследователей по ряду причин: во-первых, потому, что кумулирует результаты самых разнообразных психолого-педагогических воздействий и самостоятельной деятельности студентов, интеграцию теоретической и практической их подготовки [Митина Л.М., 1998]; во-вторых, потому, что происходит определенное сокращение времени на ее проведение, которое может быть компенсировано усилением психолого-педагогической, научно-исследовательской и организационно-методической составляющих в деятельности студента [Тарантей В.П., 2004]; в-третьих, потому, что позволяет “схватить” студента на “перекрестке” его личностно-смыслового самоопределения относительно будущих перспектив в сфере образования [Казимирская И.И., 1992].

Педагогическая практика проводится в различных формах: может быть на предвыпускном и выпускном курсах вуза, может быть и непрерывной на протяжении всего периода обучения. Педагогическая практика не может быть «пассивной». Она представляет собой активное, деятельностное освоение педагогической реальности с позиции педагога [Хуторской А.В., 2001].

Одним из компонентов практики является изучение состояния знаний, умений учащихся по предмету, которому будущий педагог будет обучать своих учащихся.

Этот этап практики студенты называют «пассивной», подчеркивая тем самым, что не они, а учитель выступает в активной роли, проводит урок, организует и стимулирует учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Задача же практиканта – смотреть, видеть, слушать, слышать и фиксировать то, что ему представляется заслуживающим внимания, что можно будет взять на вооружение в будущей работе или, напротив, что ни в коем случае он (она) делать не будет.

В помощь практикантам мы разработали протоколы для наблюдений за работой педагога и учащихся. Каждый из протоколов помогает сфокусировать внимание практикантов на одной из проблем: какие средства использует педагог для стимулирования учебно-познавательной активности обучающихся на занятии; как организуется взаимодействие обучающихся на занятии; какими средствами педагог стимулирует самостоятельную работу учащихся; какие инновационные формы, методы, технологии используют педагоги.

Выполняя задания, студенты осуществляют своего рода «срез» реального состояния образовательной практики. Чтобы этот срез отражал объективную картину, в протоколах предлагается перечень возможных ориентиров-подсказок, направляющих внимание исследователя.

Приведем пример протокола, цель которого изучить средства, используемые педагогом для стимулирования учебно-познавательной активности учащихся.

№ п/п	Средства стимулирования
1.	Характер формулирования учебно-познавательных задач занятий: - эвристический; - с опорой на опыт учащихся; - проблемный; - традиционный (усвоить, научить и др.)
2.	Приемы стимулирования интереса к содержанию усваиваемого учебного материала: - способы расположения учащихся в аудитории (диады, малые группы, команды, клуб, традиционные и др.) - дискуссионное изучение материала; - взаимное обучение, оценивание, проверка; - игровые формы обучения; опора на личный опыт студентов / учащихся; - использование аудио, видео; - диалоговые формы обучения; - создание однородных по уровню успеваемости групп; - создание неоднородных по уровню успеваемости групп; - стимулирование персональной ответственности; - стимулирование коллективной ответственности;
3.	Приемы и средства стимулирования качества образовательного продукта (знаний, умений, навыков, новых способов познавательной деятельности): - глубокое знание; - гибкие (подвижные) знания; - прочные знания; - умения применять в учебной ситуации; - умение переносить в различные ситуации;

	<ul style="list-style-type: none"> - умения конструировать новые знания на основе имеющихся; - умения проверять и оценивать самого себя; - умения оценивать другого
--	--

Приведем данные, полученные в результате анализа 452 протоколов.

На этапе уяснения и отработки учебной информации преобладают следующие способы уяснения изучаемого содержания: вопросы – 74%; реплики-уточнения – 22%; записи уясняемого содержания – 69%; создание схем уясняемого содержания – 7%; устное повторение 29%.

На этапе усвоения учебной информации предпочтение отдается приемам произвольного усвоения: запоминание материала по частям – 62%; воспроизведение после каждой части – 44%; соотнесение и увязывание с уже известным – 31%; комплектование единиц усвоения и их воспроизведение – 18%; создание семантически целостной системы единиц воспроизведения – 11%.

На этапе контроля-самоконтроля, оценки-самооценки преобладают такие приемы как: самостоятельное воспроизведение – 39%; применение в типичных учебных ситуациях – 27%; применение во внеучебных, жизненных ситуациях – 7%; использование усвоенных знаний для получения новых знаний – 1,4%.

Анализ протоколов, ориентированных на фиксацию приемов, используемых педагогами для организации взаимодействия учащихся, показал, что среди целевых установок на позитивное взаимодействие педагоги чаще всего используют: общие для всех цели и результаты предстоящей деятельности – 74%; общие средства (карточки, фломастеры, рисунки) – 42%; смену социальных ролей при изучении материала (аналитик, коммуникатор, энциклопедист, консультант, контролер-инспектор, синтезатор) – 7%.

На этапе отработки и усвоения учебного материала наиболее часто педагоги прибегают к следующим приемам: взаимный обмен информацией – 74%; диалог по поводу содержания усваиваемого материала – 72%; уточнение наиболее трудного материала – 74%; объяснение другому – 74%.

Взаимодействие в процессе контроля / самоконтроля, оценки / самооценки характеризуют такие приемы как: определение критериев знание-незнание – 62%; аргументация выставляемого себе и другому балла – 4,4%; номинации академического и социального уровня – 14%.

Полученные студентами-практикантами материалы свидетельствуют о движении образовательной практики в сторону использования новых технологий обучения, о применении традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса.

Что же касается организации и стимулирования системного усвоения знаний, создания «семантически целостной системы единиц воспроизведения» [Ильясов И.И., 1986], то она встречается лишь у одного из десяти педагогов.

Значимой для личности обучающегося, но не освоенной пока образовательной практикой остается проблема содержательной оценки и самооценки выставляемых и получаемых баллов, социальных ролей, которые исполняют школьники в процессе обучения.

Кросскультурный анализ самооценки студентами психолого-педагогических умений, которыми они овладели и продемонстрировали во время педагогической практики, выявил наибольший «разрыв» в пределах кластера «трудности организации воспитательных воздействий»: среди выпускников 2012 года только 3-4% респондентов оценивают баллом «4» (по пятибалльной шкале) свою готовность к организации общественно полезной деятельности учащихся, к включению их в обсуждение общественно-политических проблем страны и мира.

Среди респондентов 1992 года эти трудности не фиксировались. Уточняющие собеседования с учителями общеобразовательных школ, выпускниками УВО 2012 года показали, что в системе педагогического образования намечается тенденция утраты сознательной функции педагогической деятельности. Общеобразовательная школа реализует в основном функцию обучения, вытесняя функции самореализации и жизненного самоопределения своих воспитанников.

Пролонгированный анализ затруднений студентов-практикантов по названным показателям отмечается постоянно, начиная с 2001 года, и может быть отнесен к статусу «не улучшаемых состояний» [Поташник М.М., 2002].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ильясов И.И. Структура процесса учения. Изд-во Московского университета, 1986.
2. Казимирская И.И. Мышление учителя и пути его формирования. – Минск, 1992, ч. II. Ротапринт МГПИ им. М. Горького.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
4. Педагогическая практика студентов: Теоретические основы и опыт реализации / В.П. Тарантей, И.И. Прокопьев, И.А. Карлюк и др. / Под ред. В.П. Тарантея. – Гродно: ГрГУ, 2004.

5. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
6. Хугорской А.В. Современная дидактика. Издат. дом «Питер», 2001.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Казимирская Инна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Олександр КОБИЛЯНСЬКИЙ, Софія ДЕМБІЦЬКА (Вінниця, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначені та обґрунтовані педагогічні умови та дидактичні принципи використання Інтернет-технологій у процесі вивчення безпеки життєдіяльності. Проаналізовано основні етапи формування практичного мислення та обґрунтовано мотиви навчання у майбутніх фахівців.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, Інтернет-технологія, дидактичні принципи формування професійної компетентності.

The article defines pedagogical conditions and didactic principles of using Internet technologies in the process of studying life safety. Basic stages of forming future specialists' practical thinking and motivated training are analysed.

Keywords: safety, Internet technology, didactic principles of forming professional competence.

Постановка проблеми. Сучасна освіта орієнтується на інноваційні технології, які формують у студентів уміння вчитися, оперувати інформацією, швидко приймати рішення, пристосовуватись до потреб ринку праці (формувати основні життєві компетенції). Одним із перспективних напрямків розвитку освітнього середовища є його інформатизація, внаслідок впровадження у навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), але їх застосування обмежене наступними причинами:

- не розроблені універсальні інформаційні технології навчання;
- педагогічні кадри недостатньо підготовлені до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- у більшості викладачів відсутня мотивація щодо використання сучасних інформаційних технологій навчання.

З огляду на це, сучасні педагогічні дослідження присвячені особливостям підготовки компетентних та конкурентноздатних на ринку праці фахівців, які вільно володіють професією в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку освітнього середовища відбулися зміни у підходах до навчання, які полягають у перебудові особистісної взаємодії викладача та студентів. У процесі навчання з використанням ІКТ визначальною стала діяльність студента, а головною функцією педагогічного спілкування є створення комунікативних умов, коли викладач створює «проблемні ситуації», що ведуть до аналізу й розуміння змісту навчального матеріалу, способів пізнання. Ефективно реалізувати вказані функції можливо за допомогою використання цих технологій. Основні етапи інформатизації освітнього середовища наведені на рис. 1.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що окремі педагогічні та методичні аспекти використання комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах розглядалися в роботах Ю. Н. Афанасьєва, В. П. Безпалько, Ю. С. Барановського, А. П. Верхоли, Т. Г. Везирова, Л. І. Долінера, І. М. Зубкової, А. В. Куценко, Н. Л. Липатнікової, С. В. Панюкової, О. К. Філатова та ін.

Дослідники С. Ю. Губін, В. Т. Матчін і В. А. Мордвінов вважають, що «Інтернет-технології в освіті являють собою глобальний комплексний набір сучасних, єдиних у всьому світі, телекомунікаційних інструментальних засобів, універсальне програмно-методичне забезпечення, всеосяжне інформаційне середовище, що включає величезні світові масиви інформації і дозволяє наповнити навчальний процес небаченим раніше обсягом інформації, як за кількістю, так і за мобільністю відшукування та використання» [4: 56]. Проблеми використання Інтернет-технологій в процесі навчання фахівців висвітлювались у роботах Г. С. Гершунського, І. Е. Машбіца, Р. Г. Семеренко. У працях В. Д. Байкова, С. В. Глушакова, Є. І. Карелової, А. Н. Тихонова доведено, що Інтернет-технології можуть бути використані як наочний і доступний засіб професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз праць цих дослідників дає підставу стверджувати, що в процесі роботи в мережі Інтернет у студентів розвиваються пошуково-інформаційні вміння, а також уміння висувати гіпотезу, організувати власну дослідницьку діяльність. Це пояснюється тим, що під час роботи з Інтернет-технологіями студенти вивчають етапи, характерні для справжніх досліджень: виділення проблеми, формулювання мети і завдань, пошук, узагальнення і систематизація зібраної інформації, визначення

суттєвих характеристик явищ і процесів, їх порівняння, аналіз та графічне зображення результатів дослідження.

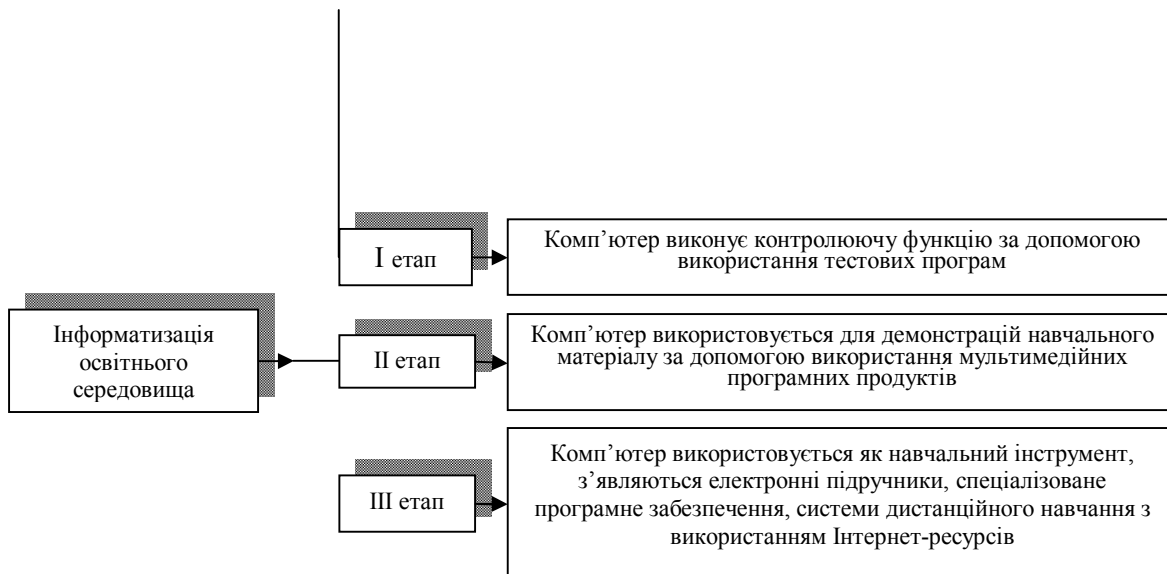


Рис. 1. Етапи інформатизації освітнього середовища

Метою написання статті є аналіз педагогічних умов та дидактичних принципів використання Інтернет-технологій у процесі формування у майбутніх фахівців компетенцій з безпеки життєдіяльності для вирішення професійних завдань в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що в процесі роботи з Інтернет-технологіями у студентів розвиваються дослідницькі уміння бачити проблему, формулювати мету і завдання дослідження, вести пошук і обробку інформації, визначити суттєві характеристики явищ і процесів, аналізувати результати, оформляти їх у вигляді таблиць, графіків, діаграм [3: 41]. Однак, ми вважаємо, що вказані вміння та навички формуються у студентів в процесі навчання не стихійно, а лише в тому випадку, якщо організація навчального процесу передбачає та зумовлює їх формування. Цей процес має бути систематичним та послідовним, оскільки реальне впровадження Інтернет-технологій в освіту та наукову діяльність визначається тим, наскільки їх використання стає необхідністю, асоціюється у свідомості майбутнього фахівця з комфортністю умов професійної діяльності.

Серед методичних вимог інформатизації навчально-виховного процесу науковці виділяють такі: врахування індивідуальних особливостей студентів, різних типів організації нервової діяльності, різних типів мислення; забезпечення підвищення рівня мотивації навчання, стимулювання навчальної діяльності та зв'язку з майбутньою професійною діяльністю [2: 93]. Підготовка студентів до використання інтернет-ресурсів під час вивчення безпеки життєдіяльності передбачає розв'язання наступних завдань: ознайомлення з основними видами цих ресурсів, які можуть використовуватися при підготовці до занять з безпеки життєдіяльності; формування досвіду їх пошуку і добору відповідно до конкретних завдань; вироблення системи оцінювання їх ефективності; мотивація до їх активного використання при підготовці до занять з безпеки життєдіяльності і створення банку цих ресурсів; актуалізація потреби самостійно опанувати нові інтернет-ресурси, з метою підвищення якості своєї підготовки з безпеки життєдіяльності.

Найбільш повну систему дидактичних принципів та умов застосування інформаційних технологій навчання у вищому навчальному закладі розробив П. І. Образцов [6]. Він виділив основні принципи, на які доцільно орієнтуватися під час використання Інтернет-технологій у вищих навчальних закладах. Однак вважаємо, що доцільно їх адаптувати до особливостей курсу «Безпека життєдіяльності».

1. Принцип відповідності освітнього процесу закономірностям навчання вказує на необхідність такої організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням Інтернет-технологій в процесі вивчення безпеки життєдіяльності, яка має стійкі та доцільні взаємозв'язки між викладанням, навчанням і змістом освіти.

Дотримання вказаного принципу означає, що викладач під час використання Інтернет-технологій має забезпечити дидактичний процес у відповідності з закономірностями навчання і таким чином досягти визначених цілей навчання. Основний зміст закономірностей навчання полягає у поетапному оволодінні студентами науковим змістом навчальної дисципліни, тому мета навчання при використанні Інтернет-технологій повинна досягатися поетапно, шляхом розв'язання низки часткових дидактичних завдань [7: 323].

Вивчення безпеки життєдіяльності у вищому навчальному закладі передбачає формування практичного мислення, яке полягає у вмінні виявляти генезис того чи іншого явища, простежувати всі етапи його розвитку, причини, закономірності тощо. Педагогічний аспект формування практичного мислення – це з'ясування умов, конструювання шляхів і засобів розвитку мислення студентів у навчально-виховному процесі. На нашу думку, робота з першоджерелами, розміщеними в мережі Інтернет (з архівними матеріалами, законодавчими актами) сприяє реалізації розглянутого принципу. Основні етапи формування практичного мислення наведені на рис.2.

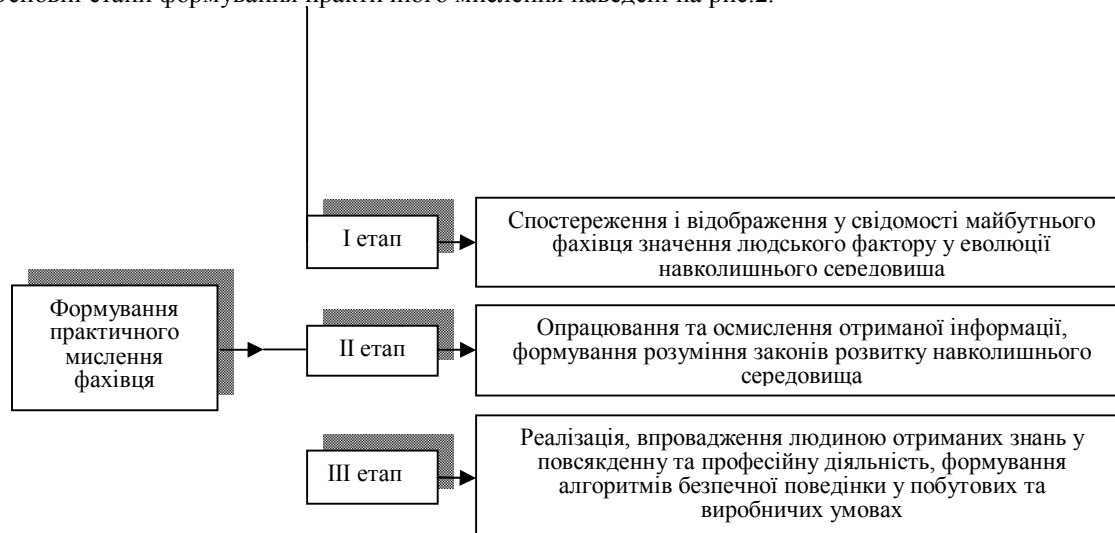


Рис. 2. Етапи формування практичного мислення фахівця в процесі вивчення безпеки життєдіяльності

2. Принцип систематичності та послідовності передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій, включення в засоби навчання науково перевірених знань, які відповідають сучасному рівню розвитку науки. Під час вивчення безпеки життєдіяльності із використанням Інтернет-технологій з метою дотримання даного принципу, ми організували діяльність студентів за триступеневою схемою: отримання уявлень про теоретичний зміст теми в цілому – вивчення окремих частин змісту кожного навчального питання – розкриття причинно-наслідкових зв'язків між окремими частинами теми та доведення рівня змісту навчального матеріалу до необхідного рівня засвоєння.

3. Принцип єдності освітньої, виховної та розвиваючої функцій навчання передбачає таке використання Інтернет-технологій в освітньому процесі, коли навчання виконує не тільки освітню, але й виховну і розвиваючу функції.

Зокрема, комп'ютерний лабораторний практикум з безпеки життєдіяльності дозволяє відтворити небезпеки, які студенти можуть одержати у повсякденному житті (аварії на транспорті та інженерних системах життєзабезпечення, отруєння, природні та техногенні пожежі тощо), що сприяє розвитку у них розумових здібностей, удосконалює стиль мислення, виробляє звичку обґрунтовувати свої рішення і дії аргументованим, точним розрахунком, формуючи сумлінність та відповідальність. У «тренувальному» режимі студент має як можливість запропонувати ефективні, на його думку, шляхи ліквідації наслідків аварії, так і право на помилку, яке відсутнє в реальних умовах небезпеки. Зрозуміло, що людина, яка набула різноманітні вміння та навички ліквідації «навчальних» небезпечних ситуацій і у реальних буде діяти більш виважено та швидко.

Крім того, практика свідчить, що на лабораторному занятті через обмаль часу та різницю в індивідуальному темпі роботи, студенти не встигають засвоїти всі етапи дослідження, тому завдання до лабораторних робіт ми формуємо таким чином, щоб студенти виконували лише основні дослідження (інструментальні виміри). Завершувати роботу доцільно вдома, користуючись одержаними інструкціями. Таким чином, студент сам організовує власну діяльність, сам обирає темп роботи і час виконання, має можливість проявити свої творчі здібності, виконує більшість етапів, характерних для справжнього дослідження [1: 96-97].

4. Принцип активності студентів відображає взаємозв'язок між успішністю навчально-пізнавальної діяльності і формуванням інтересу до неї. Він вказує на необхідність формування позитивної мотивації, безперервного спонукання до оволодіння змістом навчання. Дотримання цього принципу є однією з найважливіших умов ефективного використання Інтернет-технологій в процесі вивчення безпеки життєдіяльності.

Аналіз власного педагогічного досвіду свідчить, що використання Інтернет-технологій під час вивчення безпеки життєдіяльності ефективний, якщо враховувати професійні інтереси майбутніх фахівців. Зміст професійної освіти забезпечує поглиблене вивчення наукових основ і технології обраного виду праці, формування спеціальних практичних умінь та навичок, виховання психологічних, моральних, естетичних якостей необхідних фахівцеві конкретної галузі трудової діяльності. Враховуючи сказане, ми вважаємо, що у навчанні із використанням Інтернет-технологій доцільно робити акцент на трьох групах мотивів навчання: соціальних, професійних, пізнавальних. Їх потрібно врахувати при плануванні використання Інтернет-технологій ще на стадії формування освітньої задачі, а також безпосередньо в ході дидактичного процесу (рис. 3).



Рис. 3. Мотиви навчання студентів

З метою реалізації принципу активності студентів у навчанні, ми організуємо дослідні та творчі проекти, які підсилюють мотивацію вивчення безпеки життєдіяльності. Наприклад, при вивченні теми «Техногенні небезпеки» пропонуємо студентам оцінити наслідки певної техногенної аварії чи катастрофи та розробити план заходів щодо його ліквідації. Інформацію щодо вказаної аварії (статистичні дані, відео, причини аварії) студенти самостійно шукають у мережі Інтернет.

5. Принцип оптимізації навчального процесу (вдосконалення способів і шляхів навчально-пізнавальної діяльності на основі зіставлення різних форм, методів, засобів навчання залежно від його завдань і змісту) під час вивчення безпеки життєдіяльності передбачає набуття досвіду творчої діяльності, а також творчого засвоєння знань і способів діяльності. Сутність принципу полягає в тому, що набуття досвіду неможливе без включення суб'єкта навчання у розв'язання спеціально розробленої системи творчих та проблемних завдань, що вимагають від студента творчої діяльності на доступному йому рівні [5]. Вказаний принцип передбачає, що викладач при проектуванні використання Інтернет-технологій в освіті повинен ініціювати проблемні ситуації і активізувати навчально-пізнавальну діяльність, надаючи їй риси творчої, пошукової діяльності.

Пошук відповідей на проблемні запитання стимулює роботу студентів у мережі Інтернет, що, сприяє підвищенню цікавості до вивчення безпеки життєдіяльності, зокрема, за допомогою використання Інтернет-технологій; активізації самостійної дослідницької діяльності студентів, що є актуальним в умовах постійного скорочення часу на аудиторну роботу; розвитку та вдосконалення навичок співробітництва, зокрема, при виконанні колективних проектів; вдосконалення вмінь аргументувати свою думку.

6. Принцип врахування індивідуального підходу у навчанні вимагає від викладача доцільного поєднання різноманітних форм навчання. Доцільно проектувати освітні можливості Інтернет-технологій таким чином, щоб можливо було використовувати їх як при проведенні аудиторних занять під керівництвом викладача, так і в частині самостійної роботи студентів.

7. Принцип наочності вимагає поєднувати в навчанні по можливості всі види наочності з метою якнайкращого розуміння, запам'ятовування, зберігання в пам'яті, відтворення та застосування навчального матеріалу.

Вивчення безпеки життєдіяльності неможливе без наочних засобів навчання. І якщо раніше найпоширенішим засобом для візуалізації нової інформації були дошка, крейда та плакати, виготовлені друкарським способом, то на сучасному етапі Інтернет-технології дозволяють використовувати наочність на якісно новому рівні. Зокрема, в навчальному процесі для посилення емоційного впливу на студентів ми маємо можливість ознайомитися з фотографіями та відеозаписами стихійних лих, техногенних аварій та катастроф, аналізувати географічні карти, демонструвати графічний матеріал, таблиці, схеми тощо, з метою визначення ймовірних місць виникнення надзвичайних ситуацій.

Висновки. Використання можливостей інформаційних і комунікаційних технологій з метою інтенсифікації навчання змінює характер розвитку, набуття і розповсюдження знань; відкриває можливості для оновлення змісту навчання і методів викладання; розширює доступ до загальної та професійної освіти; якісно змінює роль викладача у навчальному процесі. Використання Інтернет-технологій в процесі вивчення безпеки життєдіяльності здійснюється в якості: засобу навчання, який забезпечує як оптимізацію процесу пізнання, так і формування індивідуального стилю дослідницької діяльності; предмета вивчення – знайомство з сучасними методами обробки інформації, які враховують специфіку організації інформаційних процесів в професійному середовищі; інструменту вирішення навчальних завдань, які забезпечують формування вмінь прийняття рішень у сучасному інформаційному середовищі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высш. школа, 1981. – 240 с.
2. Бужиков Р. П. Психолого-педагогічні вимоги щодо створення і навчального призначення педагогічного програмного забезпечення / Р. П. Бужиков // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т.50. Вип. 37. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. – С. 92-98.
3. Буртовий С. В. Педагогічні можливості використання Інтернет-технологій Веб 2.0 / С. В. Буртовий // Педагогічний вісник. – 2010. – № 1-2 (13–14). – С. 39-43.
4. Губин С. Ю. Интернет-технологии в высшей школе в период реформирования российского образования [Текст]: научное издание / С. Ю. Губин, В. Т. Матчин, В. А. Мордвинов / Под ред. Н. Н. Евтихиева. – М. : НИИВО. – 1998. – 244 с.
5. Дишлева С. Інформаційно-комунікаційні технології та їх роль в освітньому процесі. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/6804>
6. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения : [монография] / П. И. Образцов. – Орел : ОрелГТУ, 2000. – 145 с.
7. Сисоєнко Н. А. Використання ресурсів мережі Інтернет у діяльності вчителя / Н. А. Сисоєнко // Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції «Сучасний стан природничо-математичної та технологічної освіти: тенденції, перспективи» – Випуск 13, Херсон, 2010. – С. 320-322.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кобилянський Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності, професор Вінницького національного технічного університету;
Дембіцька Софія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету.

Микола САДОВИЙ, Олена ТРИФОНОВА (Кіровоград, Україна)

Світлана СТАДНІЧЕНКО (Дніпропетровськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ НАСКРІЗНИХ ПОНЯТЬ

В сучасних умовах розвитку суспільства учні використовують додатковий інформаційний ресурс поза навчальним закладом. З метою формування в суб'єктів навчання наукової картини світу є потреба переглянути зміст методів навчання щодо раціональності їх застосування на всіх етапах навчально-виховного процесу в школі. У цій статті розглянуто варіанти вдосконалення методики формування у школярів наукової картини світу за рахунок оптимізації та раціоналізації використання методів навчання фізики.

Ключові слова: сучасна наукова картина світу, методи навчання, навчально-виховний процес, оптимізація, інформаційний ресурс.

In the modern terms of development of society and at the increase of the role of informative resource that students get extra curriculum, in forming the subjects of studies of scientific picture of the world have a necessity to revise maintenance of methods of studies in relation to rationality of their application at all stages of educational-educator process at school. Therefore this article considers variants of perfection of forming methodology for the schoolchildren of scientific picture of the world due to optimization and rationalization of the use of methods of studies in educational process of physics.

Keywords: modern scientific picture of the world, methods of studies, educational-educator process, optimization, informative resource.

Постановка проблеми. Період кінця ХХ – початку ХХІ століття в історії науки ознаменувався значними досягненнями, які активно впливають на становлення наукового світогляду кожної окремої людини та наукової картини світу в цілому.

У науковій літературі під поняттям наукової картини світу здебільшого розуміють найбільш загальне відображення реальності у вигляді певної моделі, в якій зведені елементи системи, що єднає усі наукові теорії у взаємному узгодженні. Наукова картина світу – це цілісна система уявлень про загальні принципи і закони будови та розвитку природи. Вона покликана дати учням усвідомлення

того, як влаштований світ, якими законами він керується, що складає його основу та визначає місце самої людини у Всесвіті [5].

Фізика, як шкільний навчальний предмет, є фундаментом, що формує у свідомості школярів загальні закони і закономірності протікання природних явищ, закладає основу світорозуміння на різних рівнях пізнання природи і дає загальне обґрунтування природничо-наукової картини світу [3].

Методика навчання фізики покликана визначати закономірності навчання фізики як навчального предмета. До змісту методики навчання фізики як конкретної дидактики входять:

- установлення пізнавального й виховного значення фізики як навчальної дисципліни та її місця в системі загальної середньої освіти;

- визначення структури і змісту, завдань, предмету та дидактичної, розвивальної та виховної мети загального курсу фізики;

- виокремлення, відповідно до завдань і змісту навчання фізики методів навчання та дослідження природних явищ і процесів, методичних засобів та організаційних форм досягнення якісного результату.

В сучасних умовах розвитку суспільства значно підвищується роль інформаційного ресурсу, що отримують учні поза навчальним закладом насамперед через Інтернет. В процесі педагогічної практики є нагальна потреба враховувати вищезазначене щодо формуванні в суб'єктів навчання поняття наукової картини світу. Звідси випливає необхідність переглянути зміст методів навчання щодо раціональності їх застосування на всіх етапах навчально-виховного процесу в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно нині діючих навчальних програм з фізики [2; 3] у середніх загальноосвітніх навчальних закладах розгляд поняття наукової картини світу здійснюється на узагальнюючих заняттях по завершенню кожного з двох центрів вивчення фізики.

Так в основній школі (7-9 кл.) після вивчення логічно завершеного базового курсу фізики, який закладає основи фізичного знання, пропонується розглянути навчальний матеріал «Вплив фізики на суспільний розвиток та науково-технічний прогрес [3]. Фізична картина світу. Ядерна енергетика та сучасні проблеми екології».

В старшій школі [2] вивчення фізики завершується вивченням теми «Фізична картина світу як складова природничо-наукової картини світу. Роль науки в житті людини та суспільному розвитку» також на узагальнюючому занятті.

Вчені-педагоги, зокрема Г.В. Вишинська, Т.Г. Грушевицька та А.П. Садохін, С.У. Гончаренко, Г.Ф. Бушок, В.В. Мултановський, А.С. Опанасюк та Н.М. Опанасюк, В.П. Сергієнко, В.Г. Разумовський та ін. довели, що за методологічним призначенням та способом формування поняття наукова картина світу використовуються вимоги насамперед таких дидактичних принципів як науковість змісту, наочність (образність) природних явищ й процесів, доступність й системність [5].

Проблема формування поняття наукової картини світу в навчально-виховному процесі з фізики в загальноосвітніх навчальних закладах не є новою, але в силу специфічності завжди є актуальною. Зокрема, два роки тому доктор педагогічних наук, професор В.Д. Шарко та М.Ю. Растьогін знову досліджували проблему формування наукової картини світу в учнів основної школи у процесі навчання фізики [4] і досягли нових здобутків.

Високо оцінюючи їх роботи ми прийшли до висновку, що у цих та інших дослідженнях не зазнала належного висвітлення методика застосування методів навчання до формування наукової картини світу у академічних та профільних класах.

Отже, **метою даної статті** є вдосконалення методики формування у школярів наукової картини світу за рахунок оптимізації та раціоналізації використання методів навчання в навчальному процесі з фізики академічного та профільного рівнів.

Виклад основного матеріалу. В діючих підручниках з фізики для всіх рівнів навчання поняття наукової картини світу є заключним на кожному етапі вивчення фізики в загальноосвітній школі. Так склалось традиційно, як узагальнення вивчення фізики. Проте на декількох уроках сформувати цілісну наукову картину світу досить проблематично. Ми вважаємо, що дане поняття повинно бути наскрізним для вивчення, починатись з уроку, що вивчає фізика і цілісно завершуватись узагальненням існуючих теорій про Природу. Мається на увазі, що практично на кожному уроці необхідно систематично підкреслювати, який внесок кожне нове поняття дає для наукової картини світу. Тоді звичним стає світоглядний і політехнічний елемент кожного поняття, явища, процесу, судження, закону, принципу, теорії. Узагальнення стає обов'язковим елементом уроку, як неперервний процес формування наукового світогляду учнів. При цьому слід робити акцент на методологічному аналізі основних понять і законів сучасної фізики, її відкритості як системи наукового знання про оточуючий світ, ролі фізики у формуванні наукової картини світу.

Тому за нашим переконанням зміст та структура навчального матеріалу курсу фізики у значній мірі впливає на забезпечення формування наукового світогляду. Неперервність формування цього поняття має бути присутнім у кожному підручнику з фізики. Такий підхід буде успішним, коли будуть реалізовані методи та дидактичні принципи навчання. На нашу думку, для досягнення високих результатів у навчанні учнів вчителю слід підібрати з усієї сукупності методів навчання найбільш

ефективні, що відповідають запитам конкретного класу (групи учнів у класі), школи та суспільства в цілому.

Загальновідомо, що методи навчання є невід’ємною складовою навчально-виховного процесу. Без належного їх використання неможливо ефективно реалізувати мету і завдання навчання, досягти акме засвоєння суб’єктами навчання певного змісту навчального матеріалу.

Метод (буквально – шлях до чогось) означає спосіб досягнення мети, певним чином упорядкувати діяльність.

Під методом навчання ще розуміють спосіб взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності педагога і суб’єктів навчання, коли вона спрямована на реалізацію цілей навчання, або як систему цілеспрямованих дій педагога, які організують пізнавальну діяльність тих, кого навчають і забезпечують розв’язання завдань навчання, взаємозв’язаної діяльності вчителя та учнів, направленої на розв’язання комплексу навчально-виховних задач [5].

Дослідники розрізняють близько п’ятдесяти різноманітних методів навчання, існує декілька їх класифікацій, зокрема, за: способом подання навчальної інформації, основною дидактичною задачею, характером активізації пізнавальної діяльності учнів та ін. [5]. Але всі вони зводяться до трьох груп методів: словесних, наочних та практичних.

На практиці жоден з методів не використовують у чистому вигляді, а реалізується в поєднанні з іншими. Жоден з методів не можна вважати універсальним. Умовою успішного вирішення конкретних задач є застосування різних методів навчання та методичних прийомів. У такий спосіб успішно здійснюється формування наукової картини світу під час всього процесу вивчення фізики в загальноосвітній школі.

Вибір методу навчання конкретного поняття визначається дидактичною (навчальною) метою. Образно кажучи – метод є те, цим вирішується дидактична мета. Наприклад, тема уроку «Закон Ома». За 20-25 хвилин на уроці необхідно викласти новий навчальний матеріал, зокрема: встановити залежність сили струму від напруги; як залежить сила струму від зміни опору електричного кола; узагальнити виявлені залежності; сформувати в учнів поняття закону Ома. В цьому полягає основна дидактична мета. Найбільш ефективною буде реалізація вказаних завдань дослідним шляхом, тобто практичним методом. Цим самим учитель уникає стихійного, випадкового вибору методу навчання. Всі інші дії на уроці будуть методичними прийомами, які сприяють реалізації основного методу навчання закону Ома. Дидактичною метою визначаються і завдання уроку, а відповідно зміст і обсяг навчального матеріалу, аналіз викладу навчального матеріалу у підручнику, врахування вікових особливостей учнів, склад класу, наявність необхідного обладнання.

Крім наочного демонстраційного варіанту в якості закріплення можна запропонувати учням провести віртуальне дослідження залежності сили струму від напруги та опору електричного кола з допомогою ІКТ. В ході такого уроку необхідно формувати уявлення учнів про закони природи як елементи наукової картини світу, що поряд з іншими законами електродинаміки органічно входять в теоретичну схему Д. Максвелла. В цьому випадку ми враховуємо висновки психологів, що засвоєння знань відбувається на трьох рівнях: осмислення сприйнятого і запам’ятовування; застосування знань за зразком та у схожій ситуації; творче засвоєння знань.

Зауважимо, що інколи вживається вузьке тлумачення поняття методу навчання, яким означають спосіб керівництва пізнавальною діяльністю учнів. При цьому обов’язковим є виконання трьох функцій: навчальної, виховної і розвивальної. В цілому метод навчання – це складне педагогічне явище, що взаємопов’язано поєднує декілька аспектів: гносеологічний, логіко-змістовий, психологічний, педагогічний. При цьому прийом навчання визначається як складова методу навчання.

У методиці навчання фізики виділяються два шляхи обґрунтування методів і методичних прийомів навчання. Згідно першого необхідно збільшити кількість одиниць вибору і обмеження їх кількості за рахунок об’єднання у великі групи за певних критеріїв. Другий полягає у використанні більших, цілісних дидактичних структур. Такими структурами є інформаційні, програмовані, проблемні, релаксопедичні методичні системи.

Таким чином формування сучасної наукової картини світу в учнів загальноосвітніх навчальних закладів ми пропонуємо здійснювати поступово узагальнюючи закони та теорії кожної теми. В ході такої практики виокреслюються? на нашу думку, система не випадкових, раціональних, найбільш ефективних методів, що забезпечить формування в учнів відповідних компетенцій на рівні, який задовольняє державним вимогам стандарту фізичної освіти. За такого підходу виокреслюються контури моделі наукової картини світу.

Зокрема вчені-методисти В.Д. Шарко та М.Ю. Растьогін вважають, що важливе місце в розробці моделі формування уявлень фізичної картини світу посідають методи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. При цьому серед методів організації навчально-виховного процесу ними були виділені когнітивні, креативні та організаційно-діяльнісні методи.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності*Методи формування пізнавальних інтересів учнів**Метод стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні*

Рис. 1. Класифікація методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності

За сучасної організації навчального процесу в школі зростає роль самостійної роботи учнів із пошуку наукової інформації з застосуванням різноманітних (доступних їм) ресурсів, серед яких важливе місце посідає Інтернет. Тому особливій уваги потребують методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності [5]. Дану групу методів складають зокрема ті, що націлені на формування позитивних мотивів учіння. Вони покликані стимулювати активну пізнавальну діяльність і сприяють мотивованого, самостійного збагачення учнями навчальною інформацією. Стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні нині спрацьовує не завжди, див. рис. 1.

Але все буде залежати від мотивації такого стимулювання.

Методи формування пізнавальних інтересів учнів безпосередньо сприяють створення цілісного образу Природи і її законів функціонування та розвитку. Вони забезпечують позитивний настрій та враження (образність, зацікавленість, здивування, моральні переживання) у школярів у процесі здобуття знань та забезпечують формування в них уявлень про сучасну наукову картину світу, що дає можливість розширити їх науковий світогляд під час вивчення шкільного курсу фізики в кожному класі.

На початковому етапі вивчення фізики формування пізнавального інтересу до пізнання явищ природи забезпечується здебільшого емоційними чинниками. Для створення позитивної емоційної ситуації ще з перших уроків у 7 класі, коли формуються первинні уявлення про фізичну картину світу, важливими є вдало підібрані приклади з опису фізичних явищ, процесів з літератури, художніх фільмів, особистих переживань. До найпоширеніших методичних прийомів даної групи ми віднесли наступні:

– організація стану новизни навчального матеріалу, що передбачає окреслення нових фізичних знань у процесі навчання, формування атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці;

– методичний прийом опори на життєвий досвід учнів. Він забезпечується педагогом у навчально-виховному процесі використанням життєвого досвіду учнів, фактів, явищ, які вони спостерігали в житті, навколишньому середовищі, або в яких самі брали участь як опори при вивченні нового матеріалу. Це сприятиме формуванню в школярів інтересу до пізнання сутності явищ, що спостерігаються, та забезпечить стійке бажання дізнатися більше;

– пізнавальні фізичні ігри сприяють формуванню атмосфери емоційного піднесення, сприйняттю навчального матеріалу при допомозі емоційно-насиченої форми його відтворення. Використання ділових, рольових та ситуативних ігор забезпечує моделювання явищ природи, взаємодії речей і явищ оточуючого світу. Їх можна використовувати як основну або допоміжну форму навчального процесу. Імпровізація та природній вияв вільних творчих сил учнів забезпечують розвиваючий ефект навчання. У процесі виховання використання ігор дає змогу школярам стати більш впевненими у власних силах, підвищити їх самооцінку, забезпечити самоствердження, найповніше виявити свої власні сили та можливості;

– методичний прийом формування у процесі навчання відчуття успіху. Стабільне відчуття школярем успіху в процесі навчання забезпечує зміцнення впевненості у своїх силах, формує почуття гідності, спонукає до подальшого здобуття знань;

– відчуття радості та її очікування повинні пронизувати життя дитини. Особливого значення для індивідуальної особистісної підтримки педагога надають формуванню ситуації успіху. Адже під успіхом слід розуміти не тільки удачу або щасливий випадок, а й результативність у досягненні наміченого, а також пов'язане з ним суспільне визнання отриманого результату.

Не відчуваючи успіху учні втрачають інтерес до здобуття знань.

Евристичний прийом навчання є досить ефективним. Еврика передбачає створення умов, за яких учень під час виконання навчального завдання, несподівано для самого себе приходиться до висновку, що висвітлює раніше йому невідомі можливості. Сутність прийому якраз полягає у тому, щоб підвести учня до такого власного відкриття. Результат, що при цьому одержується, повинен бути новим, цікавим, оригінальним, відкривати нові перспективи пізнання фізичних понять, явищ. Далі задача педагога полягає в тому, щоб вчасно звернути увагу на це глибинне особистісне «відкриття», надати учню необхідну підтримку і сформулювати нові завдання, надихнувши школяра на їх розв'язання. Це шлях до виховання в учнів схильності до узагальнень і систематизації.

Інший важливий прийом, який спонукає до узагальнень – «навмисна помилка», або «допоможи мені». В цьому випадку передбачається використання вчителем навмисно зроблених помилок. Тоді увага учнів привертається до них через звернення, що пробуджує почуття гідності: допоміг вчителю знайти помилку. Такий підхід стимулює бажання вчитися, узагальнювати знання і уявляти їх як наукову картину світу.

У старшій школі, коли учні здатні вже на більш науковому, порівняно з основною школою, рівні розуміти наукові фізичні факти, явища, процеси та володіють методами наукового пізнання, доречним є організація наукових диспутів та дискусій. Диспут (від лат. *disputo* – досліджую, сперечаюся) – публічна суперечка на наукову чи суспільно важливу тему. Навчальна дискусія (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) – суперечка, обговорення певного питання. Вони базуються на обміні думками між учнями, вчителями й учнями. Тоді вони вчать суб'єктів навчання мислити самостійно, що сприяє розвитку аналітичних навичок. При цьому організація відповідних форм роботи передбачає ґрунтовну попередню підготовку як зі сторони вчителя фізики, так і зі сторони учнів, які мають попередньо обізнані з проблемою, що буде обговорюватися на науковому диспуті чи дискусії.

Існують різноманітні форми дискусій. Важливо спрямувати їх в русло узагальнень, систематизації у напрямку до формування наукової картини світу. Найбільш поширеними є:

- «круглий стіл» – бесіда, до якої залучають 5-6 школярів, які в процесі обговорення роблять обмін думками не лише один з одним, а й з іншими учнями класу;
- засідання експертної групи («панельна дискусія»), в ній можуть брати участь близько 4-6 школярів разом з обраним головою; обговорення відбувається в певній послідовності, зокрема, спочатку обговорення проблеми йде в межах зазначеної групи, і лише після цього пропонується спільна позиція учням всього класного колективу. Можливими формами подання може виступати повідомлення чи доповідь;
- форум – це обговорення, під час якого члени експертної групи обмінюються своїми думками з учнями всього класу;
- симпозіум – це обговорення, при якому учні представляють свою позицію виступаючи з повідомленням та відповідаючи на питання інших своїх колег;
- дебати – це обговорення, що будується за запланованою програмою виступів учасників, що поділені дві команди-суперниці; після завершення своїх доповідей учасники команд дають відповіді на питання, слухають спростування своїх аргументів тощо;
- судові засідання – це обговорення, що є імітацією судового розгляду справи.

Диспути й дискусії сприяють створенню оптимальних умов для надання учням навчальної інформації. Щоб запобігти можливим помилковим тлумаченням, суб'єктів навчання заздалегідь підготовлюють до того, щоб вони вміли наводити аргументи, доведення, обґрунтування власної думки, критично аналізувати як чужі так і власні судження. Це сприяє формуванню ситуації, де панує атмосфера доброзичливості та взаємоповаги.

Метод стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні фізики забезпечує ознайомлення учнів з суспільною та особистою значущістю учіння природних явищ; привчає їх до необхідності виконання вимог Державного стандарту; заохочує до сумлінного навчання; забезпечує оперативний контроль за виконанням вимог і в разі потреби – вказівки на недоліки та зауваження.

Висновки. Отже, процес формування сучасної наукової картини світу ми розглядаємо як наскрізний неперервний процес, де використовується система методів навчання та реалізується мета і завдання за допомогою різноманітних методичних прийомів навчання. Удосконалення методів навчання доцільно спрямовувати у напрямку систематизації та узагальнення, що сприяє формуванню елементів наукової картини світу, а в цілому цілісної її картини. **Перспективи подальших розвідок у даному напрямі** пов'язані з визначення системи понять, явищ, процесів, законів, теорій, які в єдності формують наукову картину світу. Відповідно такий підхід вимагає удосконалення методики навчання такої системи знань у загальноосвітній школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Методика навчання фізики у старшій школі: [навч. посібн.] / В.Ф. Савченко, М.П. Бойко, М.М. Дідович, В.М. Закалюжний, М.П. Руденко; За ред. В.Ф. Савченка. – К.: Академія, 2011. – 295 с.
2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. 10-11 класи. Профільний рівень. Київ, 2010. – Режим доступу до програми: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita>.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. – Київ: Ірпінь, 2005. – 80 с.
4. Растьогін М.Ю. Формування уявлень фізичної картини світу в учнів основної школи у процесі навчання фізики: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Растьогін Михайло Юрійович. – Кіровоград, 2012. – 252 с.
5. Садовий М.І., Вовкотруб В.П., Трифонова О.М. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навчальний посібник [для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.] – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 252 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Садовий Микола Ілліч – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Трифорова Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Стадніченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медичної біофізики та інформатики Дніпропетровської медичної академії.

Svitlana SHANDRUK (Kirovohrad, Ukraine)

SECOND LANGUAGE ACQUISITION FOR BILINGUAL AND FOREIGN STUDENTS

У статті розглядаються когнітивні аспекти вивчення мови на рівні початкової школи; аналізується ефективність програм мовного занурення, що використовують особливості опанування іноземної мови як для білінгвальних учнів, так і для носіїв інших мов і культур.

Ключові слова: когнітивний підхід, вивчення мови, особливості опанування іноземної мови.

The article discusses cognitive aspects of foreign language learning at elementary school level. Effectiveness of immersion programs that use second language acquisition for bilingual students as well as people who speak other languages and come from other cultures is analysed.

Keywords: cognitive approach, language learning, second language acquisition.

Introduction. The academic discipline of second-language acquisition (SLA) is a subdiscipline of applied linguistics. It is broad-based and relatively new. As well as the various branches of linguistics, second-language acquisition is also closely related to psychology, cognitive psychology, and education. To separate the academic discipline from the learning process itself, the terms second-language acquisition research, second-language studies, and second-language acquisition studies are also used. SLA research began as an interdisciplinary field, and because of this it is difficult to identify a precise starting date [6]. However, it does appear to have developed a great deal since the mid-1960s. The term acquisition was originally used to emphasize the subconscious nature of the learning process, but in recent years learning and acquisition have become largely synonymous.

Second-language acquisition can incorporate heritage language learning, but it does not usually incorporate bilingualism. Most SLA researchers (A. Benattay, S. Gass, R. Mitchell, F. Myles, E. Rod, L. Selinker, B. VanPatten and others) see bilingualism as being the end result of learning a language, not the process itself, and see the term as referring to native-like fluency. A complete theory of SLA must include both a property theory (of what the domain of knowledge is and how it is represented) and a transition theory (of how learners get from one knowledge state to another) (K. Gregg, N. Ellis and others). Thus SLA is a subject of cognitive science par excellence (E. Bialystok, B. McLaughlin, M. Harrington, R. Schmidt and others) [3]. Writers in fields such as education and psychology, however, often use bilingualism loosely to refer to all forms of multilingualism. Second-language acquisition is also not to be contrasted with the acquisition of a foreign language; learning of second languages and learning of foreign languages involve the same fundamental processes in different situations.

Internal factors affecting second-language acquisition are those which stem from the learner's own mind. Attempts to account for the internal mechanisms of second-language acquisition can be divided into three general strands: cognitive, sociocultural, and linguistic. These explanations are not all compatible, and often differ significantly.

Goals. Implementation of the cognitive approach to second language acquisition at elementary school level is to be discussed in this article.

Much modern research in second-language acquisition (R. Rueda, D. August, C. Goldenberg, J. Plass, D. Chun, R. Mayer, D. Leutner and others) has taken a cognitive approach [1]. Cognitive research is concerned with the mental processes involved in language acquisition, and how they can explain the nature of learners' language knowledge. This area of research is based in the more general area of cognitive science, and uses many concepts and models used in more general cognitive theories of learning. As such, cognitive theories view second-language acquisition as a special case of more general learning mechanisms in the brain. This puts them in direct contrast with linguistic theories, which posit that language acquisition uses a unique process different from other types of learning.

Cognitive approaches, including Functional linguistics (T. Bates, B. MacWhinney and others), Emergentism (J. Elman, B. MacWhinney and others), Cognitive linguistics (R. Langacker, D. Ungerer, R. Schmid and others), and Constructivist child language researchers (P. Brooks, C. Slobin, M. Tomasello and others), view the linguistic sign as a set of mappings between phonological forms and conceptual meanings or communicative intentions [3]. They hold that simple associative learning mechanisms operating in and across the human systems for perception, motor-action and cognition as they are exposed to language data as part of a communicatively-rich human social environment by an organism eager to exploit the functionality of language are what drives the emergence of complex language representations.

The dominant model in cognitive approaches to second-language acquisition, and indeed in all second-language acquisition research, is the computational model [2]. The computational model involves three stages.

In the first stage, learners retain certain features of the language input in short-term memory. Then, learners convert some of this intake into second-language knowledge, which is stored in long-term memory. Finally, learners use this second-language knowledge to produce spoken output. Cognitive theories attempt to codify both the nature of the mental representations of intake and language knowledge, and the mental processes which underlie these stages.

In the early days of second-language acquisition research interlanguage was seen as the basic representation of second-language knowledge; however, more recent research has taken a number of different approaches in characterizing the mental representation of language knowledge [1; 97-98]. There are theories that hypothesize that learner language is inherently variable, and there is the functionalist perspective that sees acquisition of language as intimately tied to the function it provides. Some researchers make the distinction between implicit and explicit language knowledge, and some between declarative and procedural language knowledge. There have also been approaches that argue for a dual-mode system in which some language knowledge is stored as rules, and other language knowledge as items.

The mental processes that underlie second-language acquisition can be broken down into micro-processes and macro-processes. Micro-processes include attention; working memory; integration and restructuring, the process by which learners change their interlanguage systems; and monitoring, the conscious attending of learners to their own language output. Macro-processes include the distinction between intentional learning and incidental learning; and also the distinction between explicit and implicit learning. Some of the notable cognitive theories of second-language acquisition include the nativization model, the multidimensional model and processability theory, emergentist models, the competition model, and skill-acquisition theories [6].

Other cognitive approaches have looked at learners' speech production, particularly learners' speech planning and communication strategies. Speech planning can have an effect on learners' spoken output, and research in this area has focused on how planning affects three aspects of speech: complexity, accuracy, and fluency. Of these three, planning effects on fluency has had the most research attention. Communication strategies are conscious strategies that learners employ to get around any instances of communication breakdown they may experience. Their effect on second-language acquisition is unclear, with some researchers claiming they help it, and others claiming the opposite [6].

According to the National Center for Education Statistics (U. S. Department of Education, 2004) the number of students in the U.S. who live in homes where the first language is not English has doubled over the last 20 years [2]. For these language-minority students and their peers who are learning a second language, the goal is to develop several core competencies that allow them to develop and maintain social relationships and communicate ideas.

To support these students' acquisition of a second language, researchers have identified two instructional approaches. First, proponents of the structural approach argue that drill and practice is the best way to learn grammar and vocabulary. With this approach, language is usually taught orally with an emphasis on the learner responding to spoken prompts. Second, the cognitive approach emphasizes how the learner interacts with language. An effort is made to make language acquisition a more active process. Instruction is based on activating prior knowledge and allowing the learner to build the cognitive skills required to understand, process, and interact with a language. Effective opportunities to learn a second language with the cognitive approach can be divided into three stages: a) comprehensible input, b) interaction, and c) comprehensible output.

Foreign language programs are often one of the first items to be scrutinized and cut when elementary, middle, and high schools in the U.S. face poor performance evaluations or budget crunches. However, many studies have demonstrated the benefits of second language learning not only on student's linguistic abilities but on their cognitive and creative abilities as well. It is critical that foreign language instruction be available to all students throughout their PK-12 academic experience. Knowing other languages and understanding other cultures is a 21st Century skill set for American students as they prepare to live and work in a global society. No matter what career students enter, they will be interacting with others around the world on a routine basis and doing business locally with those whose native language is not English [4].

Beginning foreign language instruction early sets the stage for students' to develop advanced levels of proficiencies in one or more languages. In addition, younger learners still possess the capacity to develop near native-like pronunciation and intonation in a new language. Finally, young learners have a natural curiosity about learning which is evident when they engage in learning a new language. They also are open and accepting of people who speak other languages and come from other cultures. Children who learn a foreign language beginning in early childhood demonstrate certain cognitive advantages over children who do not. Research conducted in Canada with young children shows that those who are bilingual develop the concept of "object permanence" at an earlier age. Bilingual students learn sooner that an object remains the same, even though the object has a different name in another language. For example, a foot remains a foot and performs the function of a foot, whether it is labeled a foot in English or *un pied* in French [2].

Foreign language learning is much more a cognitive problem solving activity than a linguistic activity, overall. Studies have shown repeatedly that foreign language learning increases critical thinking skills,

creativity, and flexibility of mind in young children. Students who are learning a foreign language out-score their non-foreign language learning peers in the verbal and, surprisingly to some, the math sections of standardized tests. This relationship between foreign language study and increased mathematical skill development, particularly in the area of problem solving, points once again to the fact that second language learning is more of a cognitive than linguistic activity. Learning a second language is an exercise in cognitive problem solving and the effects of second language instruction are directly transferable to the area of mathematical skill development.

The notion of “earlier is better” in language learning seems to be upheld by the fact that longer sequences of foreign language instruction seem to lead to better academic achievement, overall [1; 46]. Because second language instruction provides young children with better cognitive flexibility and creative thinking skills, it can offer gifted students the intellectual and developmental challenges they need and desire.

The advantage for younger learners is that they have the ability to mimic closely the native pronunciation and intonation of a new language. In addition, literacy skills that are being developed in the native language transfer to the learning of the new language. For this reason, research studies have shown academic gains by students who have begun learning another language at an early age.

Immersion programs for older students are very effective as well. Depending on the age of the students, they may or may not develop native-like pronunciation and intonation. However, the older student already possesses an internalized grammar of the native language which is useful in learning a new language.

Regardless of age, immersion programs are effective because they use second language acquisition as the vehicle for learning the general education curriculum. This makes the content of the course inherently more interesting for the student and maximizes the instructional time by accomplishing two goals at once: language acquisition and content learning. Currently, over 100 public schools in the U.S. have foreign language immersion programs. Research on immersion programs show that when they are properly structured, they can be equally effective for younger and older students in developing oral proficiency and that all immersion students can achieve functional levels of bilingualism. However, children who start learning a second language before puberty seem to outperform, over the long run, older children and adults who begin the study of a second language after puberty and continue to study that language for the same number of years. Similarly, children who start learning a language at young ages have better opportunities to develop native pronunciation and intonation. But motivation is key that can help students to overcome some age-related factors in second language learning.

Immersion programs come the closest to providing students, young or old, with the intensive language experience they need to become proficient. In our opinion, it's the next best thing to study abroad. Not everyone has the means to study or live abroad, but immersion programs can do a lot to bring the language and culture to them. There are some excellent models in place in certain advantaged areas of the country. Every child deserves the chance to become a citizen of the world in such a rich experience.

There is a difference between language acquisition and language learning. There are some individuals who seem to develop analytical thinking skills more readily than others, and this helps them in the learning of grammatical concepts [5]. However, that does not mean that only those students who are highly analytical should study a foreign language, as second language acquisition (listening and speaking) is a global process. Just as everyone needs to develop skills in a variety of curricular areas, everyone can benefit from learning a foreign language, whether it is because of the cognitive advantages or the exposure to and understanding of other cultures.

The best choice for a student is to select a language that he or she is interested in learning. For many the choice is based on the language background of the family but it can also be based on a teacher's reputation or the language that their friends are taking. Many times parents try to predict which language will be most useful in the future, but this is a difficult projection to make. The important factor is that students begin any language as early as possible and continue in a well-articulated sequence. Since research indicates that learning a third or fourth language then comes more easily. Students can always switch languages at a later date if it appears that another might be more useful for a specific career path.

Many elementary level programs have been implemented based on parent demand and parents should advocate for language programs. For home-school and pre-school parents, more resources are becoming available. Publishers and media developers are capitalizing on the renewed interest in language instruction and are developing programs for children based on language learning. In addition, the web offers many free language learning opportunities. Interactive learning is the best since language learning is a social activity. Many online courses and software programs do offer interactive learning. However, no one can really take the place of a classroom teacher, because a teacher can recast a question and engage students in dialogue to get them to re-think or more readily understand concepts by using a variety of modalities to illustrate their applications.

The cognitivists are convinced that learning depends upon perception and insight formation. They feel that all learning is in the nature of problem solving. The learner tries to solve new problem on the basis of previous learning.

Briefly, the stages in the learning process [1; 57-64] can be characterized as the following:

1. The learner encountering a new situation recognizes it as a problem to be solved.
2. He analyses it and tries to identify the elements or components of the new situation.
3. He compares a new situation with those that he has previously encountered in an attempt to find out if it is similar or different.
4. The comparison suggests to him a plan or strategy for dealing with the new situation but the plan has to be tested.
5. The plan is tried out (tested): if it doesn't work, it is abandoned and alternative plan is involved and tried. If the plan works, it is stored in the system for use in the future.

If language learning is explained purely in terms of imitation, it should not be possible for a child to produce any occurrences, which he has not heard before (which are not part of the input). Indeed, children constantly surprise their parents by producing occurrences, which have not been heard by them before. Even the behaviorists have to accept this phenomenon and they try to account for it. The explanation offered by them was that a child is able to produce new occurrences through the process of substitution.

Applications. According to the Cognitivists, even a very limited amount of language data may be sufficient to reveal the underlying rules, and once the rule is known, it can be used or applied to produce an infinite number of sentences. The Cognitivists, tend to look at only that part of the language, where general rules apply, because for them language learning is the process whereby the rules of language are discovered and internalized.

Effective instruction is promoted by a proper understanding of the problem domain and by instructors who evaluate their practices. Cognitive approaches to SLA believe that a functionalist, usage-based model of language is the most appropriate analysis. This approach clearly dictates that in learning, as in theoretical analysis, language must not be separated from its function. Language and semantics are inextricable and thus we need functional, naturalistic, communicative situations for learning. In language instruction as in other educational domains, too much practice has been based on a naive operationalization of theory. Instructional practices, however well informed by theory, need to be evaluated, assessed, and refined in everyday practice.

BIBLIOGRAPHY

1. Chamot A. The CALLA Handbook / Anna Uhl Chamot, J. Michael O'Mally. – NY: Brookline Books, 1994. – 340 p.
2. Cognitive Benefits of Learning Languages [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tip.duke.edu/node/866>
3. Ellis N. Cognitive Approaches to SLA / N. Ellis // ARAL, 2012. – Vol. XIX. – pp. 4-28.
4. Jensen, E. Exact repetition as input enhancement in second language acquisition / E. Jensen, T. Vinther // Language Learning, 2003. – Vol. 53(3). – pp. 373-428.
5. Laufer, B. What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? / B. Laufer, M. Hill // Language, Learning & Technology, 2000. – Vol. 3(2), 58-76.
6. Second-language acquisition [Електронний ресурс] / Wikipedia. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Second-language_acquisition#cite_note-FOOTNOTEVanPattenBenati20105-50.

AFFILIATION

Svitlana Shandruk – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Ольга ГАВРИЛЕНКО (Кіровоград, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто шляхи ефективного формування перекладацької компетентності студентів технічних спеціальностей, виділено основні структурні компоненти, обґрунтовано їх змістове наповнення.

Ключові слова: професійний переклад, перекладацька компетентність, технічні терміни, структурні компоненти.

The article deals with the effective ways to form the students' translation competence within technical specialization, it highlights the main structural components, their semantic content.

Key words: professional translation, translation competence, technical terms, the structural components.

Постановка проблеми. Реформування соціально-економічної сфери нашої держави вимагає суттєвих економічно-технологічних змін, спрямованих на розбудову та розвиток сфери виробництва, його модернізацію, використання високих нанотехнологій, інформаційно-комунікаційних технологій у виробничому процесі. Виникає потреба розширення зовнішніх ринків міжнародного співробітництва, співпраці з іноземними партнерами. Такі перетворення вимагають якісно нової підготовки фахівця, здатного швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, знаходити нові шляхи вирішення виробничих проблем, спроможного систематично використовувати джерела інформації іноземною

мовою. Можливості всесвітньої комп'ютерної мережі, які забезпечують доступ до різних галузей, високопрофесійних надбань іноземними мовами з однієї сторони, і необхідність швидко і якісно реалізувати їх на практиці з іншої, вимагають від майбутніх фахівців технічних спеціальностей якісно нових навичок і вмінь іншомовної комунікації. Виникає необхідність формування такого фахівця, який не тільки володіє знаннями за спеціальністю, а й іншомовною перекладацькою компетентністю професійного спрямування. Сформованість таких вмінь дозволяє: здійснювати швидкий пошук необхідної інформації іноземними мовами, виділяти головну та другорядну інформацію; оформляти та вести супроводжувальні технічні, технологічні документи, інструкції, технічні паспорти, характеристики механізмів, обладнання; сприймати та аналізувати рекламні продукти, електронні та друковані інформаційно-технічні повідомлення іноземними мовами; добре орієнтуватись у технічних характеристиках продукції фірм-партнерів та конкурентів, включаючи аналіз аналітико-прогнозуючих іншомовних звітів. Тому виникає необхідність навчання студентів технічних спеціальностей професійно спрямованій іноземній мові, включаючи формування базової перекладацької компетентності. Навчання передбачає оволодіння студентами знаннями фахової терміносистеми і набуття умінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у виробничих ситуаціях. Отже, формування перекладацької компетентності студентів технічних спеціальностей є актуальною, продиктованою суспільними вимогами проблемою. Підготовка такого фахівця вимагає перегляду змісту, методів, форм та підходів навчання основам іншомовного професійного перекладу студентів технічних спеціальностей, пошуку ефективних шляхів формування перекладацької компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам навчання професійного перекладу приділялось багато уваги науковцями. Теорія та практика, структура та зміст перекладознавства розроблялась І. С. Алексєєвою, І. К. Білодідом, Т. В. Ганічевою, З. О. Гетьманом, В. Н. Комісаровим, В. В. Коптіловим, О. М. Мороховським, В. В. Кухаренко, Л. К. Латишевим, А. Д. Швейцер, А. В. Федоровим та іншими. Розглядалися особливості різних аспектів перекладу. Так, специфіку перекладу граматичних явищ досліджували В. І. Карабан, І. В. Корунець, Н. Ф. Гладуш, А. Г. Гудманян. Проблемі перекладу окремих граматичних структур присвячено дисертації О. В. Борисової, О. С. Грабовецької, Б. М. Колодій, З. Г. Коцюби, К. А. Кузьміної та інших.

Чимало праць присвячено вивченню поняття «перекладацька компетентність» та розробці її складових. Вона розглядалась як здатність перекладати (усно або письмово) на фаховому рівні в працях В. С. Виноградова, Л. К. Латишева, Р. К. Миньяр-Белоручева. [1, 3, 4]

Дослідженню питання формування професійної компетентності майбутніх перекладачів присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Баркасі, Н. І. Гез, З. Ф. Підручної, Л. С. Бархударова, І. І. Халесвої та ін.

Основні проблеми науково-технічного перекладу та особливості його навчання досліджували різні науковці: Л. І. Борисова, Ю. В. Ванніков, В. М. Головін, Т. Л. Канделакі, А. Я. Коваленко, В. І. Карабан, Є. В. Столярська.

Проблемою навчання та доборою навчальних матеріалів технічного перекладу займалися такі провідні вчені як І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Н. П. Брандес, Н. В. Гальскова, О. М. Гон, В. І. Карабан, Т. А. Козакова, Ю. І. Пасов, В. І. Провоторов, І. І. Сафонов, Н. К. Скларенко, В. С. Слепович, В. І. Хайрулін, О. Б. Тернопольський та інші.

Вченими А. С. Ольховською, Л. М. Черноватим пропонуються різні системи вправ для цілеспрямованого навчання перекладу, розглядаються принципи їх побудови, типи та види [5, 6].

В останні роки широко пропонується застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання професійно-спрямованому перекладу. Ці питання розроблялись такими дослідниками як Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, І. Підласий, Ж. Поплавська, Д. Стетченко, В. Тинний, В. Шукшунов, Ж. Романюк. Дослідники висловлюють думку про те, що ІТ технології можуть значно інтенсифікувати процес навчання перекладу як в методичному, так і в презентаційному планах.

Незважаючи на ґрунтовні дослідження різних аспектів навчання професійного перекладу, залишаються невирішеними питання змісту перекладацької компетентності студентів технічних спеціальностей, її структурного наповнення, виділення оптимальних шляхів інтенсифікації процесу формування згаданої компетентності.

Мета написання статті полягає у визначенні та аналізі ефективних підходів навчання професійно спрямованого перекладу студентів технічних спеціальностей, виділенні та обґрунтуванні структурного наповнення перекладацької компетентності.

Виклад основного матеріалу. За А. Д. Швейцером переклад це – «Односпрямований і двохфазовий процес міжмовної та міжкультурної комунікації, де створюється вторинний текст (метатекст) на основі цілеспрямованого («перекладацького») аналізу первинного тексту. Цей метатекст замінює первинний текст уже в іншому мовному та культурному середовищі. Такий процес характеризується установкою та передаванням комунікативного ефекту первинного тексту, частково

модифікується відмінностями між двома мовними системами, двома культурами і двома комунікативними ситуаціями». [8: 75]. Як бачимо, переклад – це складний процес. Він вимагає від фахівця спеціальних знань, навичок та вмінь, особистих характеристик, які потрібні для успішного здійснення перекладацької діяльності. Успішне здійснення перекладу залежить від формування та розвитку особливих психічних процесів майбутнього фахівця. Насамперед, це спроможність людини свідомо та цілеспрямовано регулювати свою діяльність з метою досягнення поставлених цілей, формування базових вольових якостей, що розвиваються на особистому рівні. Успішність перекладу залежить від вміння довготривало концентрувати увагу, утримувати її, від розвиненості оперативної пам'яті, механізмів сприйняття, накопичення та переробки інформації, антиципації, осмислення. Вимагаються особливі вміння швидко переключатись з однієї мови на іншу.

Навчання науково-технічного перекладу набуває особливого значення сьогодні, коли відбуваються якісні та кількісні зміни в науці і техніці. Такі зміни інтенсивно вносять корективи у розвиток термінології, технічної лексики. Іншою особливістю навчання технічного перекладу є специфіка термінів та способів їх перекладу. Як зазначає В. М. Комісаров, перекладу текстів, які містять вузькоспеціалізовану термінологію слід приділяти особливу увагу. Терміни визначають інформаційний зміст спеціального тексту, слугують своєрідними ключами, організують, систематизують і кодують спеціальну інформацію. В той час як завданням перекладу текстів різних жанрів (художній, публіцистичний тощо) є забезпечення еквівалентності як спільності змісту текстів оригіналу і перекладу, переклад технічного тексту вимагає максимально точного описання технологічних процесів, грамотного перекладу вузькоспеціалізованих термінів та дотримання відповідного стилю викладення [2].

Переклад технічної документації, супроводжувальних документів обладнання, технічних характеристик механізмів, інструкцій з експлуатації технологічних вузлів, документації з програмного забезпечення, потребує не тільки лінгвістичних знань, а й професійної компетентності студентів технічних спеціальностей. Студент повинен мати теоретичні та практичні знання з фаху, бути у «професійному лексичному полі» рідною мовою, знати роботу механізмів, конструкцій, технологій тощо.

Навчальний матеріал для формування основ професійного перекладу студентів технічних спеціальностей повинен ретельно обиратись з огляду на спеціалізацію майбутнього фахівця. У цьому сенсі доцільна співпраця кафедр іноземних мов з провідними кафедрами, які навчають студентів базовим дисциплінам. Завдяки аналізу навчальних програм з базових дисциплін можна виділити основні види технічного тексту: науково-технічна література, технічна документація, інструкції з експлуатації, каталоги обладнання (механізмів), паспорти технічної продукції, супроводжувальна документація до програмного забезпечення тощо. При перекладі технічних текстів не існує важливої та другорядної інформації, тому відхилення від встановлених стандартів перекладу неприпустиме.

Допомогти забезпечити якісний технічний переклад, на нашу думку, можуть інформаційно-комунікаційні технології. Тут стануть у нагоді електронні словники (двомовні, одномовні, тлумачні тощо), спеціалізовані технічні електронні перекладачі. Навчання перекладу студентів технічних спеціальностей повинно передбачати опанування словниковою роботою, формування навичок та вмінь роботи з системою оптичного розпізнавання тексту Fine Reader Professional, використання електронного словника Lingvo, перекладачів Promt, Google Translate та інших.

Отже, успішне здійснення професійного перекладу студентами технічних спеціальностей залежить від сформованості в них перекладацької компетентності, яка має багато структурних компонентів. Перший, когнітивний, передбачає оволодіння мовними навичками та уміннями, опанування граматичними структурами, способами їх перекладу рідною мовою. Вказані навички починають формуватися ще в школі, і продовжують вдосконалюватись на молодших курсах ВНЗ.

На другому, третьому курсах студенти починають вивчення спеціальних фахових дисциплін, вдосконалюють практичні навички та вміння роботи з технікою, механізмами, різним обладнанням, апаратурою. У студентів формується понятійний апарат за спеціальністю рідною мовою, терміносистема на яку вони опираються у навчанні перекладу спеціальної іншомовної літератури за фахом. Тому, на наше переконання, навчання перекладу студентів технічних спеціальностей слід починати після того, як студенти розпочали ознайомлюватись з фаховими дисциплінами. Другий, умовно названий спеціальний компонент, передбачає формування спеціальних знань, навичок та вмінь роботи з технічним перекладом, ознайомлення з особливостями структури такого тексту, стилістичною побудовою, труднощами, термінологією.

Оскільки успішність здійснення перекладацької діяльності залежить не тільки від знань, навичок та вмінь здійснення технічного перекладу, а й від особистісних характеристик, розвитку пам'яті, уваги, волі, то до третього компоненту формування перекладацької компетентності віднесемо розвиток емоційно-вольових якостей. Компонент має на меті формування та розвиток особливих психічних процесів майбутнього фахівця з технічної спеціальності, які створюють умови інтенсивної пізнавальної діяльності студентів в опануванні основами перекладацької діяльності. Емоції та воля є важливими факторами регуляції процесів пізнання людини. Згідно з вченням І. Павлова, центральна

нервова система перебуває в нормальному стані спокою, коли усі центри та механізми інтелекту є урівноваженими. Збудження відповідних центрів здійснюється через позитивні або негативні збудники навколишнього середовища, які діють на систему управління пам'яті та мислення. У процесі навчання перекладу необхідна неперервна емоційна дія, оскільки саме вона створює умови інтенсивної пізнавальної діяльності. Спеціальні психологічні тести та вправи тренують різні види пам'яті, розвивають процеси запам'ятовування, зберігання, відтворення. Розвиток пам'яті залежить від того, наскільки цікавим є включення особистості в продуктивну діяльність. Забезпечити таке включення можна цікавим навчальним матеріалом, скажімо, ознайомленням з новою технологією необхідною студентам технічних спеціальностей. Позитивне емоційне забарвлення викладу матеріалу також сприяє підвищенню позитивної мотивації, прагненню студента оволодіти умінями та навичками технічного перекладу. Процес перекладу – це активна мисленнєва діяльність. Від її розвиненості, швидкості залежить якість та успішність перекладу. Тут беруть активну участь розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація.

Отже, формування перекладацької компетентності студентів технічних спеціальностей полягає у повідомленні та активізації теоретичних та практичних мовних знань; у формуванні спеціальних знань, навичок, умінь, терміносистеми для здійснення саме технічного перекладу; у формуванні готовності студентів технічних спеціальностей до використання інформаційно-комунікаційних технологій, у здійсненні професійного перекладу; у формуванні емоційно-вольових якостей студента, необхідних для успішного здійснення технічного перекладу.

Виділені компоненти (складові) перекладацької компетентності реалізуються в ході виконання практичних завдань та вправ. У науковій, методичній літературі пропонуються різні види вправ: підготовчі, перекладацькі, мовні, операційні, комунікативні. Виділені основні принципи їх побудови. Відмічається, що навчання повинно ґрунтуватись на комплексі вправ, які складають певну систему, є цілеспрямованою дією на формування перекладацьких навичок і вмінь студента. Так, Л. М. Черноватий підкреслює необхідність формування вправ за принципом перенесення мети виконання вправ з операції на дію, для забезпечення наявності головної ознаки операції [7]. Наприклад, завдання, яке передбачає пошук термінологічного відповідника вважається доцільним включати до складу більш загальних завдань, приміром, переклад на рівні абзацу, тексту.

Важливим у процесі складання вправ є урахування етапів перекладу тексту, поділ на вправи, що готують до перекладу і вправи на роботу безпосередньо з текстом, вправи на формування навичок, на формування вмінь. Основними, на нашу думку, видами вправ, що формують перекладацькі навички та вміння є:

- вправи на визначення найважливіших елементів (знаходження головної, другорядної інформації, складання переліку основних технічних понять, ключових слів тощо);
- вправи на вміння мобілізувати наявні предметні знання (складання схем головних понять, знаходження взаємозв'язку між ними, проведення інформаційного пошуку з використанням інформаційних технологій, складання схем головних технічних понять, термінів);
- вправи на розвиток пошуку ідентифікацій (добір дериватів, синонімів, антонімів до певних понять);
- вправи на встановлення значень невідомих лексичних одиниць;
- вправи на формування навичок утворення нових термінів;
- вправи на формування навичок переносу значень лексичних одиниць мови оригіналу у мову перекладу;
- вправи на розвиток контекстуальної здогадки, прогнозування;
- вправи на розпізнавання логіко-семантичних зв'язків;
- вправи на формування навичок та вмінь перекладу граматичних явищ та конструкцій.

Висновки. Отже, формування перекладацької компетентності студентів технічних спеціальностей, на нашу думку, може відбуватись ефективно через реалізацію виділених структурних компонентів перекладацької компетентності, а саме їх зміст. Це дозволить підвищити рівень сформованості перекладацьких навичок та вмінь, розвивати творчі здібності студентів, активізувати та інтенсифікувати творче самовизначення та вдосконалення, актуалізувати мотиви творчого досягнення, проявити інтелектуальну активність, самостійність, наполегливість, вміння концентрувати увагу, розвивати функції сприйняття, мислення, свідомої підтримки напруги мозкової діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы : учеб. пособие / В. С. Виноградов. – 2-е изд., перераб. – М. : КДУ, 2004. – 240 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
3. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие по подготовке переводчиков (с немецкого языка) / Л. К. Латышев. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.

4. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – 237 с.
5. Ольховська А. С. Проблема вправ для формування граматичного компоненту перекладацької компетенції / А. С. Ольховська // Філологічні трактати. – Т.2. – 2010. – С.177–182.
6. Черноватий Л. М. Проблема типології вправ для навчання фахового перекладу / Л. М. Черноватий // Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу: IV Всеукр. наук. конф., 19-20 квітня 2007р.: тези доп. – Харків, 2007. – С.147–149.
7. Черноватий Л. М. Принципи складання вправ для навчання галузевого перекладу / Л. М. Черноватий // Вісник СумДУ. – 2002. – №3 (36). – С.101–105.
8. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гавриленко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград, Україна)

КОМПЛЕКСНО-ІНТЕГРАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається зміст і сутність комплексно-інтеграційної технології формування інструментально-виконавських компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва; визначаються інноваційні методи навчання, що плідно і позитивно впливають на процес формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: інтеграція, комплексно-інтеграційна технологія, інструментально-виконавські компетенції, метод музично-теоретичного аналізу, художніх аналогій, художньо-творчих проектів.

The article deals with the meaning and essence of complex-integrational technologies of instrumental competence and performance of future music teacher. The paper identifies innovative teaching methods that effectively and positively impact the development of instrumental performance competence of experts.

Keywords: integration, complex-integration technology, performing instrumental competence, method of music-theoretical analysis, literary analogies, artistic and creative projects.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку наукової освітньої думки інтеграція набуває особливого сенсу, оскільки спрямовується на становлення конкурентно спроможного, здатного творчо самостверджуватися у життєдіяльності фахівця. Різні аспекти інтегрованого навчання і виховання висвітлено в працях сучасних дослідників І. Беха, Н. Бібік, С. Гончаренко, Л. Масол, Т. Пушкарьової, О. Савченко. Інтеграція, як уважають науковці-педагоги, є необхідним дидактичним засобом й набуває статусу одного з провідних принципів сучасної освіти [3: 262], зокрема і музично-педагогічної. Поряд із традиційними педагогічними методами навчання комплексно-інтеграційна технологія містить широкий спектр активних та інтерактивних методів, що дозволяє комплексно впливати на формування інструментально-виконавських компетенцій майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Метою написання статті є розкриття особливостей комплексно-інтеграційної технології у процесі формування інструментально-виконавських компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Поняття “комплекс” і “інтеграція” взаємодоповнювані та взаємозумовлені. Поняття «комплекс» передбачає інтеграцію та диференціацію водночас й визначається науковцями як багатогранна цілісність, що складається з різних відносно стійких елементів, котрі взаємодіють [3: 277]. Інтеграція передбачає об’єднання частин у «єдине ціле», цілісну систему. У Новому тлумачному словнику української мови термін «інтегральний», «інтеграція», який походить від латинського – integer означає повний, цілісний, суцільний, єдиний. Інтегрування, читаємо далі, це відтворення або відновлення цілісності, об’єднання в єдине ціле частин будь-якої системи, узгодження компонентів, формування і встановлення між ними зв’язків і відносин [4: 193].

На думку О. Савченко, проведення занять на основі інтеграції змісту стає одним з напрямів їхнього методичного збагачення, тобто об’єднання змісту, відібраного з кількох предметів навколо однієї теми, і «має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якість явища, поняття, досягти цілісності знань» [6: 5].

З терміном «інтеграція» тісно пов’язаний термін взаємодія, взаємозв’язок, взаємовплив. Інтеграція – це найвища форма взаємодії, оскільки вона передбачає не тільки взаємовплив і взаємозв’язок, а й взаємопроникнення [3: 277].

Поняття «інтеграція» містить ідею міжпредметних зв'язків як засіб для «визначення синтезувальних інтегральних відносин між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення в змісті, формах і методах навчально-виховного процесу та виконують освітню, розвиваючу та виховну функцію в їхній організаційній єдності [5: 88].

Внутрішня структура категорії компетентності складається із сукупності компетенцій, що мають інтегральну характеристику і містять змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), креативний (творчість), особистісний аспекти й охоплюють ціннісно-мотиваційну, когнітивно-знанієву, операційно-технологічну, самостійно-творчу, рефлексивно-оцінювальну сфери особистості.

Основними активними та інтерактивними методами в сутності комплексно-інтеграційної технології формування інструментально-виконавських компетенцій є метод музично-теоретичного аналізу, метод художніх аналогій, метод художньо-творчих проєктів.

Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики як динамічно інтегрована система, формується через засвоєння різних видів і форм музично-виконавської діяльності, основою якої є аналіз-інтерпретація як спосіб пізнання-розуміння внутрішньої сутності музичного твору, що інтегрує у собі ціннісно-орієнтовний, когнітивно-знанієвий, емоційно-емпатійний, операційно-дієвий, художньо-проєктувальний, рефлексивно-оцінювальний компоненти й передбачає їхню творчу, індивідуально-особистісну реалізацію.

Таким чином, вже сам художньо-інтерпретаційний процес або аналіз-інтерпретація (термін О. Ростовського) є складним інтегрувальним утворенням, що спрямовується на виявлення творчого кредо композитора, його світоглядних позицій, передбачає застосування культурологічних, музично-історичних, музично-теоретичних знань, аналіз синтаксису і семантики музичної мови, що призводить до важливих висновків й узагальнень щодо об'єктивності інтонаційно-образного змісту музичного твору й створює передумови адекватного сприйняття й розуміння художнього образу, розкриття художньої картини світу (О. Рудницька). Тому важливим завданням викладачів інструментальних дисциплін є спрямування методу музично-теоретичного аналізу в русло цілісного сприйняття музичного твору, що вивчається і виконується.

Розуміння й вивчення текстових закономірностей музичного твору, робота над об'єктивною логікою музично-образного змісту, призводить до усвідомленого розуміння художнього образу і допустимої міри виконавської ініціативи. Звідси і впливає доцільність використання міжпредметних зв'язків блоку фахових дисциплін, здійснення музично-теоретичного аналізу в процесі формування предметних компетенцій студентів на індивідуальних заняттях з основного та додаткового інструментів, вокалу, хорового диригування.

Створюючи «режисерський» план виконання, слід виходити з логіки задуму композитора, з краси його композиції. Тому доцільним є порівняльний аналіз виконуваного твору з іншими аналогічними до нього за своїм художньо-образним змістом. Надзвичайну роль у проєктуванні художнього образу відіграють знання історії музики, жанрово-стильових особливостей тематизму музичних творів, основного композиційного методу, тобто розуміння механізму композиції, що полегшує розв'язання питання про драматургію виконання й спричиняє до оригінальної інтерпретації твору.

Такий об'єктивний аналіз, стверджують науковці, є більш ефективним і корисним у формуванні особистісно-індивідуального інтерпретаційного стилю, аніж наслідування трактовки виконання відомих співаків, інструменталістів або викладача з фаху.

Аналіз музикознавчих, психологічних та педагогічних праць М. Арановського, Л. Виготського, О. Костюка, Є. Назайкінського, В. Медушевського, Б. Мейлаха, Г. Орлова, В. Остороменського, О. Рудницької, О. Ростовського, А. Сохора, у яких висвітлюються різні аспекти складного музично-виконавського процесу, дозволяє констатувати, що інтегрований підхід до художньо-інтерпретаційного процесу зумовлюється самою внутрішньою структурою музичного твору, що містить у собі діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, загального та індивідуального, раціонального та емоційного, аналізу і синтезу. Науковці стверджують, що повноцінне розуміння-пізнання образного змісту відбувається тоді, коли суб'єкт художньої взаємодії сам переживає [7: 14], прагне розкрити своєрідне, неповторно індивідуальне авторське втілення, проникнути в глибини музичного твору, вступити в емпатійно-діалогову взаємодію з автором твору, перевтілитися в художній образ, оскільки саме в ньому, в мистецтві перевтілення й переживання консолідується вся повнота людського світосприйняття та суб'єктивна причетність до таких форм життя та діяльності, в яких суб'єкт практично може і не перебувати (О. Рудницька).

Унікальним методом, який у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців набуває особливого сенсу й змісту є метод художньо-творчих проєктів. Він спрямовується на формування й виявлення індивідуальної неповторності кожного студента, міри його творчої спрямованості, музично-виконавського досвіду, самостійності, самореалізації і самовираження у різних видах інструментально-виконавської творчості й відповідно специфіці музично-виконавської діяльності вчителя музики виявляється як у процесі духовного та виконавського, так і в процесі його проєктування в контексті певної теми уроку, його змісту, передбачає володіння уміннями

здійснювати інтегративні зв'язки, знаходити й використовувати цікавий матеріал, що уможливило різнобічно й цілісно пізнати художнє явище та поняття.

Інтерактивний метод художньо-творчих проєктів набуває особливої значущості, оскільки спрямовується на активізацію пізнавально-емоційної, особистісно-ціннісної та діяльнісної сфер студентів, набуття ними художньо-інтерпретаційного досвіду в різних видах музично-виконавської діяльності й зорієнтований на творче практичне застосування музично-виконавських знань та вмій й оволодіння новими. Художньо-проектувальна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва є складним інтегральним явищем, оскільки не тільки детермінує дослідницьку думку студентів (визначення теми-проекту, її актуальності, мети, гіпотези, завдання; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; аналіз і систематизація художнього матеріалу, використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, зорієнтованих на практичний результат, який має бути значущим як для того, хто його проєктує, так і для того, на кого він спрямований), а й передбачає вивчення й усвідомлення духовного змісту музичних творів, створення власних, виконавство, інтерпретацію, реалізацію творчого задуму в процесі концертного виступу або в умовах реальної педагогічної діяльності. Таким чином, студент «нарошує потенціал новацій, виражає соціальну позицію, виявляє співпричетність «до цивілізації та культури» [5: 168].

За своєю тематикою художньо-творчі проєкти можуть мати різну складність (від проєктування художнього образу певного музичного твору до його сценічного виконання (монопроєкт), а також створення художньо-творчих проєктів, що передбачають використання міжпредметних та міжхудожніх знань та вмій, сприяють розвитку творчого мислення, пошукових та науково-дослідницьких навичок й мають такі характеристики: діяльнісний, особистісно зорієнтований, розвивальний; той, що навчає міжособистісній взаємодії; той, що розвиває уміння самовиявлення, самопрезентації, рефлексії; той, що побудований на принципах проблемного навчання; той, що формує навички самостійності у розумовій, діяльнісній та вольовій сферах; той, що виховує такі професійні якості як толерантність, відповідальність, цілеспрямованість, ініціативність, почуття колективізму, гнучкість мислення й позитивно впливає на динаміку рівнів сформованості інструментально-виконавських компетенцій.

Володіння художньо-проектувальною компетенцією в структурі музично-виконавської компетентності набуває особливого сенсу, оскільки передбачає вміння здійснювати інтеграційні зв'язки, використовувати різновиди мистецтва у процесі розкриття художнього образу, доповнювати виконання виразною вербальною характеристикою, володіти мистецтвом мовного спілкування, добрати відповідний художній матеріал, що допомагає розкрити образний зміст, зрозуміти музику душі, настроїти чутливі струни серця, щоб досягнути мову почуттів.

З цього приводу В. О. Сухомлинський зазначав, що слово не може до кінця пояснити всю глибину музичного твору, але без слова не можна наблизитися до найтоншої сфери пізнання почуттів. Слово вчителя повинно пробудити спогади про пережите, минуле, відчуте, активізувати емоційну пам'ять, настроїти учнів на повноцінний процес пізнання-переживання. Воно є своєрідним емоційним стимулом й повинно бути поетичним, яскравим, художнім, «...витонченим різцем, здібним торкнутися найніжнішої рисочки людського характеру... Вміти користуватися ним – найбільше мистецтво [8: 176].

Висновки. Метод художньо-творчих проєктів передбачає наявність вмій знаходити й застосовувати в процесі аналізу-інтерпретації інтегративні зв'язки фахових дисциплін (міжпредметні та внутрішньосистемні зв'язки); художніх дисциплін (міжхудожні зв'язки); фахових, психолого-педагогічних дисциплін та педагогічної практики (міжсистемні зв'язки). Комплексно-інтеграційна технологія навчання оптимально забезпечує процес формування інструментально-виконавських компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва через використання спектру активних та інтерактивних методів навчання, використання традиційних та впровадження новітніх технологій, що використовуються у процесі викладання музично-виконавських та музично-теоретичних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 9-15.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики): Монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112с.
3. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. / Л. М. Масол – К. : 2006. – 432с.
4. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : АКОНІТ, 1998. – Т.3. – 910 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка. / О. М. Олексюк – К. : 2006. – 188 с.
6. Пушкарьова Т. Інтегроване навчання як засіб гармонізації розвитку дитини // Г. Пушкарьова Теорія та історія мистецької освіти. № 6. – К. : 2004. – С.5-7.

7. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя./ О. П. Р – К. : КДП, 1992. – 96с.
8. Сухомлинський В.А. Слово о человеке // В. А. Сухомлинский. –Избр. произв.: В 5 т. Т.5. – С.176.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Інна ДЕМЕШКО (Кіровоград, Україна)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ „СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРНА МОВА (СИНТАКСИС)”

У статті висвітлено проблеми науково-методичного забезпечення інноваційних процесів у викладанні курсу „Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)” у взаємодії з традиційними методами навчання, розглянуто складні випадки аналізу словосполучень, головних і другорядних членів речення, складні випадки аналізу односкладних речень.

Ключові слова: *інноваційний процес, типи інноваційних процесів, традиційні методи навчання, принципи модульного навчання.*

The article deals with the problem of scientific and methodical maintenance of innovative processes in teaching the course „Modern Ukrainian literary language (Syntax)” in coordination with traditional teaching methods, the complex cases of phrase analysis, main and secondary parts of the sentence analysis, the mononuclear sentences analysis are under consideration.

Keywords: *innovative process, types of innovative processes, the traditional teaching methods, principles of module teaching.*

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, які охопили сучасне суспільство, поступово впроваджуються й у вищих навчальних закладах. Беззаперечним є той факт, що динамізм глобальних змін у світі, перетворення в суспільстві потребують певних змін у системі освіти, принципах і методах її організації, розробки інноваційних процесів, технологій навчання, зокрема у викладанні теоретичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ. Інноваційне навчання пов'язане з переглядом процесу набуття знань, розробкою нового стилю навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, основою інноваційного процесу є процес створення й освоєння нововведення, що починається з фундаментальних досліджень, спрямованих на отримання нових наукових знань. Вивчення, аналіз і систематизація наукових публікацій показують, що проблемам інноваційної діяльності в освітній галузі займалися зарубіжні і вітчизняні фахівці: Г. О. Сиротинко, Н. Р. Юсуфбекова, В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, В. І. Загвязинський, Л. Водачек, В. Ротвелл, П. Розенберг та ін. Проте деякі аспекти залишаються не дослідженими, а дані публікації створюють умови для генерації нових рішень за визначеною проблематикою. Спираючись на визначення „інновацій” згідно із Законом України „Про інноваційну діяльність”, „інновації у сфері освіти або освітні інновації” можна трактувати як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу. При цьому, основними елементами „освітньої інновації” є її носій (творча особистість), який має певну інноваційну ідею (ядро інновації) та проводить інноваційний експеримент (джерело інновації); споживач інновації – учень або група студентів, слухачів (які здобувають знання з певного напрямку); а також інституції, що забезпечують упровадження інновацій у навчальний процес (заклади освіти; наукові, методичні, науково-методичні установи; науково-виробничі підприємства; державні і місцеві органи управління освітою та самоврядування в галузі освіти). „Інноваційним продуктом” у галузі освіти при цьому можуть бути – концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми, форми та інше, як у навчальній діяльності, так і в забезпеченні навчального процесу [7]. Т. С. Яровенко зазначає, що інновація є результатом інноваційного процесу, який визначається як процес використання нововведення, що пов'язаний з його одержанням, відтворенням і реалізацією; інноваційними процесами в галузі освіти будуть процеси пошуку інноваційних ідей; створення (розробки) інноваційних продуктів у педагогічній науці та в системі освіти; їхнє сприйняття соціально-педагогічним співтовариством та системою освіти в цілому (завдяки теоретичній, методичній, психологічній підготовці учасників); освоєння – засвоєння і застосування (упровадження в практику завдяки розробленню відповідних рекомендацій); поточне використання; оцінювання продуктивності й ефективності та подальше поширення [10].

Мета статті – висвітлити досвід використання інноваційних процесів і технологій у викладанні курсу „Сучасна українська літературна мова (Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення)” для студентів філологічних факультетів ВНЗ. Реалізація поставленої мети передбачає

розв'язання таких **завдань**: 1) установити особливості використання інноваційних процесів і технологій у викладанні курсу „Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)” для студентів філологічних факультетів ВНЗ; 2) визначити методи, прийоми і засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання; 3) розглянути складні випадки аналізу двоскладних речень: складні випадки аналізу підмета (інфінітивний підмет у позиції після присудка), присудка (простий дієслівний присудок, виражений аналітичною формою дієслова майбутнього часу дієслів доконаного виду), складеного дієслівного присудка, складеного іменного присудка, складні випадки аналізу другорядних членів речення, складні випадки аналізу односкладних речень, запропонувати рекомендації-зауваження при вивченні відповідних тем.

Виклад основного матеріалу. На основі матеріалів дослідження та практичного досвіду викладання сучасної української літературної мови при

підготовці майбутніх учителів-словесників у вищій школі, з'ясовано, що особливо важливим є застосування в навчальному процесі поряд із традиційними інноваційних технологій, форм і методів навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань, умінь і навичок студентами, розвиток їхньої розумової діяльності, стимуляція творчої активності студентів, виявлення умінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу, пошукової роботи, набуття якостей, які стануть у нагоді в професійній діяльності. У викладанні курсу необхідно враховувати ідеї антропоцентричної наукової парадигми, орієнтованої на особистість студента з його комунікативними та пізнавальними потребами, актуалізувати в сучасній мовній освіті культуро-орієнтовані підходи до навчання мови.

Інновацію варто розглядати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання та в підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу [2]. Підтримуємо думку Л. Я. Малюти, що „інноваційний процес починається з фундаментальних, суто теоретичних досліджень, спрямованих на одержання нових наукових знань і виявлення найістотніших закономірностей” [3]. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що в Україні повинен забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [5]. Мова йде про впровадження певних інновацій у галузі освіти. З одного боку, система освіти є виробником інновацій шляхом відповідної підготовки майбутніх фахівців, з іншого – сама стає споживачем інноваційних технологій. Інноваційна діяльність у галузі освіти в Україні характеризується відсутністю цілісності та системності в розробці, обґрунтуванні та освоєнні інновацій [10].

Основними завданнями курсу „Сучасна українська літературна мова (Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення)” для студентів факультету філології та журналістики (спеціальність Українська мова і література) є: дати студентам-філологам систематизовані наукові знання про традиційні й нові підходи щодо класифікації синтаксичних категорій і синтаксичних одиниць, урахування напрацювання української і європейської лінгвістичної науки, сприяти усвідомленню й осмисленню шкільного курсу синтаксису української мови; розглянути складні випадки аналізу словосполучень, головних і другорядних членів речення, спірних питань, що сприяють формуванню в майбутніх філологів науково-лінгвістичного мислення. В організації навчального процесу в системі підготовки спеціалістів-філологів використовується кредитно-модульна технологія викладання української мови у вищій школі, що передбачає оптимізацію освітнього процесу, посилення уваги до самостійної роботи студентів. Розглядаються традиційні й нові підходи до визначення основних понять синтаксису, дискусійні питання щодо проблеми другорядних членів речення в сучасному мовознавстві, сучасні підходи щодо класифікації членів речення, детермінантні й синкретичні члени речення, проблеми односкладного речення в сучасному мовознавстві, питання про парцельовані й приєднувальні конструкції. Певною мірою ці питання, хоч і були предметом вивчення, описані в наукових працях сучасних дослідників українського синтаксису (І. Р. Вихованця, Н. Л. Іваницької, П. С. Дудика, М. Я. Плющ, В. М. Ожогана, А. П. Загнітка, М. В. Мірченка, О. В. Кульбабської, І. С. Попової, Р. О. Христіанінової, Н. М. Костусяк, О. Г. Межова, М. О. Вінтоніва, Г. В. Ситар, М. С. Заборної, Л. М. Коваль, М. В. Балко та ін.), проте й наразі вони залишаються актуальними і потребують подальшого дослідження. К. М. Плиско зазначає, що синтаксичний рівень є основою для вивчення функціональної значущості мовних одиниць усіх інших рівнів, вивчення синтаксису створює умови для засвоєння норм літературної мови, розвитку логічного мислення й мовлення учнів, формування пунктуаційної грамотності та навичок виразного читання [6: 63]. Інтерес до навчання, ініціативність у навчальній роботі, пізнавальна самостійність, напруження розумових сил при розв'язанні поставленої пізнавальної задачі позитивно впливають на активність студентів у навчанні, створюючи сприятливі умови для розвитку їхньої навчально-пізнавальної

діяльності. Специфіка навчальної діяльності студента зумовлюється метою, відповідними умовами та позитивною мотивацією, які мають професійну спрямованість. Поняття мотивації містить сукупність чинників, механізмів, процесів, які спонукають до реальної або потенційної конкретно-спрямованої активності. Стійкий і сильний науково-пізнавальний мотив сприяє тому, що особистість не відчуває потреби в зовнішніх стимулах, рівень її самостійності досить високий [9].

У викладанні курсу „Сучасна українська літературна мова (Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення)” для студентів філологічних факультетів використовуються принципи модульного навчання: принцип модульності, принцип структурованості змісту навчання, принцип динамічності, принцип оптимальності методів діяльності, принцип гнучкості, принцип усвідомленої перспективи, принцип різносторонності методичного консультування, принцип паритетності; методи функціональної спрямованості: методи одностороннього подання матеріалу; методи проблемного навчання, методи спонукання до творчого пошуку, методи активізації студентів, методи надання додаткової інформації, методи контролю, методи самостійної роботи, методи виховного спрямування; методи модульного навчання (інформаційні, операційні, пошукові, методи самостійного навчання), моделювання як метод наукового дослідження і метод навчання. Активні методи навчання за умов творчого застосування перетворюють навчальний процес у творчо-пошукову діяльність, яка позитивно впливає на його ефективність, спонукає до пошуку різноманітних прийомів засвоєння знань.

Успіх навчання визначається ставленням студентів до навчання, їхнім прагненням до пізнання, усвідомленням і самостійним оволодінням знаннями, вміннями та навичками, пізнавальною активністю. У розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення належить формуванню позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки вони – важливі детермінанти діяльності. Структура мотивів студента стає домінуючою особистості майбутнього фахівця. Таким чином, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід’ємна складова процесу формування особистості студента. В умовах гуманізації освіти існуюча теорія та технологія навчання мають бути спрямовані на формування висококваліфікованого спеціаліста і всебічно розвиненої особистості, здатної жити і працювати в складних умовах сьогодення, сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати етичний вибір, бути відповідальним за нього, бути спроможним до навчання упродовж усього життя, до саморозвитку та самореалізації.

Щодо методики розроблення програми курсу „Сучасна українська літературна мова (Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення)”, то варто зазначити, що було враховано те, що студенти вже мають певну підготовку зі спеціальних дисциплін і зорієнтовані на подальше поглиблення фахових знань і навичок, також враховано цільове призначення відповідного інформаційного матеріалу, поєднання комплексних, інтегруючих і дидактичних цілей, повноту навчального матеріалу в модулі, відносну самостійність складових модуля, реалізацію зворотного зв’язку, оптимальну передачу інформаційного й методичного матеріалу. На лекції використовуються авторський посібник, узагальнювальні таблиці, опорні конспекти [1]. У викладанні теоретичних курсів необхідним є поєднання новітніх підходів до науково-методичного забезпечення навчальних фахових дисциплін, зокрема курсу „Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)” з традиційною методикою, використання мультимедійних засобів, індивідуальних навчальних проєктів, удосконалення системи контролю знань, умінь і навичок студентів. Підтримуємо думку О. М. Семенова, що „важливими вимогами побудови навчального засобу є повнота викладу, структурування матеріалу, забезпечення індивідуалізації, доступності” тощо [8: 170]. У методичці навчання синтаксису використовуються такі прийоми навчання: аналіз словосполучень, поширення і скорочення речень, перебудова синтаксичної конструкції, складання речень за опорними словами або схемами, редагування речень, синтаксичний аналіз речень [4: 226].

У навчально-методичному посібнику (Демешко І. М. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення. – Кіровоград: ПП „Центр оперативної поліграфії „Авангард”, 2013. – 244 с.), за яким здійснюється підготовка студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”, подано структуру програми навчальної дисципліни, мету, теоретичні і практичні завдання курсу, структуру залікового кредиту, критерії оцінювання навчальної діяльності за видами роботи, рекомендована література. У посібнику подано теоретичний матеріал, тематика лекцій, плани практичних занять, вправи для аудиторної і домашньої роботи, порядок і зразки синтаксичного аналізу словосполучень, простого неускладненого двоскладного й односкладного речень. У межах змістового модуля подано завдання для самостійної роботи до кожної теми. У кінці посібника подано короткий термінологічний словник. Навчально-методичний посібник є результатом певного досвіду роботи викладача. Він систематизує роботу з дисципліни на основі традиційних і нових методичних підходів, які орієнтовані на активізацію самостійної роботи студентів, на формування професійно значущих умінь і дозволяють створити умови для успішної навчальної діяльності студентів.

З погляду новітніх науково-лінгвістичних тенденцій у навчально-методичному посібнику розглянуто проблеми сурядних словосполучень, основні підходи до виділення типів словосполучень

за семантико-синтаксичними відношеннями, які склалися в сучасному мовознавстві, складні випадки аналізу двоскладних речень: складні випадки аналізу підмета (інфінітивний підмет у позиції після присудка), присудка (простий дієслівний присудок, виражений аналітичною формою дієслова майбутнього часу дієслів доконаного виду); простий дієслівний присудок, виражений фразеологізмами та описовими дієслівно-іменними сполученнями; складеного дієслівного присудка, складеного іменного присудка, складні випадки аналізу другорядних членів речення, складні випадки аналізу односкладних речень; запропоновано рекомендації-зауваження при вивченні відповідних тем. Так, у процесі аналізу підмета необхідно враховувати, що інфінітивний підмет у реченні, як правило, займає позицію перед присудком. Наприклад: *Лиш боротись – значить жити* (І. Франко). *Мислити і творити, творити і мислити – це для письменника його фах, його покликання* (О. Гончар).

При зворотному порядку слів підмет, виражений інфінітивом, займає позицію після присудка: *Яке глибоке щастя – жити...* (М. Рильський).

У процесі аналізу складеного дієслівного присудка простежуються такі проблемні ситуації: 1) з'ясування структури складеного дієслівного присудка; 2) окреслення меж ускладнених форм складеного дієслівного присудка; 3) розмежування складеного дієслівного присудка та інших поєднань відмінюваних дієслів з інфінітивами – другорядними членами речення. У посібнику пропонуються практичні рекомендації, щоб уникнути проблемних питань. Наприклад, для того, щоб не помилитися в окресленні меж ускладнених форм складеного дієслівного присудка, потрібно усвідомити закономірності, що лежать в основі їх творення: 1. Допоміжна частина складеного присудка містить тільки інформаційно недостатні компоненти. 2. Інформаційно недостатні компоненти заповнюють свій зміст лексемами в певних формах. Стосовно ускладнених форм складеного дієслівного присудка окреслені закономірності конкретизуються таким чином: 1. У допоміжній частині ускладнених форм складеного дієслівного присудка можуть знаходитися такі типи інформаційно недостатніх лексем: 1) фазові та модальні дієслова; 2) дієслівно-іменні сполучення з модальним значенням; 3) модальні прикметники, дієприкметники, іменники, прийменниково-іменникові сполуки; 4) дієслово-зв'язка *бути*. 2. Інформаційно недостатні лексеми в структурі складеного дієслівного присудка заповнюються таким чином: фазові й модальні дієслова, дієслівно-іменні сполучення з модальним, іменні модальні лексеми – інфінітивною формою дієслова; дієслово-зв'язка *бути* – іменними модальними лексемами (прикметниками, дієприкметниками, іменниками, прийменниково-іменниковими сполуками).

Так, у процесі аналізу означень спостерігаються випадки, що стосуються розмежування неузгоджених означень, виражених непрямыми відмінками іменників, і додатків, виражених такими ж іменниковими формами. В основі розмежування неузгоджених означень і додатків лежать морфологічна природа пояснюваного слова та змістові відношення між членами речення.

Під час синтаксичного аналізу односкладних речень можуть виникати певні труднощі, що стосуються таких моментів: 1. Розрізнення означено-особових та неозначено-особових односкладних речень. 2. Розмежування означено-особових та неозначено-особових односкладних речень і неповних двоскладних конструкцій з пропущеним підметом. 3. Виділення головного члена безособового речення. 4. Розмежування безособових речень із дієслівними формами на *-но, -то* в позиції головного члена та двоскладних речень. 5. Розмежування номінативних речень і неповних двоскладних з пропущеним присудком. Наприклад, в основі розрізнення означено-особових та неозначено-особових односкладних речень лежать семантичні та граматичні критерії. Семантика означеності й неозначеності створюється в односкладних реченнях відповідними граматичними засобами. Критерієм розмежування односкладних і двоскладних речень є можливість відновлення у двоскладних конструкціях пропущеного підмета із контексту.

Безособові речення в системі односкладних конструкцій вирізняються специфічною семантикою, що узгоджується з особливостями їхньої структури, зокрема зі способом вираження головного члена. Змістова специфіка безособових речень полягає в позначенні ними дій, процесів, які не пов'язані з активним носієм. Наприклад: *Світало по-березневному рано* (З. Тулуб). Для розмежування інфінітивних речень та безособових конструкцій, головний член яких виражений модальним словом і залежним від нього інфінітивом, необхідно звернути увагу на такі їхні особливості: 1) склад предикативної основи; 2) спосіб вираження модального значення.

Критерієм розмежування номінативних речень і неповних двоскладних з пропущеним присудком виступає функціонування в їхній структурі другорядних членів речення певної характеристики. Номінативні речення можуть поширюватися тільки означеннями, у структурі двоскладних неповних речень можуть бути додатки та обставини, які вказують на наявність присудка. У посібнику запропоновано шляхи подолання проблем аналізу двоскладних та односкладних речень [1: 199–211].

Висновок. На сучасному етапі суспільством висувуються нові вимоги до системи освіти, форм, методів, принципів навчання, що сприятиме на якісно новому рівні підготувати студентів до майбутньої трудової діяльності, а досягти високих результатів у навчальному процесі можливо шляхом взаємодії традиційних та інноваційних процесів у викладанні теоретичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у використанні інноваційних процесів і технологій у викладанні курсу „Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)” для студентів філологічних факультетів ВНЗ, у вивченні складних випадків аналізу двоскладних речень, що сприяє поглибленню теорії простих речень у сучасній українській літературній мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демешко І. М. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення : модульний курс : [навч. посіб.]. – [3-є вид., перероб. і доп.] / І. М. Демешко. – Кіровоград : ПП „Центр оперативної поліграфії „Авангард”, 2013. – 244 с.
2. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://innovosvita.com.ua/index.php/ru/results/catalogue/24>
3. Малюта Л. Я. Особливості моделювання інноваційних процесів на підприємстві [Електронний ресурс] / Л. Я. Малюта. – Режим доступу : <http://www.pu.if.ua/depart/Finances/resource/file>
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах [за ред. М. І. Пентиліук]. – К. Леввіт, 2004. – 400 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
6. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – [2-е вид., перероб. і доп.] / К. М. Плиско. – Харків : ХДПУ, 2003. – 114 с.
7. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 № 40-IV (зі змінами і доп.) [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України; Верховна рада України. – 2002. – № 36. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
8. Семенов О. М. Культура наукової української мови : [навч. посіб.] / О. М. Семенов. – К. : ВЦ „Академія”, 2010. – 216 с.
9. Чепурний В. І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів [Електронний ресурс] / В. І. Чепурний. – Режим доступу : <http://mp2.umo.edu.ua/wp-content/uploads>
10. Яровенко Т. С. Види інновацій в освіті та їх класифікація [Електронний ресурс] / Т. С. Яровенко. – Режим доступу : <http://vestnikdnu.com.ua/archive/201264/yarovenko.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Демешко Інна Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Ольга ЄЖОВА (Кіровоград, Україна)

АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ РОБІТНИКІВ ДЛЯ ПОБУДОВИ ПРОГНОСТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ

Проаналізовані трудові функції робітників при розкритті швейних виробів в умовах сучасного та прогнозованого виробництва для підтвердження змісту підготовки кваліфікованих закрійників. Встановлено, що зміни у змісті праці будуть суттєвими на підготовчій та виконавчій фазі, що обумовлено впровадженням САПР.

Ключові слова: трудова функція, прогноз, зміст освіти, закрійник, САПР.

The labor functions of workers when cutting garments under current and foreseeable production are analyzed to substantiate the content of education for qualified cutters. It is established that changes in the content of labor will be significant in the preparatory and the executive phase due to the introduction of CAD/CAM.

Keywords: labor function, forecast, content of education, cutter, CAD/CAM.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Аналіз функцій робітника при виконанні найбільш типових трудових дій є одним з найбільш суттєвих параметрів моделі фахівця, який надає вихідні дані для моделювання як змісту підготовки, так і вибору засобів та методів навчання майбутнього кваліфікованого робітника. Перш ніж розробляти рекомендації щодо змісту, форм та методів підготовки фахівця, необхідно дати відповіді на питання: Де працюватиме випускник? Які види робіт він буде виконувати?

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми. Аналізу трудових функцій робітників присвячені численні дослідження науковців: з трудового права [2], соціології праці [10], професійної педагогіки [1; 3; 8; 9].

У даному дослідженні поняття «трудова функція» встановлене у відповідності до теорії трудового права, в якому трудову функцію розглядають як систему робочих рухів, прийомів, операцій, зумовлених технологічним процесом організації [2: 7].

Трудові функції аналізувались з точки зору розділення виробничої операції на фази: підготовчу, виконавчу, та контрольно-керівну, згідно рекомендацій соціології праці [10: 156]. Трудові дії на кожній фазі виконання операції встановлені у відповідності до класифікації, наведеної в [9: 5]. Діюча модель змісту праці розроблена у відповідності до досліджень лабораторії нормування, організації праці та заробітної плати Центрального науково-дослідного інституту швейної промисловості спільно з відділом організації праці Московського експериментально-механічного заводу Мосшвейпрому під методичним керівництвом відділу нормування праці та промислових нормативів Центрального науково-дослідного інституту інформації та техніко-економічних досліджень легкої промисловості, результати яких викладені в [5].

При виборі видів досліджуваних робіт використаний підхід, застосований при розробці професійних стандартів нового покоління [8: 299]. Це так званий «хрест рішень» професора Дрезденського технічного університету Вернера Бля [3]. (рис. 1)

Скільки робітників виконують певну роботу?	Як часто?
Багато	Рідко
Мало	Часто

Рис. 1. «Хрест рішень» професора В. Бля

Відповідно до даної схеми всі види робіт можна умовно розділити на чотири групи:

- 1 – багато робітників часто виконують певну роботу;
- 2 – багато робітників рідко виконують певну роботу;
- 3 – мало робітників часто виконують певну роботу;
- 4 – мало робітників рідко виконують певну роботу.

У даному дослідженні розглянуті операції першої групи, оскільки, як відзначено в [8: 299], саме часто виконувані великою кількістю робітників види робіт повинні становити основу, «ядро» професійної освіти.

Мета написання статті полягає в аналізі функцій робітників при розкроюванні швейних виробів в умовах існуючого та прогнозованого виробництва для обґрунтування змісту підготовки кваліфікованих робітників швейної галузі. У зв'язку з цим в роботі поставлені такі завдання: аналіз функцій закрійника, розкрійника на стадіях розкроювання: підготовчій, виконавчій, контрольно-керівній; розроблення рекомендацій щодо змісту підготовки фахівців до виконання розкрою в умовах сучасного та прогнозованого виробництв.

Виклад основного матеріалу. Предметом дослідження обрано розкрій швейного виробу, як один з найскладніших та часто виконуваних операцій. Кожен вид робіт розглядався в умовах трьох типів виробництва: 1) індивідуального виробництва одягу; 2) промислового виробництва одягу; 3) в змодельованих прогнозованих умовах виробництва, яке оснащено сучасною та перспективною технікою, та поєднує промисловий спосіб виготовлення з індивідуальним розкроюванням одягу. Для дослідження застосовані методи спостереження та аналізу наукової і нормативної літератури.

Особливістю організації розкрою в умовах **індивідуального виробництва** є необхідність приймати рішення щодо ескізу та принципового рішення конструкції виробу, прибавок та способу одержання модельної конструкції закрійником, погоджуючи ескіз з замовником. У разі відхилення ескізного проекту моделі від типового рішення можлива консультація з більш кваліфікованим фахівцем. Закрійник здійснює вимірювання фігури замовника, кроїть основні деталі виробу та проводить примірювання. В залежності від особливостей фігури замовника та складності фасону закрійник використовує готову базову конструкцію або будує основу конструкції за системою крою. Дрібні похідні деталі зазвичай підкроює кравець.

Малі підприємства з виробництва готового одягу невеликими партіями за корпоративними замовленнями (наприклад, виробничого одягу), застосовують схожу схему організації розкрою. Розмірні ознаки визначає закрійник або представник замовника, а розкрій здійснює закрійник за розробленими конструктором лекалами, з урахуванням індивідуальних особливостей фігур. За такої організації розкрою закрійник повинен уміти визначати величини відхилень фігури замовника від типової та трансформувати конструкцію, створену на типову фігуру, в конструкцію на індивідуальну фігуру.

В умовах **промислового виробництва** всі конструктивні рішення стосовно конкретної моделі розробляє модельєр-конструктор та відображає у вигляді технічного опису моделі та лекал-еталонів на всі розміри та зрости згідно технічного завдання. Розкрій здійснюють розкрійники. Послідовність виконання робіт з розкрою включає в себе настилення, розкладання лекал, нанесення контурів лекал на настил, викроювання. При цьому на виробництві використовують різні способи нанесення контурів: обведення контурів лекал безпосередньо на настилі згідно підготованих схем розкладок, або попереднє нанесення зарисовування розкладки лекал на папір чи шаблон-трафарет, напилення контурів. На підприємствах, оснащених системами автоматизованого проектування (САПР), трафарети виготовляють за допомогою спеціальних плоттерів. Якщо трафарет виконаний перфораційним методом (тобто шляхом пробивання отворів за контурами деталей), то його укладають зверху настилу

та переносять контури деталей на верхнє полотнище шляхом пропудрювання порошком, зазвичай крейди або синьки. Якщо зарисуння розкладки накреслене на папері в натуральну величину, її укладають зверху настилу та вирізують разом з тканиною. Процес викроювання в залежності від обладнання та форми контурів деталей може складатись з одного або двох етапів: викроювання за контурами деталей або розсікання настилу на частини та подальше підрізування за лекалами.

На **прогнозованому виробництві**, яке використовує індивідуальний розкрій із застосуванням САПР та автоматизованого розкрою, закрійник повинен після погодження ескізу з замовником підібрати базову конструкцію з бази даних, внести корективи згідно індивідуальних особливостей фігури, розробити модельну конструкцію з використанням бібліотеки готових рішень конструктивно-декоративних елементів. Всі дії зі створення конструкції виробу, починаючи з встановлення розмірних ознак, створення базової конструкції, моделювання, оформлення лекал та формування розкладки, в даному дослідженні об'єднані терміном «програма розкрою». Якщо ескізний проект моделі відрізняється від типового та не може бути створений на основі наявних рішень елементів одягу, закрійник створює нові конструктивно-декоративні елементи або звертається до більш кваліфікованого фахівця чи моделюючої організації. Наразі розвивається ринок послуг з розроблення моделей та конструкцій одягу на замовлення по Інтернету з використанням різних САПР: Графіс [11], JULIVY [7], Грація 4], Комтенс [6] тощо.

Результати аналізу змісту праці при розкроюванні швейного виробу в умовах сучасного та прогнозованого виробництва об'єднані у модель, представлену в табл. 1.

Таблиця 1

Модель змісту праці закрійника, розкрійника при розкроюванні швейного виробу в умовах сучасного та прогнозованого виробництва

Тип виробництва		
Індивідуальне	Промислове	Прогностична модель
Фаза підготовча		
Логічні функції		
<i>1. Визначення мети</i>		
Отримання креслеників деталей та розкрій індивідуального виробу згідно ескізу	Розкрій виробу за готовими лекалами	Отримання креслеників деталей та розкрій індивідуального виробу згідно ескізу
<i>2. Аналіз ситуації</i>		
Призначення виробу, властивості матеріалів, параметри фігури, відповідність фасону типовим базовим конструкціям	Ознайомлення з технічними умовами на розкрій	Призначення виробу, властивості матеріалів, параметри фігури, наявність аналогічних конструкцій в базі даних
<i>3. Складання програми</i>		
Вибір способу отримання базової конструкції; моделювання; встановлення технологічних припусків; встановлення специфікації деталей крою та лекал	Розкладання лекал згідно схеми розкладки на настилі	Вибір конструкції з бази даних; моделювання; формування лекал з технологічними припусками; формування специфікації деталей крою та лекал
Фаза виконавча		
<i>Виконавчі функції</i>		
Вимірювання розмірних ознак; виготовлення лекал деталей виробу; підготовка матеріалу; виконання розкладки; обкрійдування; розкрій; примірювання після оброблення кравцем	Виконання настилання та розкрою згідно технічних умов	Автоматизоване вимірювання або вибір з бази даних розмірних ознак; виготовлення креслеників деталей виробу; підготовка матеріалу; автоматичне виконання розкладки; запуск програми розкрою; примірювання після оброблення

		кравцем
Передаточні функції		
5. Комплектування крою; переміщення крою на оброблення до швейного цеху	5. Нумерація; комплектування крою; переміщення крою на оброблення до швейного цеху	5. Комплектування крою; переміщення крою на оброблення до швейного цеху
Фаза контрольно-керівна		
Рестраційні функції		
Контроль за якістю виконання трудових дій із здійснення вимірювань, виготовлення лекал, виконанню розкладки та вирізуванню. Оцінка якості посадки на фігурі під час примірювання. Встановлення відхилень від вимог до якості крою та посадки	Контроль за якістю виконання настилання, обкредування, різання. Встановлення відхилень від вимог до якості виконання операцій та якості крою	Контроль за правильністю вибору вихідних даних та побудови креслеників; перевірка спряженості зрізів; контроль виконання розкладки; контроль різання. Оцінка якості посадки на фігурі під час примірювання реального або на віртуальному манекені. Встановлення відхилень від вимог до якості крою та посадки
Логічні функції		
Порівняння відхилень, встановлених в процесі створення лекал, розкрою та примірювання, з нормативами. Прийняття рішення про необхідність коректування конструкції	Порівняння відхилень, встановлених в процесі контролю, з технічними умовами. Прийняття рішення про необхідність коректування умов розкрою, обговорення з технологом або конструктором проблем у виконанні розкрою	Порівняння відхилень, встановлених в процесі контролю, з технічними умовами. Прийняття рішення про необхідність коректування конструкції виробу та (або) програми розкрою
Регулюючі функції		
Керування процесами створення конструкції; внесення коректувань до конструкції виробу	Керування процесами розкроювання; внесення коректувань до налаштувань розкрійного обладнання; виправлення відхилень від програми	Керування процесами створення креслеників та розкрою; внесення коректувань до конструкції виробу та (або) програми розкрою

Висновки. Аналіз перспектив розвитку швейної галузі довів, що як промислове, так і індивідуальне виробництво одягу в перспективі буде оснащено сучасною та перспективною технікою, системами автоматизованого проектування, та поєднуватиме промисловий спосіб виготовлення з індивідуальним розкроюванням одягу. За таких умов найбільші зміни у змісті праці закрійників відбуватимуться на підготовчій стадії при складанні програми роботи та на виконавчій стадії при реалізації виконавчих функцій. Робота на контрольно-керівній стадії сучасного та прогнозованого виробництв відрізняється не за змістом, а за способом її виконання. У зв'язку з широким впровадженням САПР в підготовку виробництва та розкрою, закрійнику будуть необхідні знання та вміння з використання професійно орієнтованого програмного забезпечення. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку змісту підготовки закрійників, які володітимуть сучасними інформаційними технологіями в сфері підготовчо-розкрійного виробництва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: ПОЛІУМ, 2011. – 464 с.
2. Архипова О. А. Трудовая функция работника: правовые вопросы: автореф. дисс. канд. юр. наук: спец. 12.00.05 «Трудовое право» / О. А. Архипова. – Томск, 1999. – 26 с.
3. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій : 3б. матеріалів, підготов. у рамках реалізації укр.-нім. проекту Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні / Блой В. [та ін.] ; Укр.-нім. проект Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні. - К. : [б. в.], 2006. – 276 с.
4. Интернет дизайн центр «ГРАЦИЯ» [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.grazia-design.com.
5. Отраслевые поэлементные нормативы времени по видам работ и оборудования при пошиве верхней одежды: М. : ЦНИИТЭИлегпром, 1983. – 264 с.
6. Офіційний сайт компанії ООО Комтенс [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.comtense.ru/>.
7. Офіційний сайт компанії САПРлегпром [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://julivi.com/>.

8. Професійні стандарти: теорія і практика розроблення: колективна монографія / Короткова Л. І., Лук'яненко Г. І., Лук'янова Л. Б., Мельник С. В., Савченко І. М. - К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН, 2011. – 310 с.
9. Радкевич В. О. Курсове професійно-технічне навчання кваліфікованих робітників. / В. О. Радкевич, М. І. Михнюк – К. : ПТТО, 2012. – 187 с.
10. Чангли И. И. Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования: [монографія] / И. И. Чангли. – Издание 4-е. – М. : ЦСПиМ, 2010. – 608 с.
11. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakazlekal.ru/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Єжова Ольга Володимирівна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, охорони праці та безпеки життєдіяльності Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Світлана КОВТЮХ (Кіровоград, Україна)

ТЕСТИ З ОДНІЄЮ ЧИ КІЛЬКОМА ПРАВИЛЬНИМИ ВІДПОВІДЯМИ В КУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

У статті висвітлені методичні та навчальні аспекти використання тестів з однією чи кількома правильними відповідями як одного із засобів поточного контролю знань, умінь і навичок студентів-філологів вищих навчальних закладів у процесі опанування курсу сучасної української літературної мови.

Ключові слова: тестування, метод контролю, поточний контроль, тестове завдання.

The article deals with methodological and educational aspects of using tests with one or a few correct answers as the means of current evaluation of knowledge and skills of the students-philologists in higher educational institutions in the process of mastering modern Ukrainian literary language.

Key words: testing, evaluation method, current evaluation, test task.

Процес удосконалення перевірки й оцінювання досягнень студентів філологічних факультетів ВНЗ – один із шляхів оптимізації навчання. Найпоширенішим методом як поточного, так і підсумкового контролю є тестування.

Тест – це комплекс завдань, укладених за певними правилами та процедурами, за результатами якого роблять висновок про знання, уміння, навички й оцінюють їх за наперед встановленими критеріями. Кожне тестове завдання має чітко відповідати визначеній формі, змісту, рівневі складності. Важливо якісно укласти завдання з метою забезпечення високої валідності та надійності тестів.

На переваги тестування порівняно з традиційними методами контролю знань указує Е. У. Гуцало, наголошуючи на загальній позитивній орієнтації процесу оцінювання, багатофункціональності, вищій об'єктивності контролю за рахунок його відповідності заздалегідь визначеному стандарту відповідей. Крім того, дослідниця серед позитивних моментів називає ліквідацію підказок і списування, можливість автоматизації перевірки результатів тестування знань студентів, зменшення впливу суб'єктивного чинника (настрою, рівня кваліфікації та особистісних характеристик викладача), оперативність та економність, точність та диференційованість, вищу ефективність та технологічність, універсальність, стимулювання позитивного ставлення студентів до систематичного вивчення курсу, кращого засвоєння матеріалу за рахунок глибшого розуміння його структури, акцентуації уваги на центральних позиціях, опорних поняттях, контрольних питаннях з тем. Об'єктивність тестового контролю забезпечує єдині вимоги до всіх студентів, незалежно від їхніх попередніх навчальних досягнень [2: 4–5].

Досить багато вчених досліджували теоретичні і практичні проблеми тестування як ефективної технології вимірювання навчальних досягнень учнів і студентів, серед них: В. С. Аванесов, В. П. Безпалько, Я. Я. Болубаш, І. Є. Булах, В. Д. Гогунський, Н. Гронланд, Е. У. Гуцало, Л. Долінер, А. М. Єріна, В. Г. Жила, В. Б. Захожай, К. Інгенкамп, Д. В. Каленбет, В. В. Кірсанов, П. Клайн, В. Д. Леонський, І. Г. Манцуров, К. М. Михайлов, М. Р. Мруга, М. М. Олійник, Л. І. Парашенко, Л. В. Фігурська, В. В. Хмельницький, В. Д. Шпильовий, О. Є. Яковенко та інші.

Різномасштабне тестування – важлива складова в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Проте досить мало матеріалів, присвячених укладанню тестових завдань закритого типу з однією чи кількома правильними відповідями з фонетики, фонології, морфонології, які варто запроваджувати в системі контролю в процесі вивчення основних лінгвістичних дисциплін для перевірки знань майбутніх фахівців у галузі філології. Цього вимагають сучасні реалії динамічного, інформатизованого суспільства, прагнення до євроінтеграції. Також пошук нових концептуальних підходів до розвитку освіти в рамках модульно-рейтингової системи сприяє

оптимізації навчального процесу, індивідуалізації та диференціації матеріалу, запобігає суб'єктивізму в оцінюванні здобутків майбутніх професіоналів.

Мета статті – з'ясувати методичні та навчальні аспекти використання тестів з однією чи кількома правильними відповідями в процесі опанування курсу сучасної української літературної мови, зокрема таких його розділів: фонетика, фонологія, морфонологія. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) встановити обов'язкові компоненти, правила та технологічні моменти укладання тестів закритого типу; 2) розглянути рекомендації діагностів щодо форми подання тестових завдань; 3) продемонструвати приклади тестів з однією чи кількома правильними відповідями з використанням навчального матеріалу вищезазначених розділів сучасної української літературної мови як базової дисципліни в системі фахової підготовки вчителів-філологів.

Дослідники звертають увагу не тільки на переваги, але й на недоліки тестування. Наприклад, досить часто, виконуючи завдання з однією правильною відповіддю, деякі не зовсім ретельні студенти набирають достатню кількість балів, просто вгадуючи, здійснюючи вибір навмання. А філологи, які відповідально ставляться до навчання, можуть показувати нижчі результати тому, що звикли сумлінно ставитися до роботи, тратять на це більше часу й частину завдань не встигають виконати. Також варто враховувати тип вищої нервової діяльності людини. Як правило, вкладаються у визначені терміни особи, у яких переважає холеричний і сангвінічний типи темпераменту, труднощі з розрахунком часу виникають у флегматиків та меланхоліків.

Серед недоліків тестового контролю Е. У. Гуцало називає такі: неможливо самостійно логічно висловлювати власні думки та міркування, наводити свої аргументи й приклади; складно простежити вміння студента будувати відповідь; важко глибинно перевірити розуміння предмету; тестування може призвести до певної стандартизації мислення, зазубрювання деяких моментів; відсутність особистого контактування педагога зі студентами, „складність виявлення їхніх індивідуальних відмінностей та потенційних можливостей”; існує такий лінгвістичний матеріал, який доволі складно формалізувати; існує небезпека випадкового вибору правильного варіанта відповіді; іноді студенти можуть сприймати тестування як гру, а не як перевірку їхніх знань, „єдиною метою якої є отримання „ключа” та передача його один одному”; на результати можуть впливати тривожність, стомлення учасників тощо; складання якісних тестів вимагає великих затрат часу викладача [2: 5].

Тести з однією або кількома правильними відповідями належать до тестів закритої форми, які складаються з двох частин: постановки завдання та можливих варіантів відповідей. Як свідчить досвід, оптимальна кількість останніх для студентів-філологів ВНЗ – п'ять. Також обов'язковим компонентом є інструкція щодо виконання цих завдань.

Учені розробили загальні правила [1; 3], як формулювати тестові завдання з кількома варіантами відповідей, використовуючи їх, доповнимо власними міркуваннями:

- 1) інструкції мають бути простими, зрозумілими та стислими (наприклад, виберіть правильну відповідь);
- 2) коротко, без подвійного тлумачення формулюється запитальна (змістова) частина тестового завдання;
- 3) надзвичайно лаконічними мають бути варіанти відповідей;
- 4) у процесі конструювання тестових завдань особливо ретельно варто формулювати дистрактори, вони мають бути максимально схожими на правильні відповіді;
- 5) студенти не знають, один, кілька чи навіть усі варіанти є правильними (викладач на власний розсуд обирає кількість точних відповідей, зазвичай це дві–три, а не одна або всі п'ять, хоч іноді можна практикувати й таке);
- 6) відповідь на одне запитання не повинна давати ключ до відповідей на інші запитання. Це означає, що дистрактори з одного завдання, як правило, не використовуються в переліку інших;
- 7) зміст тестових матеріалів має відповідати затвердженій програмі, не варто давати завдання, відповіді на які є очевидними, загальновідомими, тривіальними;
- 8) має бути логічно вмотивована шкала оцінювання, зазначені ключі – номери запитань і варіанти правильних відповідей;
- 9) варто уникати подвійних заперечень та неконкретних формулювань;
- 10) тестові завдання доцільно розташовувати за принципом градації (у порядку зростання складності);
- 11) треба враховувати оптимальний рівень складності (приблизно 40–59% правильно виконують завдання); існує інший погляд на цей аспект: студент з посередніми знаннями має розв'язати приблизно половину завдань.

Необхідно готувати студентів до тестування, так само треба апробувати завдання на певній групі осіб. Тести з однією або кількома правильними відповідями є достатньо складними, їх краще використовувати під час поточної перевірки. У рамках модульного або підсумкового контролю знань, умінь і навичок також можна послуговуватися такими тестовими завданнями (на нашу думку, не більше двох–трьох) у комплексі з іншими (альтернативними тестовими завданнями, тестовими завданнями з

множинним вибором, завданнями на відновлення відповідності та на відтворення правильної послідовності [5: 6]) з метою уникнення одноманітності, звикання до однотипних різновидів тощо.

Дослідниця В. Ю. Наумова в методичній праці „Технологія розробки тестів для педагогічних працівників” звертає увагу на рекомендації діагностів щодо форми подання тестових завдань, а саме:

1) для однотипних завдань використовують одну інструкцію з їх виконання; змінюється форма тестів – пропонується нова інструкція;

2) „текст інструкції повинен відрізнятися від основного тексту іншим шрифтом або активним кольором та відокремлюватися від тестових завдань двокрапкою”;

3) „тестові завдання нумеруються арабськими цифрами, нумерація тестових завдань різної форми наскрізна по всій довжині тесту”;

4) „запитальна частина тестового завдання виділяється великими літерами, курсивом або активним кольором” (можна використовувати шрифт різного розміру);

5) пропонувані відповіді доречно позначати буквами українського алфавіту;

6) відповіді під запитальною частиною розташовуються симетрично, як правило, у стовпчик [5: 16–17].

Тести закритого типу з однією чи кількома правильними відповідями використовуємо в процесі вивчення курсу сучасної української літературної мови: під час поточного та модульного контролю. Обов’язково після оприлюднення результатів тестування проводимо аналіз, такому виду роботи присвячуємо й консультації. Студенти обов’язково або на бланку, або на аркуші, де виконували тестову роботу, зеленим кольором чорнилами здійснюють написання правильних відповідей, але вже з поясненням, біля кожного помилкового варіанта, виправленого викладачем.

Пропонуємо зразки досліджуваних тестових завдань з деякими поясненнями. Для зручності далі використовуватимемо суцільну нумерацію завдань, причому запитальну частину подаватимемо курсивом, варіанти правильних відповідей безпосередньо в тексті тестів виділятимемо напівжирним шрифтом.

Квазіомоніми – це несправжні омоніми, або мінімальні пари слів з неоднаковим значенням, що відрізняються однією фонемою. За допомогою методу квазіомонімів доводиться фонематичність окремих звуків на ґрунті певної мови [4: 41]. У парі а) перше слово має на початку фонему /дʲж/, друге – дві фонemi /шч/; пара б) розрізняється двома фонемами /л' і /л/, /і/ та /и/; при цьому в правильному варіанті г) фонема /ф/ перед /і/ тверда, відповідно це квазіомоніми, бо відрізняються тільки однією голосною фонемою /і/ – /е/.

1. Які пари слів є квазіомонімами:

а) джем – шем;

б) ліс – лис;

в) сан – син;

г) фін – фен;

г) рис – рись.

Два наступні завдання присвячені класифікації голосних і приголосних фонем. У другому тесті правильна відповідь про неіснуючі фонemi в українській мові в) розкривається в передостанній диференційній ознаці „сонорна”, оскільки чотирьом попереднім, як і останній, характеристичні відповіді мають 2 фонemi /ж, ш/, перша з яких шумна, дзвінка, а друга – шумна, глуха; відповідь г) стає зрозумілою з характеристики „середнього ряду”, оскільки в літературній мові таких голосних фонем в українській мові не існує. У третьому завданні правильність відповіді в) стає зрозумілою тільки з останньої ознаки – „лабіалізована”, адже лабіалізовані всього дві фонemi /о, у/, які відносять до заднього ряду; для завдання г) релевантною є також остання ознака „м’яка”, тому що всі задньоязикові фонemi – тверді [Див.: 4: 68, 71].

2. Якого основного алофона голосної чи приголосної фонemi немає в сучасній українській літературній мові:

а) приголосна, передньоязикова, дентальна, щілинна серединна, шумна, дзвінка, тверда, свистяча;

б) голосна, заднього ряду, середнього підняття, лабіалізована;

в) приголосна, передньоязикова, альвеолярна, щілинна серединна, сонорна, тверда;

г) голосна, середнього ряду, низького підняття, нелабіалізована;

г) приголосна, задньоязикова, щілинна серединна, шумна, глуха, тверда.

3. Якого основного алофона голосної чи приголосної фонemi немає в сучасній українській літературній мові:

а) голосна, переднього ряду, високого підняття, нелабіалізована;

б) приголосна, губно-губна, проривна, шумна, дзвінка, тверда;

в) голосна, переднього ряду, високого підняття, лабіалізована;

г) приголосна, задньоязикова, проривна, шумна, дзвінка, м’яка.

г) голосна, заднього ряду, високого підняття, лабіалізована.

У четвертому завданні необхідно вибрати позиційні, комбінаторні, позиційно-комбінаторні чи факультативні варіанти голосної фонemi, де серед перерахованих дві правильні відповіді, алофон г)

[и'] – це позиційно-комбінаторний варіант фонему /e/, що вживається в ненаголошеній позиції після постійно м'якого приголосного звука [й] перед іншим будь-яким м'яким приголосним, наприклад, у словах на кшталт *присвоєння, роздвоєння, роззброєння, заєць, окраєць, європеєць, випрямляється, випрямляєшся, зачинається, зачинаєшся* тощо [Див.: 4: 39, 50, 152].

4. Фонема /u/ в потоці українського мовлення реалізується в алофонах:

- а) [i^u];
- б) [e^u];
- в) [e];
- г) [и'];
- ґ) [и^е].

Важливо майбутнім фахівцям у галузі лінгвістики вміти визначати й характеризувати різноманітні типи фонетичних змін звуків, характерних для української мови, а саме: комбінаторні (асиміляційні та дисиміляційні), позиційні, фонетично не зумовлені, спонтанні.

П'яте й шосте завдання передбачають комплексні знання з історичної фонетики та фонетики сучасної української літературної мови, вони ускладнені тим, що необхідно визначити в поданих реченнях слова, у яких відбулися явища історичної прогресивної асиміляції чи дисиміляції. Після перевірки таких тестів, у процесі аналізу виконаної роботи студентам, які допустили помилки, необхідно вже не тільки підкреслити необхідні лексеми, а й дати кваліфіковане розгорнуте пояснення відповідних фонетичних процесів, тобто аргументовано довести правильність вибору, доповнивши відповідь додатковими характеристиками.

Досить складним для частини студентів з погляду визначеного завдання є слово *безсмертя* з речення а) п'ятого тесту, оскільки в ньому явище історичної, прогресивної, суміжної, повної, потрібної асиміляції за місцем, способом творення та за глухістю, яка відбувається у вимові й фіксується орфографічно, між приголосними звуками [т'] і [j] є проміжним, тому що утворений у результаті цього подовжений приголосний звук [т':] не може існувати в позиції між приголосним і голосним звуками, а тому відбувається явище стягнення, відповідно в аналізованому слові пишеться одна, а не дві літери *те*. Аналогічні процеси засвідчені й у фіналі слова *щастя* з речення варіанта в) з твору М. Стельмаха цього самого тесту.

5. У якому (яких) реченні (реченнях) *ужите (ужиті) слово (слова) з історичною прогресивною асиміляцією, підкреслити це (ці) слово (слова)*:

а) **Безсмертя достоїн лиш той на землі, хто любить свою Батьківщину (В. Сосюра).**

б) Тяжкий біль безжалісно лапою зчавлює парубоче серце (М. Стельмах).

в) **Земля не може жити без сонця, а людина без щастя (М. Стельмах).**

г) Дивишся й не надивишся, дишеш й не надишешся тим чистим, гарячим та пахучим повітрям (І. Нечуй-Левицький).

ґ) Я з усієї сили зціплюю зуби, щоб не труситись (Г. Тютюнник).

Не так багато слів в українській мові, у яких засвідчені результати явища історичної прогресивної дисиміляції, саме цьому присвячене шосте завдання. У слові *нижчі* з варіанта а) спочатку між приголосними [з] і [ш] у фінальній частині відбувається історична регресивна суміжна асиміляція за місцем і способом творення, а потім з двох щільних серединних [ж] і [ш] другий стає афrikатою [ч] у результаті історичної прогресивної суміжної дисиміляції за способом творення, яка відбувається у вимові й фіксується орфографічно. У реченнях б), в), г) зафіксовані слова *цвісти, щомиті, соняшником, хто, лицар*, для яких характерне явище історичного регресивного розподібнення. У варіанті г) лексема *срібло* походить з давнього слова **серебро*, тобто з двох однакових вібрантів [р] і [р] другий перетворюється на щільний боковий приголосний [л] унаслідок історичної, прогресивної, дистантної дисиміляції за способом творення, що відбувається у вимові й фіксується орфографічно.

6. У якому (яких) реченні (реченнях) *ужите (ужиті) слово (слова) з історичною прогресивною дисиміляцією, підкреслити це (ці) слово (слова)*:

а) **Згадаймо, що в нижчі та й середні школи того часу допускалось далеко не все, написане Пушкіним, а тільки невеличка частина його творів (М. Рильський).**

б) Білі акації будуть цвісти в місячні ночі жагучі, промінь морями залле золотий річку, і верби, і кручі... (В. Сосюра).

в) Поезії, сонце моє оранжеве! Щомиті якийсь хлопчисько Відкриває тебе для себе, Щоб стати навіки соняшником (І. Драч).

г) І хоч в'яжіть, хоч плітку або клітку, хоч бозна-хто розкаже бозна-де, якщо він лицар – жінка кине квітку, на все життя очима проведе (Л. Костенко).

ґ) **Мотря витрушує в дідову шапку своє срібло і мідь (М. Стельмах).**

Традиційно викликає труднощі в студентів тема з морфології сучасної української літературної мови „Історичні чергування голосних і приголосних фонем”, зокрема сплутують вставні та випадні фонему /o/, /e/, що чергуються з нульовою. У сьомому тестовому завданні треба знайти приклади других, а у восьмому – перших. В обох завданнях у неправильних варіантах засвідчені зразки протилежних. Розглядане чергування вторинних (секундарних) голосних /o/ та /e/ з нульовою

фонемою з'явилося внаслідок занепаду зредукованих. Випадними називають голосні фонери /o/ та /e/, що розвинулися із зредукованих у сильній позиції й чергуються в сучасній українській мові з нульовою фонемою на місці зредукованих у слабкій позиції. Вставними є такі фонери /o/ та /e/, що розвинулися між шумним і сонорним, рідше між двома сонорними в кінці слова, якщо після останнього занепаду зредукований, але не на місці зредукованих, і чергуються в українській мові з нульовою фонемою, на місці якої теж ніколи не було зредукованого [Див.: 4: 129].

7. Які приклади демонструють чергування випадних фонем /o/, /e/ з нульовою:

- а) день – дніти;
- б) ссати – соска;
- в) сестра – сестер;
- г) вузол – вузла;
- г) вогонь – вогню.

8. Які приклади демонструють чергування вставних фонем /o/, /e/ з нульовою:

- а) півень – півня;
- б) хлопець – хлопче;
- в) тьма – темний;
- г) вогонь – вогню;
- г) земля – земель.

Досить часто студенти сплутують випадки історичних чергувань приголосних фонем, зумовлених І палаталізацією, та впливом давньої суфіксальної фонери /j/. Навчитися розрізняти такі альтернативи допоможуть і тестові завдання на кшталт дев'ятого й десятого. Чергування /г/-/ж/, /к/-/ч/, /х/-/ш/, що виникли внаслідок першого перехідного пом'якшення задньоязикових приголосних перед голосними переднього ряду, властиве всім слов'янським мовам, бо відбулося ще на праслов'янському ґрунті, імовірно, у кінці старої – на початку нової ери. Варіанти а) та г) демонструють приклади вказаної альтернативи при словозміні. Неправильні випадки – це чергування під впливом давнього суфікса *-ьj-.

9. Які приклади демонструють чергування, зумовлені І палаталізацією приголосних:

- а) луг – лу́же;
- б) сухий – суша;
- в) берегти – бережу;
- г) світити – свіча;
- г) кликати – кличеш.

У десятому завданні, навпаки, варіанти відповідей б) і г) – правильні, оскільки демонструють вплив суфікса *-ьj- на сучасні дієслівні форми. Пари а), в) і г) – помилкові, бо відображають наслідки І палаталізації.

10. Які приклади демонструють чергування, зумовлені впливом давньої суфіксальної фонери /j/:

- а) пастух – пастуше;
- б) могти – можуть;
- в) аптека – аптечка;
- г) рухати – рушу;
- г) друг – дружина.

Отже, підготовка ерудованого, компетентного, творчого педагога-філолога передбачає використання інноваційних технологій, зокрема тестових завдань різного типу як для проміжного, так і для модульного контролю. Особливе місце належить закритим тестам з однією чи кількома правильними відповідями, які дозволяють досить об'єктивно оцінити рівень знань, умінь та навичок студентів за умови дотримання правил, методичних і технологічних аспектів при їх укладанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності : практич. посіб. / Норман Е. Гронлунд. – К. : Навчально-методичний центр „Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 312 с.
2. Гуцало Е. У. Педагогічне тестування в системі контролю і оцінки якості навчання студентів (на базі дисциплін психолого-педагогічного циклу педагогічного університету) / Е. У. Гуцало. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 65 с.
3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн. – К. : ПАН Лтд., 1994. – 283 с.
4. Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Фонетика. Фонологія. Морфологія. Орфографія. Графіка. Орфографія) : навчально-методичний посібник / С. Л. Ковтюх. – Кіровоград, 2010. – 220 с.
5. Технологія розробки тестів для педагогічних працівників (методичні рекомендації) / укл. В. Ю. Наумова. – К., 2006. – 23 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ковтюх Світлана Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Ірина КУЛІШ (Кіровоград, Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСТІЙНОСТІ КУРСАНТІВ-ДИСПЕТЧЕРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджено особливості самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності. Виділені критерії оцінювання самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності. Визначені методики дослідження самостійності курсантів-диспетчерів. Інтерпретовані результати констатувального етапу дослідження самостійності. Виділені рівні самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності.

Ключові слова: самостійність, саморозвиток, самопідготовка, навчальна діяльність, професійна готовність, професійні якості, самооцінка, особистість.

Постановка проблеми. Проблема розвитку самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності є однією з актуальних у педагогічних дослідженнях, що пов'язано з необхідністю удосконалення підготовки майбутніх спеціалістів з обслуговування повітряного руху, які були б здатними здійснювати професійну діяльність на високому рівні, гідно конкурувати на сучасному ринку праці та послуг. В умовах вищого навчального закладу внаслідок становлення психологічних властивостей у молоді найбільш активно виявляється потреба в самостійності. Це потребує створення умов для особистісно-професійного саморозвитку курсантів, озброєння їх навичками роботи над собою, спрямування їх пошуків та зусиль на прояв самостійності в навчальній діяльності, а згодом і в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема самостійності особистості в контексті формування її суб'єктності є предметом дослідження багатьох педагогів та психологів. Самостійність визначається як спосіб діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без сторонньої допомоги і не так як всі, а своєрідно (Ю. В. Яногівська), як вольову якість особистості (В. В. Богословський, Г. С. Костюк, В. О. Крутецький, А. В. Петровський), як умову, за якою учні здатні діяти самостійно (А. А. Люблінська), як характеристику дій учня (Є. Я. Голант, Р. Б. Срода), як бажання підлітка „стати дорослим”, що в його розумінні означає бути самостійним (І. Д. Бех). У дослідженнях Н. Г. Дайрі, Б. П. Єсипова, Б. Д. Леухіна поняття „самостійність” визначається не тільки як здатність особистості діяти, виходячи з внутрішніх переконань і спонукань, а й виявляти при цьому максимум активності, творчості, ініціативи й відповідальності.

Самостійність пов'язана з детермінацією поведінки особистості та її внутрішньою позицією, що, в свою чергу, обумовлюється закономірностями індивідуального розвитку особистості. Це, на думку науковців, передбачає розвиток цілеспрямованості та відповідальних самостійних дій суб'єкта (П. П. Блонський, Л. І. Божович, О. М. Леонтьєв та ін.). Актуальним для нашого дослідження є думка про тісний зв'язок самостійності з мотивами діяльності й поведінки та вольовими якостями особистості (С. Л. Рубінштейн, Л. І. Рувінський, В. І. Селіванов). У вольовій активності виявляється людина з усіма її якостями та особистими інтересами, потребами, вподобаннями і переконаннями. Справжня самостійність передбачає свідому мотивацію дій та її обґрунтування. Виходячи з цього, незалежність від чужого впливу і несхильність до навіювання є виявом самостійної волі, оскільки сама особистість визначає об'єктивні підстави для того, щоб діяти самостійно.

Дослідженням студентського віку, до якого відносяться і курсанти, займалися Б. Г. Ананьєв, І. Г. Блощинський, Т. В. Бунєєв, Н. М. Генералова, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, А. А. Реан, В. А. Сластьонін, В. О. Якунін та ін. Курсанти є складовою частиною молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Поєднання високої соціальної активності з інтелектуальною й соціальною зрілістю курсантів сприяють формуванню ставлення викладачів до кожного з них як до партнера педагогічного спілкування, як до активного, самостійно організуючого свою діяльність суб'єкта педагогічної взаємодії, що передбачає створення необхідних педагогічних умов.

У психології проблема розвитку самостійності курсантів розглядається здебільшого в контексті формування професійної готовності, що трактується як такий стан, за якого фахівець здатний у будь-який момент оперативно виконати поставлене завдання [1: 7]. У такому контексті самостійність як професійна якість курсанта-диспетчера є сукупністю інтелектуальних, емоційних, вольових, мотиваційних характеристик особистості та системи професійних знань, умінь і навичок, що дають можливість здійснювати діяльність і нести відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки. Виходячи з цього, структурними компонентами самостійності курсантів-диспетчерів виступають інтелектуальний (самостійність розуму), особистісний (самостійність характеру і спрямованості) та діяльнісний (самостійність діяльності і відсутність страху відповідальності за виконані дії).

Метою статті є емпіричне визначення особливостей самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукових джерел доведено, що самостійність майбутніх диспетчерів виступає показником їх професійної готовності, що обумовлено особливостями діяльності та необхідністю в будь-який момент оперативно виконати поставлене завдання. Це передбачає створення спеціальних умов для формування та розвитку цієї професійно важливої якості, адже формування самостійності в курсантів – це насамперед процес оволодіння необхідними пізнавальними діями, які на основі розвитку пізнавально-професійних інтересів перетворюються на способи діяльності, а згодом і на підґрунтя індивідуального стилю професійної діяльності диспетчера.

З метою забезпечення комплексної оцінки рівня самостійності курсантів процес оцінювання здійснювався у три етапи: „на вході”, в процесі та „на виході” [3: 49–50]. Фактично оцінка „на вході” відображає допрофесійний рівень готовності майбутнього фахівця, з яким він починає засвоєння нової навчальної дисципліни або теми. Процесуальна оцінка означає моніторинг показників успішності діяльності в ході виконання поточних завдань. Нарешті, оцінка „на виході” репрезентує результати засвоєння курсантом програми навчальної дисципліни. У нашому дослідженні результати констатувального етапу виконують функції оцінки „на вході”, проведення формувального експерименту передбачає поточне процесуальне оцінювання, контрольний етап відображає отриманий результат „на виході”.

Вибір методик визначався на основі комплексного підходу, який означає поєднання зовнішньої сторони оцінки (що виражається в об'єктивному вигляді, а саме з боку експерта / експертів) та внутрішньої сторони оцінки (яку дає сам суб'єкт). Зважаючи на це, уважаємо за необхідне застосувати комплекс способів оцінки самостійності курсантів, який передбачає здійснення самооцінки, експертної оцінки з боку викладачів та наставників, а також проведення емпіричного дослідження за об'єктивними критеріями та показниками. Вивчення та аналіз наявних педагогічних умов розвитку самостійності майбутніх диспетчерів в умовах ВНЗ також має проводитися за допомогою комплексу оцінок, який складається з оцінки курсантів, оцінки викладачів та результатів власно емпіричного дослідження.

Виходячи з того, що самостійність як професійна якість курсанта-диспетчера – це сукупність інтелектуальних, емоційних, вольових, мотиваційних характеристик особистості та системи професійних знань, умінь і навичок, то її структурними компонентами виступають інтелектуальний (самостійність розуму), особистісний (самостійність характеру і спрямованості) та діяльнісний (самостійність діяльності і відсутність страху відповідальності за виконані дії).

Дане положення стало вихідним при визначенні **критеріїв оцінювання самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності**. Ними стали:

18. **мотиваційний** (який відображає самостійність характеру та спрямованість особистості – домінуючі мотиви, цілі, систему ставлень особистості до професійної діяльності та себе як професіонала, відсутність страху відповідальності за свої дії);

19. **вольовий** (що репрезентує самостійність діяльності та ознаки прояву самостійності в поведінці – рішучість, наполегливість, здатність до саморегуляції тощо);

20. **операційно-процесуальний** (який відображає самостійність розуму – володіння логічними операціями та вміннями порівнювати, узагальнювати, аналізувати тощо).

Дані критерії репрезентуються через **показники самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності**, а саме:

1. **мотиваційний критерій** виявляється через *допитливість*, яка визначається як прагнення до широти і глибини знань, як потреба в пізнанні нової інформації, прагнення до самопізнання;

2. **вольовий критерій** – через *незалежність* як прояв умінь обходитися у навчальній діяльності без допомоги викладача, здатність приймати самостійне рішення та робити власний вибір;

3. *наполегливість* як прагнення домагатися здійснення поставленої мети, долати труднощі та перешкоди;

4. **операційно-процесуальний критерій** – через *критичність*, яка виявляється в умінні адекватно оцінювати власні результати, в умінні виокремлювати позитивне та негативне в діях оточуючих, у здатності до пошуку різних способів дій;

5. *ініціативність* як умінь висувати гіпотези та ідеї, умінь пропонувати нестандартні рішення, умінь реалізовувати власні починання.

У констатувальному етапі дослідженні брали участь курсанти спеціальності „Управління повітряним рухом”: 78 осіб другого та 82 осіб четвертого курсів Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету. Курсанти другого курсу були обрані в якості досліджуваних внаслідок того, що вони вже пройшли адаптацію до особливостей навчально-виховного процесу вищої школи, а також у навчальному плані збільшується кількість професійно орієнтованих дисциплін. Курсанти четвертого курсу залучені до участі в дослідженні, тому що вони вже мають певну систему знань, умінь, навичок, пройшли навчальну практику, на якій спробували свої сили в ролі диспетчерів, і вже налаштовані на професійну діяльність.

До участі в констатувальному етапі дослідження були запрошені 28 викладачів у ролі експертів. Участь пропонувалася тим педагогам та наставникам, які безпосередньо викладають на вказаних курсах та добре знають особливості навчальної діяльності своїх курсантів.

Дослідження рівня самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності проводиться за допомогою комплексу методик: анкети для курсантів, анкета для викладачів, методики діагностики суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Є. Ф. Бажина, С. А. Голінкіної, А. М. Еткінда) [2: 480–482], методики „Тест на незалежність” [2: 477–479], методики „Інтелектуальна лабільність” [3: 66–70], природний експеримент, спрямований на визначення уміння курсантів працювати з навчальним текстом.

Анкета для курсантів-диспетчерів вмішувала 10 питань, які відображають виокремлені показники самостійності (допитливість, незалежність, критичність, ініціативність та наполегливість) і мають варіанти відповідей. Кількісний аналіз щодо рівня самостійності досліджуваних проводився на основі нарахування балів за відповіді на 1–10 питань. Відповідь А) відповідає 3 балам, відповідь Б) – 2 балам, відповідь В) – 1 бал. Загальний рівень самостійності вираховувався як сума балів, отриманих на ці питання.

Була розроблена анкета для викладачів, які мали виступити в ролі експертів та визначити рівень самостійності в навчальній діяльності кожного досліджуваного. Викладачі мали за бальною системою визначити рівень самостійності кожного курсанта, що є, на нашу думку, досить важливим і дає можливість скласти повну характеристику динаміки самостійності протягом періоду навчання у вищому навчальному закладу на основі виділених показників. Рівень самостійності кожного курсанта вираховувалася як сума балів по показниках, що полегшує порівняння результатів, отриманих на основі самооцінки та експертної оцінки.

З метою об'єктивного дослідження самостійності курсантів у навчальній діяльності було відібрано спеціальні методики. Водночас застосування тієї або іншої методики обумовлено певними чинниками. Методика діагностики суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Є. Ф. Бажина, С. А. Голінкіної, А. М. Еткінда) спрямована на визначення того, на кого або на що покладає досліджуваний відповідальність за успіхи й невдачі у своїй діяльності та житті в цілому.

Вибір методики „Тест на незалежність” зумовлений тим, що дає можливість визначити рівень життєвої самостійності суб'єкта, адже піднімаються питання вибору професії та організації навчання, пошуку потенційного місця роботи, рішення сімейних проблем тощо. Досліджуваному пропонуються 11 питань з трьома варіантами відповідей. За відповідь А) респондент отримує 4 бали, за відповідь Б) – 2 бали, за відповідь В) – 0 балів. Після підрахунку суми балів робиться висновок:

- від 33 до 44 балів свідчать про високий рівень незалежності особистості в судженнях та вчинках, при цьому вона не рахується з думкою оточуючих;
- від 15 до 32 балів означають, що людина досить незалежна, проте з розумінням та повагою ставиться до позиції інших людей;
- 14 та менше балів показують залежність особистості від оточуючих людей, несамостійність та невпевненість у собі.

Наступною стала методика „Інтелектуальна лабільність”, яка спрямована на вивчення здатності особистості уважно сприймати та швидко обробляти інформацію, приймати рішення. Така здібність формується на основі лабільності як однієї з основних властивостей нервової системи людини, яка характеризує швидкість виникнення і припинення нервових процесів. Виділення такої характеристики майбутнього диспетчера видається, на нашу думку, є дуже важливим аспектом для вивчення його самостійності у навчальній діяльності.

Вибрана методика широко використовується в професійному консультуванні. Її проведення потребує від досліджуваного уважно послухати інструкцію та за лічені секунди виконати певні дії. Кількість правильних відповідей означає числу набраних балів і вказує на рівень інтелектуальної лабільності, а саме:

2. від 36 до 40 правильних відповідей свідчать про високу лабільність досліджуваного;
3. від 31 до 35 правильних відповідей показують середній рівень лабільності;
4. від 20 до 30 правильних відповідей означають низьку лабільність та значні труднощі у будь-якій діяльності.

Наступним методом дослідження самостійності курсантів-диспетчерів став природний експеримент, метою якого є визначення рівня розвитку самостійності в умовах опрацювання теми з навчальної дисципліни. Умовою для експерименту стало виконання навчального завдання, яке полягає в тому, щоб по заданій темі підготувати інформацію навчального характеру.

Інструкція для курсантів:

„Дається питання до теми. Вам необхідно використати необхідні джерела інформації й підготувати опорний конспект з того питання, яке випало саме Вам. Конспект слід виконати за таким планом:

- виділити основні поняття з питання та дати їх визначення;
- розкрити зміст кожного поняття;

- встановити зв'язки між поняттями».

Оцінювалася не тільки якість підготовлених конспектів, які аналізуються викладачем-учасником експерименту, а й процес виконання завдання, аналіз якого проводить експериментатор спільно з викладачами-експертами. Аналіз конспекту полягав у тому, щоб визначити його правильність та повноту виконання, за що й нараховуються відповідно від 3 до 1 балів: правильно та повно – 3 бали, правильно і неповно – 2 бали, неправильно – 1 бал.

З метою узагальнення та полегшення порівняння результатів, отриманих після проведення всіх вказаних методик, дані були уніфіковані, що дало можливість зробити висновок про рівень самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності. На основі вказаних критеріїв та їх показників виділяються рівні самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності: творчий, реконструктивний, репродуктивний.

Творчий, високий, рівень самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності характеризується високим рівнем допитливості, що виявляється в пізнавальному мотиві, у прагненні до поглиблення знань, високим рівнем незалежності, здатності приймати самостійні рішення, обходитися без допомоги викладача, розвинутою критичністю, умінням виокремлювати позитивне та негативне в діях оточуючих, здатністю до пошуку різних способів дій, умінням виявляти ініціативу, висувати ідеї та реалізовувати свої починання. Курсант з творчим рівнем самостійності несе повну відповідальність за свої дії, виявляє наполегливість у досягненні мети, демонструє високий рівень інтелектуальної лабільності, що дає можливість швидко обробляти отриману інформацію та приймати обґрунтовані рішення.

Реконструктивний, середній, рівень самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності репрезентується такими показниками, як вибіркоче прагнення до широти та глибини знань, недостатньо розвинута потреба у самопізнанні. Така особистість періодично звертається за допомогою до викладачів або старших товаришів, щоб виконати те або інше навчальне завдання, хоча у простій ситуації здатна взяти на себе відповідальність. Вона може виявити наполегливість за умови зовнішньої підтримки. Даний рівень характеризується середньою критичністю суб'єкта під час обробки отриманої інформації із зосередженням уваги насамперед на негативних сторонах будь-якого рішення. Рівень суб'єктивного контролю особистості є середнім, коли особистість за певні події свого життя бере відповідальність на себе, а за окремі – покладає на долю, випадок або оточуючих людей. Інтелектуальна лабільність суб'єкта з реконструктивним рівнем самостійності характеризується його здатністю приймати адекватне обставинам рішення, однак це потребує певного часу.

Репродуктивний, низький, рівень самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності характеризується нерозвинутими допитливістю, незалежністю, критичністю та ініціативністю суб'єкта. Він не виявляє потреби до поглиблення знань, якщо цього не потребує навчальна ситуація, не здатен самостійно підібрати різні варіанти рішення завдання, частіше задоволений своїми результатами, хоча вони можуть бути недостатніми для діяльності майбутнього диспетчера. Низький рівень суб'єктивного контролю репрезентується домінуванням екстернальності у діяльності та життєвих подіях в цілому. Інтелектуальна лабільність курсанта з репродуктивним рівнем самостійності є низькою, що може обумовлювати складності в обробці інформації та прийнятті рішення. Така особистість не виявляє наполегливості в досягненні поставленої мети.

Таблиця 1

Узагальнені результати дослідження самостійності курсантів-диспетчерів другого та четвертого курсів у навчальній діяльності (n=160, у %)

Досліджувані	Метод дослідження	Рівні		
		Творчий, високий	Реконструктивний, середній	Репродуктивний, низький
Другийкурс	Анкетування курсантів	15,4	39,7	44,9
	Анкетування експертів	11,5	35,9	52,6
	Емпіричне дослідження	12,8	37,2	50
Четвертийкурс	Анкетування курсантів	22	43,9	34,1
	Анкетування експертів	15,9	37,8	46,3
	Емпіричне дослідження	18,3	48,8	32,9

Узагальнення даних, отриманих на основі самооцінки, експертної оцінки та емпіричного дослідження, дає можливість виявити певні тенденції в розвитку самостійності курсантів-диспетчерів в навчальній діяльності. Результати узагальнення представлені у таблиці 1.

Як видно з таблиці, курсанти оцінюють свою самостійність вище, ніж експерти та за результатами емпіричного дослідження. На нашу думку, така тенденція є досить закономірною, адже частіше суб'єкт схильний завищувати продуктивність та якість своєї діяльності. Викладачі, виступаючи в ролі експертів, виявили певну критичність до навчальної діяльності курсантів, особливо при порівнянні з даними емпіричного дослідження. Тобто вони визнали, що рівень самостійності майбутніх диспетчерів у цій діяльності є недостатнім для забезпечення її успішності, а згодом і результативності професійної діяльності. Така позиція викладачів свідчить про необхідність спеціального дослідження педагогічних умов розвитку самостійності курсантів у вищій школі.

Порівняння результатів анкетування курсантів та експертів з даними емпіричного дослідження показало їх певне неспівпадіння, що ми розглядаємо цілком природним явищем. Тому вважаємо, що для нашого дослідження нема необхідності об'єднувати отримані результати і визначати узагальнений рівень самостійності курсантів-диспетчерів у навчальній діяльності.

Висновки. На основі проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що у більшості курсантів-диспетчерів самостійність у навчальній діяльності розвинута на репродуктивному (низькому) та реконструктивному (середньому) рівнях, що характеризується недостатнім проявом пізнавальних мотивів, а також допитливості, незалежності, критичності та ініціативності суб'єкта. Водночас професійна підготовка майбутніх диспетчерів повинна бути орієнтована на прояв самостійності в навчальній діяльності, що припускає посилення рис характеру особистості, способів її поведінки, вчинків і діяльності, суб'єктних здібностей, реалізацію себе через досягнення повноти самостійності в навчальній діяльності. Саме ці особистісні властивості курсантів мають бути предметом особливої уваги викладачів. Тому предметом подальшого дослідження стануть педагогічні умови проектування самостійності курсантів в умовах навчальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бунеев Т. В. Развитие готовности в молодых офицеров-прикордонников до самостоятельного выполнения посадовых обязанностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 „Військова педагогіка та психологія” / Т. В. Бунеев. – Хмельницький, 2002. – 17 с.
2. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
3. Основы психологии : практикум / [Ред.-сост. Л. Д. Столяренко]. – Изд. 2-е, доп. и переработ. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 704 с.
4. Отчет (о промежуточном этапе работы) Российского Государственного Педагогического Университета им. А. И. Герцена по программе „Развитие и совершенствование системы государственных образовательных стандартов и тестирования”. – СПб, 2002. – 472 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куліш Ірина Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)

НЕЛІНІЙНІ ФРАКТАЛЬНІ СИСТЕМИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядається проблема використання фрактальних систем у навчальному процесі із вивчення англійської мови студентами немовних факультетів, слухачами курсів.

Ключові слова: фрактал, фрактальні системи, навчальний процес, вища освіта.

The paper deals with the problem of usage of fractional system in English Language Teaching Process of students of nonlinguistic department, listener of class.

Key words: fractal, fractional system, teaching process, higher education.

Український народ, як ніколи раніше, після Майдану майже впритул підійшов до порогу хоч і досить жаданого, але ще доволі невідомого для багатьох – *альтернативного, англomовного світу.*

В той же час, для того щоб м'яко, майже нечутно відкрити двері у світ західного способу життя і спілкування, природно влитися в нього, потрібно не тільки зробити безвізовий режим для українців, стати Україні хоча б асоційованим членом Євросоюзу, але й терміново перебудувати стару адміністративно-бюрократичну систему навчання англійської мови на новій, демократичній основі. При цьому, відмітимо особливо, демократичну не тільки у підходах до навчання (технологіях, методах, прийомах тощо), але й демократичну за широтою охоплення населення України *новим*

Лікбезом, Лікбезом англомовності. Для цього підійдуть, очевидно, всі можливі форми проведення занять: починаючи від недільних шкіл при селищних радах (наприклад, бізнес-англійська мова для фермерів), курсів англійської мови у середніх школах (наприклад, туристичного напрямку) і закінчуючи спеціально організованими курсами з поглибленого вивчення іноземної мови фахового спрямування для окремих категорій фахівців при ВНЗ чи факультетах іноземних мов.

Проте, головним питанням залишається, на нашу думку, таке: як узгодити масштабність, незвичність для простих громадян України проведення англомовного Лікбезу серед широких верств населення із застарілими, бюрократично-освітніми технологіями вивчення англійської мови, які дісталися нам у спадок від радянської епохи? Відповідь напрошується сама собою: створити нову, демократичну систему вивчення англійської мови, яка була б динамічною, простою у використанні, з точки зору методики, та результативною в аспекті суми знань, умінь та навичок, які отримували б пересічні українці з метою їх адаптації до життя в англомовному євросоюзівському світі.

На нашу думку до таких технологій чи освітніх систем можуть належати **нелінійні фрактальні системи** вивчення англійської мови, характерною рисою яких є, і це, дійсно, дуже важливо, з одного боку: **самоподібність (SCALING)**, а з іншого, **динамізм**, який ґрунтується на взаємодії ламінарних та турбулентних інформаційних потоків, що природно проникають у навчальний процес, оскільки він демократичний, тобто методологічно орієнтований на потреби студента (слухача курсів тощо).

При цьому, ламінарності (впорядкованості) процесу вивчення англійської мови надає викладач, тому що він зорієнтований на певну програму, а студенти (слухачі) надають турбулентності (невпорядкованості) процесу навчання, оскільки зорієнтовані на власні індивідуальні потреби, інколи навіть випадкові. Наприклад, людина купила телевізор чи пральну машину (особливо контрабандну), а включити техніку не може, бо інструкція написана англійською мовою. От вона і пропонує викладачеві на занятті приділити певну увагу даній інструкції: разом із всіма студентами (слухачами) перекласти її, вияснити у процесі діалогу незрозумілі терміни, обмінятися досвідом користування тощо. А це вже той непередбачений програмою вивчення англійської мови випадок, коли викладач зіштовхується із явищем турбулентності або, іншими словами, з елементом непередбачуваності навчального процесу характерного якраз для демократичних освітніх систем.

Таким чином, на нашу думку, саме нелінійні фрактальні системи могли б стати основою нової технології для сучасного демократичного вивчення іноземних мов широкими верствами населення, яке бажає швидко адаптуватися до невідомого альтернативного англомовного життя у світі Євросоюзу.

На жаль, сучасна педагогічна [5] та методико лінгвістична [6; 7] наука не приділяє цьому артефакту належного значення.

З огляду на сказане, **метою пропонованої статті є** висвітлення імовірних шляхів застосування нелінійних фрактальних систем у процесі навчання пересічних громадян України англійській мові.

В першу чергу нам, очевидно, потрібно більш детально зупинитися на таких базових поняттях у даному дослідженні як «фрактал», «фрактальна система», «нелінійна фрактальна система». Тим більше, що кожне із них є поки що для багатьох вчених лінгвістів, пересічних учителів іноземної мови ще досить новим поняттям.

Отже, дещо нагадаємо про етимологію походження поняття «фрактал». Як відомо, наука про фрактали сформувалась в окрему наукову галузь спочатку у товщі наукових досліджень з математики на початку 70-х років ХХ століття, а остаточно проявилась в 1977 році у відомій книзі Б. Мандельброта «Фрактальна геометрія природи» (Mandelbrot B.V. «The fractal geometry of nature»). До речі, у цій книзі автор подає велику кількість малюнків із фрактальними системами, які наводяться як певні докази існування фрактальних об'єктів в природному середовищі.

Сам термін «фрактал» походить від латинського слова **fractus** (зламаний, розбитий), від якого, очевидно, походять і загальновідомі англійські терміни **fraction, fractional** – дріб, дробити. З математичного погляду фрактал – це, перш за все, множинність із дрібною розмірністю. Або, по іншому, фрактал – це геометрична структура, частини фрагментів якої в певній мірі подібні самій структурі.

Проте, слід, очевидно, відразу ж зауважити, що для лінгвістичної науки лінійні (математичні, геометричні) фрактали не зовсім, на нашу думку, підходять для використання у методиці навчання англійської мови внаслідок нелінійності самого людського спілкування, яке характеризується, як відомо, великим ступенем непередбачуваності, а то й хаотичності, навіть якщо є наперед задана тема спілкування. В свою чергу, лінійні фрактали – це фрактали, які визначаються лінійними функціями, тобто рівняннями першого порядку. При цьому самоподібність вони проявляють у звичайному простому «прямолінійному» вигляді: будь-яка частина фракталу є точна копія цілого.

До речі, на нашу думку, англійська мова дуже багата на фрактальні явища, якщо під ними розуміти наявність певних нелінійних фракталів, в першу чергу, зрозуміло, лексичних систем фрактального типу.

Для прикладу візьмемо загальновідомий словник Володимира Кузьмовича Мюллера, який вже з 1943 року збагачує своїх вдячних користувачів неймовірною кількістю вдало систематизованої

лексики, яку дійсно можна розглядати як певне фрактальне явище. З метою підтвердження нашої думки візьмемо, фактично, перше-ліпше слово, яке спадає на думку: «day», а поряд з ним подаємо похідну від нього нелінійну фрактальну систему, яку люб'язно надає словник В.К.Мюллера: day-and-night, daybed, day-blindness, day-boarder, daybook, day-boy, daybreak, day-dream, day-dreamer, day-fly, day-girl, dayglow, day-labour, day-labourer, daylight, day-light-saving, day-lily, day-long, daynursery, day-school, day shift, daysman, dayspring, daystar, daytaler, daytime, day-to-day, day-work [4: 282-283].

А якщо при цьому полічити слова, то крім самого слова «day» ми побачимо ще й великий системний фрактальний ряд значень цього слова, який налічує 28 мовних одиниць. Зрозуміло, що словник містить фрактальні явища і значно більших об'ємів, оскільки англійська мова є надзвичайно лексично багатою і різноманітною. Так, наприклад, лексичний фрактальний ряд іншого часто вживаного слова «hand» вже налічує 60 слів. І таких прикладів нелінійних фракталів більшого або меншого розміру, якщо далі переглянути даний словник чи навіть й інші джерела (книги, газети тощо), ми можемо знаходити в англійській мові ще досить і досить багато.

З огляду навіть на дані приклади, ми можемо констатувати: нелінійні фрактальні явища існують, і їх досить багато навіть в англійській мові, проте слід зазначити, що нелінійні фрактали, це вже такі, які визначаються нелінійними функціями, тобто де рівняння ступенів вище першого порядку. Відповідно більш різноманітною є і самоподібність нелінійних фракталів адже у них частина фракталу це вже не точна, а лише схожа хоч і деформована (видозмінена) копія цілого.

Таким чином в загальному розумінні «фрактал» – це закономірна зміна стану системи, яка повторюється в принципі, але не співпадає в деталях. Фрактал означає подібність або «самоподібність» у всьому» [8:3]. Або, за визначенням відомого американського вченого Джефа Проузіса : «Фрактал – це об'єкт, який володіє безкінечною складністю, що дозволяє зблизька роздивитись не менше деталей, ніж здалеку» [3]. В природі це, наприклад, берегова лінія, листя на деревах, сніжинки тощо, які ніби однакові між собою, але в той же час істотно відрізняються тим же візерунком один від одного.

Далі, зрозуміло, розглянемо визначення «фрактальні системи». Але перед цим нагадаємо, що розуміється в сучасній науці під поняттям «система». Система – це « порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь» [2:1320].

З огляду на сказане, під фрактальною системою можна розуміти певну логічну будову фракталу. Або, іншими словами, принцип, який закладено в його основу.

Таким чином, **фрактальна система** – це проявлений принцип із множинністю послідовних якостей (станів), що знаходяться по відношенню один до одного в певних закономірностях і зв'язках [8: 3-4].

Звідси випливає і розуміння того, що фрактальні системи не мають стаціонарних значень чи стаціонарних станів і повинні розглядатися на шляху їх змін.

До речі, з огляду на наведені вище приклади фрактальних явищ взятих із словника В.К.Мюллера, ми можемо виділити і характерні риси лінгвістичного фракталу:

1. Він несе у змісті закінчену або повторювану із змінами (ітераціями) думку.
2. Частина його певним чином подібна цілому (при цьому відбувається певна ритмічна зміна послідовностей, виражених через фрактальні ітерації).
3. Сприйняття лінгвістичного фракталу відбувається послідовно, відповідно до певних наявних у ньому рівнів чи видозмін.
4. Лінгвістичний фрактал має певну лінійну структуру, оскільки повинен читатись від початку до кінця.

До того ж підкреслимо, що лінгвістичні фрактали можуть бути не тільки мовознавчого, але й літературознавчого характеру. Самими відомими фрактальними системами в літературі є такі тексти, які складаються із певної кількості дублюючих елементів, де повторюваною частиною є «хвіст» твору: той же текст із будь-якою кількістю викинутих чи добавлених слів чи куплетів. Тобто, одиниця тексту – фраза, строфа, речення, а то й ціла розповідь починається, розвивається і закінчується повертаючись в початковий стан. Як правило, існує і певне місце переходу до наступної одиниці тексту, який десь повторює початкову.

Серед таких безкінечних творів у вигляді лінгвістичного фракталу можна навести приклади віршів для дітей, народних пісень тощо, які існують як у словянських, так і в інших, в тому числі, й англійських народів.

Наприклад: Вот море,
А на море суша,
А на суше пальма,
А на пальме клоп сидит
И видит море,
А на море суша... [1: 4]

Або ж візьмемо інший відомий приклад віршів для дітей Р.Сефа «Нескінченні вірші»:
«Кто вечно хнычет и скучает –

Тот ничего не замечает,
Кто ничего не замечает –
Тот ничего не изучает,
Кто ничего не изучает,
Тот вечно хнычет и скучает.

Если скучно стало – почитай сначала [1:5].

До речі, якби ми подали ці вірші у вигляді фрактального малюнку, то їх можна було б відобразити у вигляді філософської «змії, яка кусає власний хвіст».

У свою чергу, в англійській мові ми, як уже зазначалось вище, теж можемо зустрічатись із лінгвістичними фракталами як у мові, так і в літературі. До таких творів належать, наприклад, пісенька про десять зелених бутилок («Ten green bottles hinging on the wall...»), в якій куплети відрізняються між собою лише числом бутилок, які висять на стіні: в кожному наступному – на одну менше, ніж в попередньому. Подібна до цієї є і пісенька про п'ять сосисок («Five fat sausages sizzling in a pan...»), які поступово, зрозуміло, зникали із сковорідки. Або ж загальновідома мабуть чи не у всіх мовах та на всіх континентах пісенька про десять негрятят («Ten little nigger boys went out to dine...»), де фрактальні відмінності між куплетами пісеньки виражаються вже більше на рівні подій [1: 7].

Хочемо ще раз наголосити на тому, що кардинальні політичні й економічні зміни в житті країни досить сильно вплинули і на вищу школу, її мету, завдання і зміст навчання. Це у великій мірі стосується також і вивчення іноземних мов, особливо англійської, яка стала, стала, по-суті, світовою технічною мовою. Звідси, в умовах збільшення процесів відкритості країни, її шляху до Євросоюзу, визначальними стали й переміни до вимог, які ставляться перед кваліфікованими спеціалістами в аспекті володіння ними англійською мовою, як мовою міжнародного спілкування.

Раніше головне завдання викладача англійської мови практично на всіх факультетах (крім мовних) полягало в тому, щоб навчити студента читати тексти в аспекті його майбутньої спеціальності зі словником. Звідси впливало, що основна увага викладача приділялась розвитку у студента навичок та умінь читання, перекладу. В той же час, навчання говоріння, як правило, обмежувались навичками реферування тексту. При цьому розширення словарного запасу студента йшло більше за рахунок пасивного вокабуляру.

Таким чином, навичкам невідготовленого монологічного і діалогічного мовлення, навичкам аудіювання увага приділялась незначна, а то й взагалі не приділялась.

В той же час, в сучасних умовах інтенсифікації соціально-економічного та культурного обміну інформацією між Україною та Європейським Союзом, завдання, які стоять перед викладачем англійської мови на немовних факультетах, на спеціалізованих курсах для різних прошарків суспільства: фермерів, робітників, самозайнятого населення значно ускладнились - потрібно не тільки навчити цих людей володіти професійно орієнтованою лексикою у плані читання текстів, їх перекладу та реферування, але й навчити їх вмінню спілкуватися в англійськомовному середовищі, а в перспективі й працювати у такому ж іншомовному оточенні за кордоном.

Тобто, іншими словами, сьогодні завдання перед викладачем стало вже двоєдиним: навчити студента (слухача курсів) спілкуватися англійською мовою як на побутовому рівні так і на професійному. Це дійсно складне завдання. Допомогти його вирішити могло б, на нашу думку, широке системне застосування у процесі вивчення англійської мови на немовних факультетах, різноманітних курсах англійської мови для населення України нелінійних лінгвістичних фрактальних систем, оскільки вони володіють такою прекрасною дидактичною особливістю як самоподібність, таким чином ми могли б, наприклад, неймовірно швидко збагачувати словниковий запас студентів чи слухачів курсів використовуючи фрактальні системи.

До речі, у нашому розумінні **нелінійна лінгвістична фрактальна система** – це впорядкована навчальною метою сукупність лінгвістичних фракталів, де самоподібність забезпечується певною сталою одиницею тексту (словом, фразою, строфою, реченням), а нелінійність наявністю певних змін (ітерацій) у змісті фракталів.

Іншими словами, нелінійна лінгвістична фрактальна система спрямована на досягнення студентами (слухачами) навчальних завдань і складається із багатьох лінгвістичних фракталів, які, у свою чергу, мають у своєму змісті варіативну та інваріантну складові. При цьому варіативна частина фракталів або фрактальних систем характеризується нелінійністю, оскільки кожен фрактал або фрактальна система не є точною, а є видозміненою в чомусь (букві, слові, фразі, строфі, реченні) копією подібної (попередньої) системи чи фрактала.

До речі, симптоматичним є, на нашу думку, і той факт, що нелінійні лінгвістичні фрактальні системи ми можемо застосовувати в методиці викладання англійської мови на немовних факультетах (курсах слухачів тощо), практично, у всіх розділах та напрямках роботи з граматичним, лексичним чи фонетичним матеріалом. Для підтвердження даної думки наведемо декілька прикладів.

Формування фонетичної компетенції (із застосуванням нелінійних лінгвістичних фрактальних систем).

Як відомо, у вищі навчальні заклади студенти вже приходять досить ознайомленими із звуками англійської мови, але серед широких верств населення України, англійська мова із суб'єктивних та об'єктивних причин до цього часу не користувалась широкою популярністю: цьому, як відомо, не сприяла ні освітня політика самої держави, ні обставини життя не вимагали від пересічних громадян володіння англійською мовою хоча б на елементарному комунікативному рівні. І через це, дійсно потрібен свого роду англомовний Лікбез не лише на всіх рівнях громадського життя, але й на всіх рівнях мовознавчих: фонетичному, граматичному, синтаксичному, методичному, технологічному. Оскільки прості громадяни України, студенти немовних факультетів ще досить серйозно потребують тренувань на безпосереднє вправління у вимові тих чи інших англійських звуків для того, щоб добитись автоматизації правильної вимови.

З цією метою використовуються: а) вправи на рецепцію та б) вправи на репродукцію / продукцію. Вони тісно пов'язані між собою і націлені на формування як слухових (фонематичний слух), так і вимовних (або артикуляційних) навичок.

Для цього, до речі, можна запропонувати студентам чи слухачам курсів наприклад, вправи на диференціацію звуків із застосуванням нелінійних фрактальних систем у вигляді скоромовок, щоб тренувати вимову.

1. Swan swam over the sea –
Swim, swan, swim
Swan, swam back again
Well swum, swan.
2. He has a hat.
He has a huge hat
He has a huge hat in his hand.
3. You can have:
Fried fresh fish,
Fish fried fresh,
Fresh fried fish,
Fresh fish fried
Or fish fresh fried. [5:155-156].

Нелінійні фрактальні лінгвістичні системи можуть застосовуватись також, наприклад, під час вивчення і теми «Нульовий артикль». При цьому студентам чи слухачам курсів пояснюють, що артикль a/an, або the не вживаються у таких сталих словосполученнях:

- All alone – у повній самоті;
- All ever – усюди, скрізь;
- All around – кругом, з усіх боків;
- All along – весь час;
- All at once – відразу, раптом;
- All the more so – тим більше;
- All the same – однаково, байдуже;
- All but – майже, трохи не;
- All in all – повністю, у цілому та ін.

Крім того, щоб збільшити досить небагатий словниковий запас студентів немовних факультетів чи простих громадян можна запропонувати для системного вивчення на кожному занятті певні фразові єдності у вигляді нелінійних фрактальних систем. Для прикладу візьмемо словосполучення «Phrasal verb to get» і дамо студентам завдання : скласти із даними фразовими словосполученнями речення.

To get ready – бути готовим. To get together – зібратися разом. To get angry with – розсердитись на когось. To get married – женитися, вийти заміж. To get into (a car) – сісти в автомобіль. To get up – вставати, підніматися. To get to – добиратися куди-небудь. To get home – добиратися до дому.

Висновки. Таким чином, навіть ті декілька наведених нами прикладів застосування (нелінійних лінгвістичних) фрактальних систем під час навчання англійській мові студентів немовних факультетів, слухачів курсів засвідчили: по-перше, наявність фракталів та фрактальних систем в англійській мові та літературі; по-друге, продемонстрували можливість, а скоріше необхідність їх застосування для навчання всіх бажаючих ліквідувати свою неграмотність в англійській мові. І це не тільки для того, щоб зацікавити студентів чи слухачів курсів англійської мови або по-новому дати їм певний матеріал, систематизувати знання з якоїсь конкретної теми. Навпаки, на нашу думку, завдання, яке стоїть перед сучасною вітчизняною лінгвістично-методичною наукою є набагато серйознішим, глобальнішим – змінити стару (радянсько-адміністративну) методологічну базу навчання іноземним мовам на нову, демократичну, яка відповідала б найвищим світовим стандартам і забезпечувала, таким чином, високу якість освітніх досягнень у галузі вивчення іноземних мов в Україні. До того ж, нова методологічна база повинна стати основою для новітніх навчальних технологій з англійської мови, які дали б можливість у найкоротший термін, дійсно, ліквідувати англомовну неграмотність серед широких

верств населення України з метою їх прискореної адаптації до життя в умовах англомовного середовища Євросоюзу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бонч-Осмоловская Т. Фракталы в литературе. – Режим доступу: [http // textonly.ru/](http://textonly.ru/)
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад. і голов. Ред. В.Т.Бусел.- К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009.- 1736 с.
3. Генералов В. Формула творения жизни // На грани невозможного.- 2002.- № 15.- С.14.
4. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь / Сост. В.К.Мюллер, А.Б.Шевнин, М.Ю.Бродский.- Екатеринбург: У-Фактория, 2006.- 1536 с.
5. Освітні технології: Навч.-метод.посіб./ О.М.Пехота та ін.. За заг. Ред. О.М. Пехоти.- К.: А.С.К., 2001.- 256 с.
6. Плигин А., Максименко И. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2005.- 272.
7. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид.2-е, доп.і перероб./ Кол.авторів під керів. С.Ю. Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 2004.- 360 с.
8. Федоров А. Фрактальные системы. Введение в теорию. – Режим доступу: [http:// asuper.nm.ru/](http://asuper.nm.ru/)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Лабенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Тетяна КОЖЕНОВСЬКА, Аліна ЛІСНЕВСЬКА (Луганськ, Україна)

ВСТАНОВЛЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СКЛАДОВА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ РЕПОРТЕРІВ)

У статті розглядаються принципи встановлення міждисциплінарних зв'язків як важливої складової міждисциплінарної інтеграції з метою оптимізації професійної підготовки телевізійних репортерів. Також обґрунтовується доцільність встановлення міждисциплінарних зв'язків за рахунок включення до програм фахових дисциплін інтегрованих тем і блоків та створення глосарію телевізійного репортера.

Ключові слова: міждисциплінарні зв'язки, міждисциплінарна інтеграція, професійна підготовка телерепортера.

The authors of the article study the principles of establishing interdisciplinary connections as an essential component of interdisciplinary integration for the purpose of optimizing professional training of television reporters. The practicality of establishing interdisciplinary connections is substantiated due to inclusion of integrated topics and blocks in specialized disciplines courses and creation of a glossary for television reporters.

Key words: interdisciplinary connections, interdisciplinary integration, specialized training for television reporters.

Використання інноваційних технологій в педагогіці вищої школи є однією з домінуючих тенденцій сучасної освіти, що пов'язане із загальними процесами в суспільстві, інтеграцією знань і форм соціального та професійного досвіду. Зазначені процеси впливають на зміст вищої освіти. Керування змінами змісту освіти не тільки можливе, але й необхідне для збереження специфіки системи освіти як соціального інституту, збереження різноманітності суспільства як джерела його (суспільства) розвитку.

Суть і мета якісного оновлення вищої освіти у ХХІ ст. – підготовка випускника, здатного освоїти будь-яку спеціальність. В контексті вищої професійної освіти необхідно розвивати уміння усвідомлено використовувати потенціал фундаментальних дисциплін для цілісного розв'язання професійних задач. Це можливо тільки на основі «міждисциплінарної інтеграції, нової цілісної дидактичної концепції навчальної дисципліни вищого навчального закладу» [6: 5]. Однак, звернувшись до літератури з обраної теми, ми прийшли до висновку, що проблема оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх телевізійних репортерів за рахунок встановлення міждисциплінарних зв'язків фахових дисциплін – важливої складової концепції міждисциплінарної інтеграції, не достатньо досліджена, що й стало **метою написання даної статті**.

Серед авторів, які досліджують дану проблему, слід відзначити І. Бочан, А. Бекренева, А. Гур'єва, В. Костюка, К. Кречетникова, В. Михелькевича, Т. Титовец, А. Вербицького, Д. Ширяєву та ін.

На думку І. Бочан «сьогодення освітньої педагогічної діяльності – це впровадження нових технологій навчання, інтегральних курсів, розробка нових міждисциплінарних зв'язків» [8: 164]. Відповідно до цього, «встановлення міждисциплінарних зв'язків фахових дисциплін є важливою складовою концепції міждисциплінарної інтеграції, яка передбачає об'єднання знання, переконання і

практичної дії на всіх етапах підготовки фахівця, синтез усіх форм занять відносно кожної конкретної мети освіти у ВНЗ»[8: 18].

З метою окреслення необхідної сукупності знань, що визначають науково-теоретичну підготовку майбутніх телевізійних репортерів, уважаємо за доцільне спочатку звернутися до аналізу ключових термінів 'інтеграція', 'міжпредметні й міждисциплінарні зв'язки'.

Диференціація наук об'єктивно породжує необхідність протилежного процесу – інтеграції наукового знання. Тому одне з центральних протиріч сучасної освіти між об'єктивно необхідною інтеграцією у професійній підготовці фахівця й протидіючою диференціацією дисциплін [1: 128]. Задачі синтезу наукового знання призводять до необхідності переходу від вивчення сукупності часткових явищ до розгляду інваріантних концепцій і принципів, що узагальнюють наукове знання. Цей процес повинен супроводжуватися зміцненням дисциплінарних зв'язків усередині й між ними.

Інтегрована система навчання «дозволяє скоротити термін професійного навчання за рахунок виключення дублювання матеріалу, що вивчається, акцентування уваги на основному, суттєвому й досягати 25 – 30 % економії об'єму освітніх послуг і матеріальних витрат» [1: 40].

Міждисциплінарні зв'язки не тільки дозволяють встановити своєрідні 'містки' між навчальними дисциплінами, але й на основі спільності змісту цих дисциплін побудувати цілісну систему навчання, що є важливою умовою й результатом комплексного підходу, який дозволяє вичленувати як основні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. У психології й педагогіці обґрунтовано висновок про те, що міжпредметні зв'язки є однією із важливих психолого-педагогічних умов збільшення науковості й доступності навчання, його зв'язку з навколишньою дійсністю, активізації підготовчої діяльності й удосконалення процесу формування знань, умінь і навичок у студентів. Принцип міждисциплінарної інтеграції повинен виступати як основний механізм оптимізації структури моделі знань і системи дисциплін, який перетворює всю систему підготовки на теоретичний, технологічний і методичний засіб побудови моделей професійної діяльності. У свою чергу Т. Титовець до досягнень учених в обґрунтуванні оптимальних умов для вивчення складних міждисциплінарних ідей відносить: розширення уявлень про нейропсихологічні кореляції переносу знань з однієї дисципліни в іншу, знаходження відповідності між типом інтеграції й розвитком певних умінь і якостей того, хто навчається, дидактичні принципи організації інтегрованих навчальних курсів, що відповідають вимозі доступності (створення мотиваційної основи, контекстність викладання, координація змісту навчальних дисциплін, знаходження спільного тезаурусу та ін.) [7]. Міжпредметність посилює взаємодію усіх дидактичних принципів у реальному процесі навчання. Саме як самостійний принцип ця ідея виконує свою організаційну роль: впливає на побудову програм, структуру навчального матеріалу, підручників, на відбір методів і форм навчання. А. Гур'євим було зроблено класифікацію міжпредметних зв'язків, що мають різний статус, серед яких ми б хотіли виділити аспект міжпредметних знань, які «є самостійною галуззю дидактичних знань, що має психолого-педагогічне обґрунтування й характеризується цілісною структурою принципів, методів і засобів навчання, за допомогою яких формується новий тип знань – 'міжпредметний', що дозволяє розвивати концептуальний стиль мислення [4: 64].

Пристаюючи до практичної реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки телевізійних репортерів, ми структурували блок фахових дисциплін та визначили семантичну сітку дисциплін і понять, виходячи з моделі підготовки фахівця й необхідності формування одного з найважливіших його професійних якостей професійного мислення.

Отже, однією з умов, що сприяють формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі, є необхідність забезпечення наступності й безперервності в розвитку понять. Тому за допомогою викладачів фахових дисциплін треба визначити стрижневі поняття у змісті фахових дисциплін, найбільш значимі для майбутньої професійної діяльності зазначених фахівців і доцільно скласти глосарій телевізійного репортера.

Глосарій (лат. *glossarium* – словник, глос) – словник вузькоспеціалізованих термінів у будь-якій сфері знань із тлумаченням, іноді перекладом на іншу мову, коментарями й прикладами. Збірка глос і власне глосарії стали попередниками словника [2: 34]. Усі контрольовані словники, класифікатори, тезауруси, онтології й метамоделі є засобами, що допомагають структурувати, класифікувати, моделювати поняття і зв'язки, які відносяться до предметної області. У такому випадку мова йде про глосарій телерепортера, який допомагає структурувати й моделювати поняття і зв'язки, що становлять галузь телевізійної журналістики, режисури, операторської й сценарної майстерності та телерепортерства.

На думку Т. Шигалугова, міжпредметні зв'язки є однією зі сторін принципу систематичності та ефективним шляхом розвитку мислення. У зв'язку з цим він виділяє види організаційно-методичних зв'язків, які можна поділити на групи: за способами засвоєння зв'язків у різних видах знань (репродуктивні, пошукові, творчі); за широтою здійснення (міжкурсів, внутрішньо циклові, міжциклові); за часом здійснення (послідовні, супровідні, перспективні); за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні); за постійністю реалізації (епізодичні, систематичні); за рівнем організації навчального процесу (поурочні, тематичні та ін.) [9].

Реалізація міждисциплінарних зв'язків як результат необхідна для забезпечення викладання іншої дисципліни. Виконання навчальних і навчально-професійних робіт, пов'язаних зі створенням телевізійного репортажу й розвитком елементів професійного мислення широко використовується (особливо на практичних заняттях) у процесі викладання дисциплін „Основи режисури”, „Операторська майстерність”, „Основи тележурналістики”, „Основи сценарної майстерності”, „Майстерність телеведучого” і, звичайно, „Мистецтво теле-, фоторепортажу”. Міждисциплінарні зв'язки як результат повинні ініціюватися, щоб сприяти процесу формування професійного мислення як методу й механізму створення фахівцями основного відеопродукту – телерепортажу. Проте, К. Кречетников вважає, що «у навчальному процесі вузу дидактичні функції дисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків обмежені, як правило, вирішенням двох основних задач: усунення паралелізму, дублювання й інформаційних перевантажень тих, хто навчається, і задачі переносу знань з одного предмета в інший... Серйозною проблемою при реалізації внутрішньо дисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків шляхом включення елементів спеціалізації на молодших курсах є визначення оптимального об'єму таких зв'язків» [6: 34].

На прикладі такого роду зв'язків нижче ми наводимо основний зміст блоку навчального матеріалу, який було включено у процес фахової підготовки майбутніх телевізійних репортерів (у межах навчальних програм) з використанням міждисциплінарних зв'язків з метою формування професійного мислення.

У курсі «Основи режисури» акцент було зроблено на спільній роботі режисера з журналістом над інформаційними жанрами, розподілом і суміщенням функцій режисера й оператора в роботі телерепортера шляхом розвитку пізнавального елемента системи професійного мислення - творче й діалектичне мислення (розділ «Режисура інформаційних жанрів»), на мові екрану і його складових (кадр, план, ракурс та ін.) з метою органічного поєднання вербальної й невербальної інформації на екрані - звуко-зорове мислення як елемент професійного (розділ «Мова екрану»), на точній деталізації відеоряду для створення подієвого, тематичного й проблемного репортажу практичне й звуко-зорове мислення, робота з різними елементами й кодами мови (розділ «Режисура репортажу»).

У курсі «Основи сценарної майстерності» навчальний матеріал значною мірою було присвячено літературній праці майбутніх телевізійних репортерів, які повинні володіти основами майстерності в написанні різноманітних журналістських матеріалів і авторських текстів інформаційних жанрів телевізійної журналістики (розділ «Журналістська праця на телебаченні – це літературна праця»), проте особлива увага приділялася вмінню створювати сценарну композицію телевізійного репортажу, який має особливу структуру. Акцент було зроблено на відповідальності майбутнього репортера-журналіста, яку він на себе бере, підходячи до життєвого матеріалу вибірково у процесі створення сценарної композиції, а також на специфіці закадрового тексту, його відповідності законам формальної логіки та розгортання дії (драматургії).

У курсі «Операторська майстерність» увагу було приділено візуальності мислення телевізійного репортера, тому що звуко-зоровість – це головний елемент складного механізму впливу на емоційну сферу телеглядача. Останнім часом спостерігається процес збільшення ролі відеоряду на телебаченні (у тому числі в інформаційних програмах), який допомагає відображати реальну дійсність і за допомогою видовищності екрану подавати аудиторії першу оцінку актуальних подій (розділ «Зображення на екрані – це образ дійсності, а не сама дійсність»). Також до обов'язків телерепортера належить уміння грамотно ставити задачі перед оператором, а значить йому необхідно володіти знаннями про відео зйомку.

Усі запропоновані нами теми та напрями щодо формування професійного мислення майбутніх телевізійних репортерів пов'язані між собою, створюють певну структуру нового блоку знань майбутніх телевізійних репортерів і в дослідженні були реалізовані у спецкурсі «Основи формування професійного мислення майбутніх телевізійних репортерів». На думку Т. Титовець «на сьогодні в дидактиці все частіше висловлюється думка про необхідність включення в навчальний процес курсів узагальнюючого характеру (спецкурсів)» [7: 32]. Отже, необхідно перебороти межі окремих дисциплін і розвивати широкі уявлення на основі міждисциплінарного підходу, який передбачає застосування різноманітних технологій і моделей інтегрованого навчання.

Таким чином, ми можемо зробити **висновок**, що міждисциплінарні зв'язки – це важлива складова концепції міждисциплінарної інтеграції, в основі якої лежить об'єднання знань з різних дисциплін у цілісну систему через методично обґрунтоване інтегральне використання. Цей принцип дидактики дозволяє охопити всі сторони предмета або процесу, що вивчається, а також забезпечити спадкоємність в освіті та оптимізувати процес фахової підготовки телевізійних репортерів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бекренев А. Многоступенчатые структуры интегрированных систем образования / А. Бекренев, В. Михалькевич // Высш. образование в России. – 1996. – №3. – С. 37–50.
2. Большая советская энциклопедия : 30 т. на 3 CD. – ЗАО „Новый Диск”, 2002.

3. Бочан І. О. Впровадження самостійної, індивідуальної роботи студентів як важливого чинника формування особистісно орієнтованої системи навчання / І. О. Бочан // Новітні технології навчання: наук.-метод. зб. / Кол. авт. ; М. І. Онищенко (відп. ред.) – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти. – 2003. – С. 164–168.
4. Гурьев А. И. Междисциплинарные связи – теория и практика [Электронный ресурс] / А. И. Гурьев. – Режим доступа до ст. : http://www.biysk.secpa.ru/jurnal/n4-5_2000/metodika/gurev.doc.
5. Костюк В. В. Роль педагога вищої школи у стимулюванні творчого самовиявлення майбутнього журналіста / В.В. Костюк // Вісник Дніпропетровського університету. Сер. Літературознавство. Журналістика. – 2006. – Вип. 8. – № 1. – С. 141–144.
6. Кречетников К. Г. Интеграция дисциплин в учебном процессе [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников // Образовательные технологии и общество. – КГТИ. – 2002. – Режим доступа до ст. : <http://www.aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2001/krehtnikov.html>.
7. Титовец Т. Е. Междисциплинарная интеграция в специализирующей и генерализирующей моделях содержания педагогического образования / Т. Е. Титовец. // Интеграция образования. Науч.-метод. журн. – 2008. – № 2 (51). – С. 31–36.
8. Хугорской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хугорской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
9. Шигалугов Т. М. Использование междисциплинарных связей в формировании познавательной самостоятельности учащихся : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. М. Шигалугов. – Майкоп, 2007. – 28 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Лісневська Аліна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Коженівська Тетяна Олександрівна – старший викладач кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наталія ЛОПАТИНСЬКА (Запоріжжя, Україна)

УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ З НЕВРОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ЛОГОПЕДІЇ

Розкрито значення робочого зошита з друкованою основою у навчальному процесі вищого навчального закладу I-II р.а. як засобу управління самостійною роботою студентів, яка забезпечує високі результати навчання і створює умови для формування професійної компетентності майбутніх дефектологів, вихователів дітей із вадами психофізичного розвитку.

Ключові слова: вища освіта, самостійна робота студентів, управління самостійною роботою студентів, робочий зошит із друкованою основою.

The role of the introduction workbook with printed basis into the learning process of a higher education institution I-II l.a. as a means of managing students' independent work, which provides high performance training and creates conditions for the formation of professional competence of pathologists, teachers of children with mental and physical problems.

Key words: higher education, independent studying students, management students' independent work, workbooks with printed base.

Система фахової підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах періодично зазнає змін відповідно до соціально-економічних перетворень. Метою вищої освіти сьогодні є "підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні і науково-методичній роботі" [14: 241].

Актуальність даної теми не викликає сумнів, оскільки самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять, і регламентується Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 02.06.93 р. № 161.

Традиційно самостійна робота визначається як:

"основний спосіб освоєння студентами навчального матеріалу без участі викладача, а також час, вільний від обов'язкових навчальних занять" [2: 320];

"форма навчання, в якій студент засвоює необхідні знання, опановує уміннями і навичками, навчається планомірно і систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності" [3: 376].

У сучасних умовах розвитку вищої освіти в Україні самостійна робота студентів набуває все більшого значення. У зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу виникла необхідність удосконалити форми та методи організації самостійної роботи студентів під керівництвом викладача, оскільки ефективність і якість навчання студентів в коледжі Хортицького центру оцінюється все більш комплексно і цілісно.

На сьогодні критеріями якості професійної підготовки, разом із знаннями і вміннями, виступають професійні якості особи, її риси характеру, здатність самостійно й творчо здобувати і застосовувати знання. Тому освітній процес в коледжі Хортицького центру спрямований на розвиток у студентів пізнавальної активності, самостійності, сприяння оволодінню методами самоосвіти, формування і вдосконалення особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

Самостійна робота студентів з дисципліни «Неврологічні основи логопедії» – це форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час. Це особлива форма навчання за завданнями викладача, виконання яких вимагає активної розумової діяльності.

Метою самостійної роботи студентів є:

забезпечення професійної компетентності майбутніх дефектологів, вихователів дітей із вадами психофізичного розвитку шляхом глибокого оволодіння знаннями про причини та механізми різних форм мовленнєвих порушень, обумовлених органічними порушеннями моторних структур центральної нервової системи, системних порушень мовлення органічного генезу при алалії та афазії, внаслідок уражень кори лівої півкулі головного мозку, механізми функціональних та органічних розладів мовленнєвої діяльності при заїканні для забезпечення диференційованого підходу у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку; генези, розвитку та структуру розладів вищих психічних функцій, мозкової організації мовленнєвої діяльності, а також формування умінь та навичок діагностики розладів вищих психічних функцій, мовленнєвих порушень та їх відновлення;

сприяння формуванню самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості молодій людині, сутність якої полягає в умінні систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги й контролю викладача.

Завданнями дисципліни є засвоєння певних знань, умінь, навичок, закріплення та систематизація набутих теоретичних знань, їхнє застосування під час вирішення практичних завдань та виконання творчих робіт, виявлення прогалів у знаннях із предмета.

Отже, самостійна робота, організована за допомогою виконання завдань у робочому зошиті, дає можливість студенту працювати без поспіху, не боячись негативної оцінки товаришів чи викладача, а також обирати оптимальний темп роботи та умови її виконання.

У дослідженнях присвячених плануванню та організації самостійної роботи студентів (Асаналієв М.К., Вяткін Л.Г., Гапон Е.В., Гарунова М.Г., Данилов М.О., Дубасенюк О.А., Євдокимов О.В., Єсіпов Б.П., Казаков В.А., Лернер І.Я., Лозова В.І., Махмутов М.І., Огородніков І.Т., Половнікова Н.А., Підкасистий П.І., Романова Г.М., Скаткін М.М., Шамова Т.І., Юшко Г.Н., Ярьсько К.В. та ін) розглядаються загальнодидактичні, психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні, логічні та інші аспекти цієї діяльності, розкрито багатоаспектність досліджуваної проблеми, особливо в традиційному дидактичному плані.

Загальні основи управління навчальною діяльністю досліджували Андреев В.І., Бабін І.І., Беспалько В.П., Євдокимов В.І., Коваленко О.Е., Костіна В.В., Кучер Т.М., Маляко В.О., Прокопенко І.Ф., Тализіна Н.Ф., Ярьсько К.В. та ін.

У дисертаційних роботах (Базелюк І.І., Величко Л.П., Кочеткова Н.П., Пак М.С., Рісс В.Л., Суровцева Р.П. та ін.) обґрунтовано висновки щодо високої ефективності самостійної роботи у поєднанні з іншими видами пізнавальної діяльності учнів, залежності результативності самостійної роботи від функціонального змісту завдань, а також підготовки вчителів до їх проведення. У зв'язку з цим обґрунтування технології створення робочих зошитів з друкованою основою базується на положенні, що дидактичний матеріал у вигляді практичних навчальних завдань для робочих зошитів з друкованою основою, порівнюючи із звичайними стандартними завданнями підручника, має бути диференційованим.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що розробкою теоретичних основ засобів навчання займалися Батишев С.Я., Буринська Н.М., Биков В.Ю., Грабецький О.А., Гуржій А.М. та інші; сутності підручника як засобу навчання присвячені праці Беспалька В.П., Жуковського В.В., Зуєва Д.Д., Лікарчук А.М., Нечволод Л.І., Скаткіна М.М.; методика використання робочих зошитів перебувала в полі зору Марченко Т.М., Нільсона О.А., Ратасеппа В.Є. Зазначимо, що окремі аспекти цієї проблеми висвітлено у працях Журіна О.А., Преображенської Н.Г., Старости В.І., Ярьсько К.В.

Водночас, особливої уваги потребують питання мотиваційного, процесуального, технологічного та управлінського забезпечення самостійної аудиторної та позааудиторної пізнавальної діяльності студентів.

Отже, самостійна робота студентів потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні вказівки та рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів; облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприятиме підвищенню якості навчального процесу. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від наявності позитивних мотивів, зокрема – бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності тощо. Велике значення під час самостійної роботи студента мають його цілеспрямованість, сумлінність,

відповідальність, психологічна готовність, а також достатній рівень знань, який стане основою для отримання та засвоєння нових знань.

Мета написання статті полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження робочого зошита з друкованою основою у навчальний процес для студентів педагогічного відділення напряму підготовки 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)» коледжу Хортицького центру як засобу управління їх самостійною роботою, яка забезпечить високі результати навчання і створить умови для формування професійної компетентності майбутніх дефектологів, вихователів дітей із вадами психофізичного розвитку.

Самостійна робота студентів забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручники, навчальні та методичні посібники, додаткова фахова література, наукові видання. Дидактичне забезпечення самостійної роботи студентів також передбачає використання робочих зошитів з друкованою основою.

Впровадження у навчальний процес зошитів з друкованою основою:

– **по-перше**, дозволяє викладачу донести до студента стрімко зростаючий обсяг навчальної та наукової інформації, особливо під час реалізації навчальних планів в умовах кредитно-модульної системи оцінювання навчальних досягнень;

– **по-друге**, вдосконалює педагогічну діяльність викладача завдяки реальній можливості індивідуального підходу до студентів;

по-третє, розвиває навички аналітичного мислення студентів, вчить аналізувати і узагальнювати інформацію, дозволяє у неспішній обстановці, виконуючи індивідуальні та творчі завдання, перевірити власний рівень засвоєння матеріалу;

по-четверте, економить час, який викладач використовує на перевірку та оцінювання навчальних досягнень студентів.

Робочі зошити з друкованою основою – це засоби навчання, які містять різнопланові та різнорівневі завдання для безпосереднього виконання студентами з метою поглиблення і розширення знань, професійної ерудиції, а також самостійного вивчення частини програмного матеріалу, систематизації, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичного застосування знань з навчального курсу, розвиток навичок самостійної роботи.

На кафедрі корекційної педагогіки коледжу комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради викладачем розроблено та розпочато впровадження робочого зошита з друкованою основою та розпочато його впровадження, який є складовою навчально-методичного комплексу дисципліни «Неврологічні основи логопедії» поряд з підручниками, електронними лекціями, опорними конспектами лекцій та методичними вказівками до практичних і семінарських занять. Робочий зошит з дисципліни «Неврологічні основи логопедії» складається з таких розділів: «Неврологічне забезпечення мовленнєвої діяльності», «Неврологічні механізми порушень», «Неврологічні основи патології мовлення».

Важливим аспектом робочого зошита є його чіткість і послідовність, а також змістовне наповнення: апарат організації оволодіння новими знаннями, апарат організації засвоєння знань, апарат організації контролю та оцінювання знань.

Структурно робочий зошит представлено так: методичний блок (методичні рекомендації для виконання самостійної роботи); понятійний блок (назва теми, основні категорії); інформаційний блок (опорний конспект); ілюстративно-наочний блок (схеми, таблиці, зразки, малюнки, діаграми); практичний блок (завдання на засвоєння, усвідомлення, узагальнення, порівняння, конкретизацію, систематизацію, закріплення інформації); блок самоконтролю (різні за рівнем складності тести, алгоритмічні та диференційовані практичні завдання, порівняльні таблиці тощо); ресурсний блок (інформаційні ресурси).

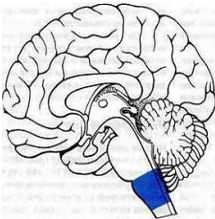
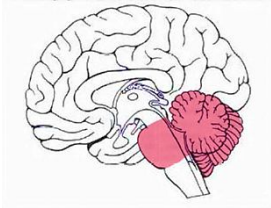
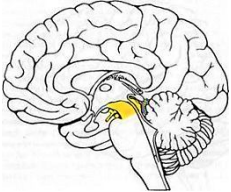
Ілюстративно-наочний та практичний блоки зошита містять різні за характером самостійної пізнавальної діяльності студентів практичні завдання. Вони класифікуються за чотирма рівнями засвоєння знань із урахуванням особливостей студентів. Перший рівень – репродуктивні завдання; другий – завдання, що виконуються в стандартних умовах за зразками, вказівками; третій – завдання, які потребують умінь аналізувати, синтезувати, узагальнювати; четвертий – завдання творчого типу. На нашу думку, навчально-практичну інформацію, яку опрацьовує студент, необхідно подавати в поєднанні декількох форм: тексту, схем, формул тощо. Тому з метою узагальнення теоретичного матеріалу в робочому зошиті з друкованою основою студентам запропоновано подавати засвоєну інформацію у схемах, таблицях, діаграмах, визначаючи спільні й відмінні ознаки, причинно-наслідкові зв'язки тощо. Таким чином, збільшується кількість різноманітних форм, засобів, прийомів виконання завдань, що в свою чергу урізноманітнює систему управління самостійною роботою студентів.

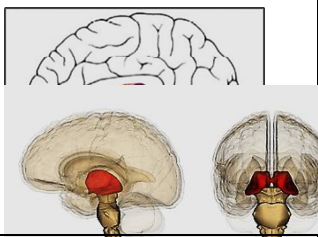
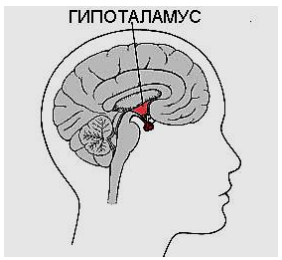
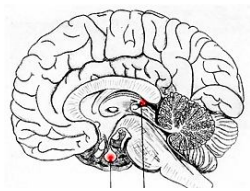
Наведемо зразки деяких завдань.

1. Намалювати структурно-функціональну модель інтегративної роботи мозку (за О.Р. Лурією) і заповнити таблицю «Функціональні блоки головного мозку»

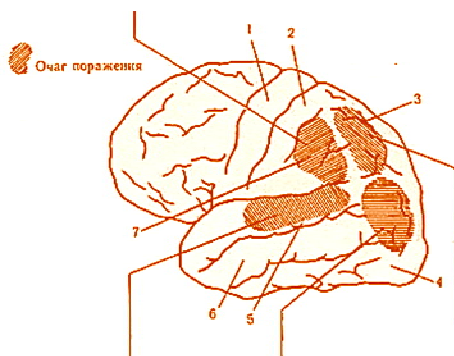
	Назва функціонального блоку	Структури, що забезпечують його роботу	Функції функціонального блоку	Назви порушення
				
				
				

2. Заповнити таблицю «Будова головного мозку», підписати малюнок.

	Назва відділу і частини головного мозку		Особливості будови	Функції
				
	1-			
	2-			
				

3. Замалювати вогнище ураження різних видів агнозії: зорові, слухові, тактильні, заповнити таблицю:



АГНОЗІЇ		
Клінічні варіанти	Анатомічна зона ураження	Диференційно-діагностичні ознаки
Слухові		
Зорові		
Просторова		
Тактильні		

4. Опишіть клінічну картину гіперкінезів та принципи класифікації гіперкінетичних станів.

КЛІНІЧНА КАРТИНА ГІПЕРКІНЕЗІВ	
Хорея	Надмірна неконтрольована рухова активність, що імітує звичайні рухи, гримаси, танцююча хода, дифузне зниження м'язового тону
Паркінсонізм	
Атетоз	

Тремор	
Торсійна дистонія	
Акінезія	
Синдром «беспокійних ніг»	
Баллізм	
Акатізія	
Стереотипії	
Міоклонія	
Тіки	

Принципи класифікації гіперкінетичних станів

за характером виникнення	за руховим малюнком	за розповсюдженістю

За допомогою блоку самоконтролю студенти перевіряють рівні засвоєння ними теоретичного матеріалу. Для самооцінки та контролю знань студентам пропонуються тестові завдання, різні за ступенем складності. Кожне завдання тесту має певну бальову оцінку. Таким чином, студент може оцінити результат своєї праці. Якщо він не набрав достатньої кількості балів, то може повернутися до попереднього блоку, щоб краще осмислити та узагальнити навчальний матеріал.

При формуванні змісту зошита з друкованою основою з неврологічних основ логопедії ми дотримувались таких умов: відповідність його змісту вимогам дисциплін – неврології та логопедії; узгодженість змісту дидактичного матеріалу зошита й підручника; підпорядкування одиничних завдань розв'язуванню комплексного завдання; зорієнтованість завдань на пошуковий та творчий характер навчальної діяльності; різнорівневий підхід до змісту завдань для контролю навчальних досягнень учнів; спрямованість завдань на формування умінь практичного характеру; раціональний добір матеріалу, який вимагає порівняння, видозміни і перетворення навчального матеріалу, застосування здобутих знань для пояснення нових фактів.

Висновки. Аналіз теоретико-методологічних джерел довів, що означена проблема на даний момент розроблена недостатньо, оскільки відсутні педагогічні дослідження, в яких розкривається технологія використання робочого зошита у самостійній роботі студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Завдання, спрямовані на закріплення, узагальнення і систематизацію знань та умінь, становлять основу текстового компоненту робочих зошитів з друкованою основою та відповідають рівням сформованості умінь і навичок студентів, мають алгоритмізовану інструкцію з виконання необхідних дій.

Як зазначає А.М. Лікарчук, за своїм призначенням робочі зошити з друкованою основою, як необхідна складова навчально-методичного комплексу, виконують такі функції: інформаційну, систематизуючу, закріплення знань, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну [9].

Використання робочого зошита з друкованою основою як засобу управління самостійною роботою студентів на аудиторному занятті і в позанавчальний час, дозволило підвищити роль студента в навчальному процесі, зробити його суб'єктом діяльності через урахування рівня його інтелектуального розвитку, особливостей діяльності.

Отже, застосування зошитів з друкованою основою ефективно для обох суб'єктів навчальної діяльності – викладача та студента – і відкриває широкі можливості та перспективи для масового їх впровадження у вищих навчальних закладах України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.] – Тернопіль: ВЕЖА, 2004. – С. 320.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – К.: Вища школа, 2006. – С. 376.
4. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LIX. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – 355 с.
5. Дмитренко Т.А. Методология педагогики: характеристики, дефиниция / Т.А. Дмитренко, Е.В. Ярьско // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург: СВ-96, 2010. – 6. – С. 64-71.
6. Дмитренко Т.А. Педагогическая система: структура и законы функционирования / Т.А. Дмитренко // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч.тр. – Екатеринбург, 1996. – № 2. – С. 68-80.

7. Лікарчук А.М. Опорні схеми-конспекти як засіб систематизації знань школярів та учнів ПТУ з хімії / А.М. Лікарчук // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: між нар.наук.-практ.конф., 28-31 жовтня 1996р. Чернівці. – 1996. – № 5. – С. 168-170.
8. Лікарчук А.М. Навчальні завдання у зошитах із друкованою основою / А.М. Лікарчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001.– № 4. – С. 111-118.
9. Лікарчук А.М. Технологія створення і використання зошитів з друкованою основою (на матеріалі хімії): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / А.М. Лікарчук. – К., 2003. – 20 с.
10. Момот Л.Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. – К.: Вища школа, 1985. – 63 с.
11. Навроцький О. І. Інноваційні процеси в вищій школі України: дис. доктора соціол. наук: 22.00.04 / О.І. Навроцький. – Х., 2006. – 390с.
12. Назарова Т. С, Полат Е.С. Средства обучения: Технология создания и использования. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 204 с.
13. Нечволод Л.І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів: дис.кандидата пед. наук: 13.00.09 / Л.І. Нечволод. – Х., 2002. – 180 с.
14. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.]. – К.: Вища школа, 2005. – С. 241.
15. Юшко Г.Н. Науково-дидактичні засади організації самостійної роботи студентів в умовах рейтингової системи навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.Н. Юшко. – Ростов-н / Д, 2001. – 23 с.
16. Ярьсько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів. – Х.: ХНУРЕ, 2004. – 235 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лопатинська Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри корекційної педагогіки коледжу комунального закладу Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради.

Наталія НАЗАРЕНКО (Маріуполь, Україна)

ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ІНФОРМАТИКИ І МАТЕМАТИКИ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ НЕТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розглядаються міжпредметні зв'язки математики та інформатики у різноманітних завданнях для студентів нетехнічних спеціальностей. Наведено систему міжпредметних завдань для дисциплін математичного циклу та комп'ютерно-інформаційних дисциплін.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, математика, інформатика, електронний підручник, комп'ютер, програмне забезпечення, вища школа.

The article deals with interdisciplinary connections of mathematics and informatics in various tasks for students of non-technical specialties. A system of interdisciplinary tasks for disciplines of the mathematical cycle and computer and information disciplines is given.

Key words: interdisciplinary connections, Mathematics, Informatics, electronic textbook, computer, software, High School.

Постановка проблеми. Проблема реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні в наш час є вельми актуальною та обумовлена рівнем розвитку науки, на якому яскраво виражена інтеграція природничо-наукових, технічних, суспільних знань. В інформаційному суспільстві існують глобальні чинники, що породжують міжпредметні зв'язки.

Необхідність зв'язку між навчальними предметами диктується також дидактичними принципами навчання, виховними задачами вищої школи, зв'язком навчання з життям, підготовкою студентів до практичної діяльності. Ці зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної і науково-теоретичної підготовки студентів, набутті ними інформаційної і аналітичної компетенції, оволодінні узагальненим характером пізнавальної діяльності.

Сучасна освіта ставить своїм завданням формування особистості, готової до професійної, соціальної та інших видів діяльності, які передбачають системний світогляд, здатність вирішувати завдання в рамках навколишньої дійсності, із застосуванням знань, методів і навичок, сформованих у різних предметних областях [3]. Досягти цього можна за допомогою виявлення міжпредметних зв'язків під час навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття міжпредметних зв'язків (І. Зверев, В. Максимова, І. Туришев, Б. Гохват, Г. Гранатов, В. Монахов, Н. Черкес-Заде, Н. Бурцева, В. Федорова та інші), найбільш повним з яких можна вважати визначення, дане Г. Федорцею: «Міжпредметні зв'язки є педагогічна категорія для позначення синтезуючих, інтеграційних відносин між об'єктами, явищами і процесами реальної

дійсності, що знайшли своє відображення у змісті, формах і методах навчально-виховного процесу і виконують освітню, розвиваючу і виховну функції в їх органічній єдності» [5: 25].

Донедавна питання про гуманітаризацію математичної освіти у світовій педагогічній науці практично навіть не ставилось. Настільки ця ідея представлялась недоречною в умовах майже півторастолітнього жорсткого протиставлення природничо-математичних і гуманітарних наук, реальної і класичної освіти [4].

На даний момент, одними з найбільш важливих навчальних дисциплін, як із загальноосвітньої, так і з професійної точки зору, є курси математики та інформатики, які вивчаються у всіх технічних і багатьох гуманітарних вишах [2]. Ці курси значно впливають один на одного, проте в більшості непрофільних ВНЗ вони викладаються автономно, без зазначення будь-яких міжпредметних зв'язків. Тому **метою нашої статті** є більш детальний розгляд міжпредметних зв'язків математики та інформатики для більш ефективного викладання цих дисциплін студентам нетехнічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Міжпредметні зв'язки інформатики та математики базуються на теорії побудови математичних та інформаційних моделей. А це сприяє розвитку у студентів активізації пізнавальної діяльності, формуванню мотивації до навчання, застосуванню узагальнених прийомів мислення, розвитку творчих здібностей. У ході пізнавальної діяльності проявляється взаємозв'язок предметів і явищ навколишнього світу, системність знань. Завдання викладача інформатики на заняттях сформувати у студентів інформаційну (комп'ютерну) компетентність – один з основних пріоритетів у сучасній освіті, який носить загальнонауковий і загальноінтелектуальний характер. Це поняття включає в себе цілісне світорозуміння і науковий світогляд, що заснований на розумінні можливості математичного опису єдності основних інформаційних законів у природі і суспільстві, перетворення на практиці інформаційних об'єктів за допомогою засобів інформаційних технологій, і етичні, правові норми поведінки людей в інформаційному просторі, що також цілком узгоджується з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, в якій ставиться проблема інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Використання комп'ютера при проведенні розрахунків зміщує акценти в математичній підготовці фахівця [1]. Якщо раніше основна увага була зосереджена на математичних методах, які передбачали проведення розрахунків вручну, то тепер студентам необхідно, перш за все, розуміти основні математичні поняття і вміти застосовувати сучасне програмне забезпечення для вирішення математичних завдань. Універсальні математичні системи (Derive, MuPAD, MathCAD, MatLAB, Mathematica, Maple) дозволяють без знання алгоритмів і програм вирішувати на комп'ютері найскладніші чисельні та аналітичні завдання: знаходити похідні складних функцій, будувати графіки, обчислювати складні границі, розв'язувати системи рівнянь і багато іншого. Їх зручно і можливо використовувати у рамках викладання дисциплін математики та інформатики студентам економічних вишів.

Що стосується Маріупольського державного університету, то до недавнього часу він був Маріупольським державним гуманітарним університетом, що наклало свій відбиток на курси математики та інформатики. Тому студентам таких спеціальностей, як «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування», «Практична психологія», «Міжнародна економіка», «Менеджмент організацій» доцільніше в рамках викладання дисциплін, пов'язаних з математикою та інформатикою, використовувати табличний процесор Microsoft Excel. Правильність вибору саме даного ПЗ була підтверджена в результаті багаторічної роботи з даними спеціальностями.

Проблема навчання математики та інформатики є однією з центральних завдань системи бакалаврської підготовки студентів вказаних спеціальностей. Студенти спеціальності «Міжнародна економіка» згідно з навчальним планом вивчають дисципліни «Математика для економістів (Вища математика)», «Математика для економістів (Теорія ймовірності та математична статистика)», «Економічна інформатика», «Економіко-математичне моделювання»; спеціальності «Менеджмент організацій» – «Вища та прикладна математика», «Економічна інформатика», «Інформаційні системи та технології», «Економетрія»; спеціальності «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» – «Вища математика з основами математичної статистики», «Інформатика (за професійним спрямуванням)», «Інформаційні технології і основи програмування»; спеціальності «Практична психологія» – «Основи інформатики та застосування ЕОМ в психології», «Теорія ймовірності і математична статистика», «Математичні методи в психології», «Математичне моделювання результатів психологічного експерименту».

Успішна діяльність викладача з реалізації міжпредметних зв'язків вимагає спеціальних умов. До них можна віднести координацію навчальних планів і робочих програм, координацію підручників і методичних посібників (в т.ч. електронних), а також розроблену і експериментально перевірену методику навчання студентів перенесенню необхідної інформації з однієї дисципліни в іншу і ефективні способи перевірки цього важливого вміння.

Ці умови майже повністю реалізовані для студентів економістів, менеджерів та екологів, тому що математика вивчається цими студентами на першому курсі, починаючи з першого семестру. На першому курсі вивчаються і дисципліни, пов'язані з інформатикою. Це дає можливість використовувати систему міжпредметних задач в рамках цих дисциплін, і пізніше, під час вивчення курсів «Економіко-математичне моделювання» та «Економетрія». На курсах з математики у студентів формується понятійний апарат та вміння і навички роботи з матрицями, функціями, системами лінійних рівнянь. Паралельно на курсах з інформатики вони самостійно відтворюють ці знання фактичного та теоретичного характеру з суміжної математичної дисципліни для вирішення поставлених завдань на комп'ютері за допомогою розглянутих можливостей застосування програмного забезпечення, і потім залучають факти і уміння, засвоєні ними на заняттях з інформатики, для підтвердження знову засвоєваних знань на заняттях з математики.

При цьому кращому засвоєнню матеріалу та перенесенню знань з однієї дисципліни в іншу сприяють розроблені електронні підручники «Економічна інформатика», «Інформаційні системи і технології», «Основи інформатики», які містять теорію, практичні завдання з послідовністю їх виконання, завдання до самостійної роботи, посилання на додаткову літературу, питання для самоконтролю та тестування за окремими групами розділів, після проходження якого виставляється не лише оцінка, а і вказується, на які розділи з вивчених слід звернути особливу увагу перш, ніж приступати до вивчення наступної теми. При цьому підручники містять велику кількість ілюстрацій, графіки, відео-вставки, деякі питання мають проблемний виклад та прихований текст. Використовують ці підручники студенти не тільки для вивчення дисциплін інформаційного циклу, а і пізніше, для повторення і використання отриманих знань у рамках дисциплін математичного циклу з залученням засобів електронних таблиць.

Немаловажним при цьому виступають і розроблені взаємопов'язані завдання. Так студенти на заняттях з математики розглядають поняття матриці, її види, поняття визначника матриці, дії над матрицями, розв'язання системи лінійних рівнянь матричним способом та за допомогою методу Крамера. Паралельно, на заняттях з інформатики, користуючись функціями МОБР, ТРАНСП, МОПРЕД, МУМНОЖ табличного процесору Microsoft Excel, студенти знаходять обернені матриці, транспоновані матриці, визначники матриць, виконують операції перемноження матриць, а також розв'язують системи лінійних рівнянь типу $AX = B$, $A^2A^T X = B$ і т.п. Отримані вміння паралельно використовують на заняттях з математики для порівняння результатів, отриманих у зошиті, та результатів, отриманих на комп'ютері.

На заняттях з математики студенти вивчають основні тригонометричні, логарифмічні, ступеневі, експоненціальні функції та їх графіки, властивості функцій, досліджують функції та вирішують тригонометричні рівняння. Паралельно на заняттях з інформатики студенти вивчають математичні функції Microsoft Excel COS, SIN, TAN, LN, EXP, ABS, КОРЕНЬ та ін. і будують графіки функцій у цьому середовищі, користуючись Майстром діаграм. Паралельно отримані вміння використовують на заняттях з математики, виконуючи практичне завдання з побудови графіка функції в MS Excel, досліджують функцію за допомогою отриманого графіка у зошиті, вирішують тригонометричне рівняння за допомогою графіка у зошиті та виконують перетворення графіків у середовищі Microsoft Excel. У курсі інформатики студенти вивчають, як, використовуючи регресійний аналіз, можна продовжити лінію тренду на діаграмі за межі реальних даних для передбачення майбутніх або для відновлення пропущених ретроспективних значень і потім використовують ці вміння під час вивчення курсів «Економіко-математичне моделювання» та «Економетрія».

Такий самий зв'язок спостерігається і при вивченні теми програмування в рамках дисципліни інформатика. Студент отримує завдання написати програму для знаходження, наприклад, кореня рівняння методом ділення відрізка навпіл. Спочатку він пригадує основні формули та записує їх у зошиті, потім пише загальний хід рішення, як він робив на заняттях з математики. Після цього складає алгоритм та вводить програму до комп'ютера (наприклад, в тому ж табличному процесорі Microsoft Excel засобами мови Visual Basic for Application). Знову ж таки, викладач математики може поставити завдання, наприклад, знайти корені звичайного квадратного рівняння за допомогою дискримінанта спочатку у зошиті, а потім – засобами комп'ютерної техніки.

Важливою складовою інформаційної та аналітичної компетенції майбутніх економістів і менеджерів є вміння вирішувати задачі лінійного програмування (завдання про використання ресурсів, транспортна задача), системи нелінійних алгебраїчних рівнянь і регресійного аналізу. Під час вивчення змістового модуля математики «Дослідження операцій» студенти опановують математичні методи розв'язання задач лінійного програмування, а у курсі «Економічна інформатика» студенти вирішують задачі оптимізації засобами табличного процесору Microsoft Excel.

Найбільша складність виявляється при роботі зі студентами-психологами: вони вивчають математику на другому курсі, а дисципліну «Основи інформатики та застосування ЕОМ в психології» – протягом першого курсу. Це унеможливило використання у курсі інформатики розробленої системи міжпредметних задач. Тому основними завданнями викладача інформатики стає надати студентам усі необхідні знання і вміння по роботі з табличним процесором Microsoft Excel, які потім вони

використовують під час вивчення дисциплін «Математичні методи в психології» (на другому курсі) і «Математичне моделювання результатів психологічного експерименту» (на четвертому курсі).

Висновки. Таким чином, актуалізація міжпредметних зв'язків у процесі навчання сприяє повторенню пройденого матеріалу, більш міцному його освоєнню. В результаті використання такої системи міжпредметних завдань та електронних підручників для студентів нетехнічних спеціальностей досягаються виховна, освітня та розвиваюча цілі: виховання дисциплінованості, організованості; формування логічного, системного мислення, володіння інтелектуальними вміннями та розумовими операціями – аналізом і синтезом, узагальненням, порівнянням; розвиток творчих здібностей студентів, пізнавального інтересу і позитивної мотивації до навчання (підвищення успішності навчання на 20-37% за результатами апробації протягом двох років на вказаних спеціальностях, окрім спеціальності «Практична психологія»); узагальнення знань, отриманих під час вивчення різних дисциплін. Також формуються інформаційна (комп'ютерна) та аналітична компетенції.

У подальшому є сенс розглянути міжпредметні зв'язки математики та інформатики з іншими фаховими дисциплінами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гельман В. Я. Решение математических задач средствами Excel : Практикум / В. Я. Гельман // СПб. : Питер, 2003. – 237 с.
2. Кузнецова Л.Г. Проблемы теории и практики обучения студентов информатике и математике / Л.Г. Кузнецова // Инновационное образование и экономика. – 2007. – Т.1.– №12 (1). – С. 26–45.
3. Миндзаева Э. В., Победоносцева М. Г. Многоуровневая система межпредметных связей информатики / Э. В. Миндзаева, М. Г. Победоносцева // Информатика и образование, 2011. – №11 (229). – С. 78–79.
4. Миракова Т. Н. Математика, творчество, личность: практико-ориентированная модель гуманитаризации обучения математике в школе : Монография / Т. Н. Миракова // Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2013. – 228 с.
5. Федорев Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф. Федорев // СПб. : изд-во СПбГУ, 1994. – 250 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Наталя Вікторівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри математичних методів та системного аналізу Маріупольського державного університету.

Наталія ПОДОПРИГОРА (Кіровоград, Україна)

ПРОБЛЕМИ ПОБУДОВИ ВІДКРИТОЇ ТА ГНУЧКОЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ ФІЗИКИ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Розглядаються тенденції розвитку фундаментальної фізико-математичної освіти, зближення природничо-наукового та гуманітарного, що уможливають розв'язання проблеми побудови відкритої та гнучкої науково-обрунтованої методичної системи навчання математичних методів фізики у педагогічних університетах.

Ключові слова: математичні методи фізики, педагогічний університет, технології навчання, математичне моделювання, методична система, фундаментальна підготовка, майбутній вчитель фізики.

The article examines progressive trends of fundamental physical and mathematical education, rapprochement of naturally scientific and humanitarian, that makes possible to solve the problem of constructing the open and flexible scientifically reasonable methodical systems of mathematical methods of physics teaching in pedagogical universities.

Key words: mathematical methods of physics, pedagogical university, technologies of studies, mathematical design, methodical system, fundamental preparation, future teacher of physics.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, що нині відбуваються у всесвітньому освітньому просторі є одним із найважливіших напрямків у побудові єдиної системи освіти. Це суттєво впливає на затребуваність, якість і результативність одержаних знань, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, формування глобального ринку праці та соціальні зміни у суспільстві. Розвиток вищої освіти передусім спрямований на формування високорозвиненого людського капіталу і нових знань, адаптацію сформованих знань глобального рівня до рівня регіональних задач. Очікувана результативність у досягненні цієї мети потребує відповідних змін у: структурі вищої школи; потребах освіти професійної підготовки фахівців; способах функціонування і організації педагогіки з акцентом на застосування знань; здійсненні неперервної освіти, міждисциплінарних освітніх програм тощо.

У природничих науках усе докладніше приділяється увага дослідженню складних систем, що розвиваються, яким властиві «синергетичні характеристики» і нові компоненти людини щодо її діяльності. Методологія таких досліджень зближує природничо-наукове та гуманітарне пізнання і якісна фахова освіта передбачає формування не лише вузькоспеціалізованих знань для

безпосереднього виходу на ринок праці, а й дієвих довготривалих знань, які можуть бути забезпечені лише за умови їхньої фундаментальності.

На нашу думку, сучасні наукоємні фундаментальні технології навчання, що засновані на принципі фундаментальності освіти, ідеї синтезу всіх дисциплін охоплюють повний спектр закономірностей пізнання і базуються на традиціях вітчизняної вищої школи. Їх врахування має набути подальшого розвитку під час обґрунтування і апробації сучасної методичної системи навчання математичних методів фізики у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів і викладачів фізики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи сучасний стан фундаментальної підготовки фахівців, Г.П. Бахтіна прогнозує поступове її знищення, проте й наполягає на необхідності відшукування шляхів збереження і підтримки пріоритетів і традицій такої підготовки та осучасненого її наповнення. Вирішення цієї проблеми, на її думку, перебуває між універсальністю знань, їх фундаментальним характером та прагматичною орієнтацією на реальні потреби сучасного спеціаліста. До того ж, варто зберегти глибокі традиції фундаментальної підготовки, надати їй більшої прикладної спрямованості [2; 3].

Разом з тим, вагома роль у розвитку фізики як науки належить рівню розвитку математики, а рівень математичної освіти – у рівні розвитку освіти в цілому. Математична культура сприяє досить швидкому освоєнню будь-якої складної спеціальності. Зокрема, О.І. Субетто зазначає, що математика є мовою формалізації емпіричних узагальнень в науці, мовою опису якостей складних систем, а «математичне природознавство буде все більше синтезується з математичним блоком гуманітарних наук» [7 (5: 565)]. Визначені й пріоритетними напрямки університетської освіти: математична освіта, як одна з головних умов і прискорювачів розвитку фундаментальних наук ХХІ сторіччя; природничо-наукова освіта з акцентом на фундаментальні дослідження в області «суміжних» наук; створення на основі університетських технополісів зон технологічного розвитку і, відповідно, випереджаючої університетської освіти.

Слід зважати і на те, що за сучасних вимог до підготовки спеціалістів будь-якої галузі професійної діяльності математична підготовка набуває особливого значення і нового відтінку. Значною мірою математика допомагає вирішенню проблем оволодіння соціально-технічним типом знань, здійсненню зв'язків теорій з практикою (одна з переваг вітчизняної традиції в освіті), трансформувати соціальні потреби, інтереси і цілі людини в реальну здатність до соціальної творчості і ефективної діяльності. Головною рисою таких технологій є спрямованість на ефективне вирішення освітніх задач.

Нинішній етап вузівської природничо-математичної освіти, коли значна увага приділяється гуманітаризації і загальнокультурній складовій, навчальний час, передбачений навчальними планами для фундаментальних дисциплін, скорочується. Отже, варто відшукати шляхи оптимізації процесу навчання з метою підвищення його ефективності і якості, а також зниження непродуктивних витрат навчального часу. Цілям оптимізації процесу навчання як загальної так і теоретичної фізики в педагогічному університеті слугує впровадження осучаснених математичних методів у галузі фізики фундаментальних досліджень. Нині роль методів кількісного і якісного аналізів стають все більш вагомими. Їхній вплив на процес формування як універсальних, так і професійних компетенцій потребує наявності математичного забезпечення обчислювальної техніки і відображення природничих знань. Наразі математичні методи і обчислювальний процес із використанням сучасних інформаційних технологій стали складовими частинами загальних підходів, характерних для сучасних технологій вцілому. Як відзначає Триус Ю.В., методи інформатики та інформаційні технології проникають у глибини математики, впливають на стиль, зміст і методи математичної роботи, збагачують її та розширюють сфери застосування [8]. Підтвердженням цієї думки є те, що у галузі сучасних фундаментальних досліджень з фізики вплив цих методів нині важко переоцінити.

Мета написання статті полягає у відшуванні шляхів щодо розробки відкритої та гнучкої науково-обґрунтованої методичної системи навчання математичних методів фізики у педагогічних університетах, яка за належної фахової спрямованості забезпечуватиме фундаментальність вивчення фізики.

Виклад основного матеріалу. Найяскравішим прикладом синтезу математики і фізики є математична фізика. Теорія математичних моделей фізичних явищ займає особливе місце як у математиці так і фізиці, перебуваючи на стику цих наук. У педагогічних університетах, згідно навчальних планів підготовки бакалаврів педагогічної спеціальності «Фізика», з елементами цієї теорії студенти знайомляться з курсу математичних методів фізики. Останній, як навчальна дисципліна, входить до циклу дисциплін професійної і практичної підготовки студентів та передуює вивченню курсу теоретичної фізики, що належить до циклу природничо-наукової, фундаментальної підготовки. Саме під час вивчення теоретичної фізики математичні методи фізики мають своє безпосереднє унаочнення. Математична і теоретична фізика є близьким поняттям. Разом з тим, між ними є істотна різниця. Теоретична фізика розробляє нові математичні моделі явищ, для яких моделей, які строго з математичної точки зору можна було б вважати задовільними ще не побудовано. В теоретичній фізиці досить часто нехтують математичною строгістю застосованих методів і моделей в узгодженості з

умовами їх експериментальної перевірки, а точність вимірювань може бути наперед заданою і цілком задовольняти очікуваним результатам. В той час як математична фізика формулює і глибоко досліджує вже побудовані моделі на рівні математичної строгості. Тому математичні методи фізики є більш ширшим поняттям ніж математична фізика і у педагогічних університетах навчання таким методам майбутніх вчителів та викладачів фізики має набути ознак системності в усіх циклах дисциплін як природничо-наукової, фундаментальної так і практичної, професійної підготовки студентів.

Нині без перебільшення можна стверджувати, що технологія є необхідною складовою будь-якої культури, зокрема і фізико-математичної. Вирішення будь-якої задачі з залученням математики охоплює весь процес діяльності людини: від аналізу ситуації, прийняття рішення щодо вибору способу розв'язання, контролю «вузьких місць» в термінах процесуального управління якістю, оцінювання технології до одержання кінцевого результату. Разом з тим, розвиток науково-технічного прогресу, інтенсифікація, модернізація і інтелектуалізація виробництва апроксимуються й на систему освітніх послуг, якість яких суттєво залежить від якості природничо-математичної освіти, розвитку сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання, комп'ютерної грамотності і ін. Це є задачею всього комплексу відповідних навчальних дисциплін педагогічного університету щодо вивчення математики, фізики й інформатики. Загальна проблема обумовлена необхідністю інтенсифікувати навчальний процес щодо опанування студентами вищої математики і курсами фізики, для яких об'єднуючою ланкою може стати дисципліна «Математичні методи фізики».

Математичні методи фізики в галузі фундаментальних досліджень повсякчас оновлюються і розвиваються. За останні роки у зв'язку з успіхами теорії відносності і відкриттям якісно нових, квантових властивостей мікрооб'єктів завдання математичної фізики значно розширилися: з'явилась необхідність у вивченні полів комплексних величин у комплексному просторі і використанні для їх дослідження не лише математичного аналізу властивостей скалярних, векторних і тензорних полів фізичних величин, а й лінійної алгебри та теорії груп. Зокрема, відшукання калібрувальних перетворень і їх зв'язок із симетріями, інваріантністю, перетворенням та збереженням математично змодельованих фізичних величин уможливорює надати законам фізики більш загального кількісного представлення. Із подібними математичними методами ми знайомимо студентів, розглядаючи вибрані питання теоретичної фізики під час висвітлення властивостей симетрії у єдності із законами збереження і інваріантності, як основи будь-якої фізичної теорії, щодо спостережуваних фізичних характеристик систем [5].

Посиленню міждисциплінарних зв'язків фізики та математики сприяє і комп'ютерне моделювання фізичних явищ і процесів. У зв'язку з бурхливим розвитком обчислювальної математики особливе значення для дослідження математичних моделей фізики здобувають прямі чисельні методи, що потребують використання комп'ютерів, і в першу чергу, застосування скінчено-різницевого методів розв'язування крайових задач, що дозволило методам математичної фізики ефективно вирішувати нові задачі газової динаміки, теорії переносу, фізики плазми, у тому числі й у розв'язанні зворотних задач таких напрямків досліджень у фізиці. Презентація принаймні елементів подібних інновацій фундаментальної науки безсумнівно має бути відображеною у змісті навчальних програм дисциплін циклів природничо-наукової, фундаментальної та професійної підготовки майбутніх вчителів і викладачів фізики педагогічних університетів. Цільовий компонент відповідних програм передбачає формування у студентів цілісного бачення світу, сприяє виробленню наукового підходу до аналізу проблем оточуючого світу, розвитку логічного та діалектичного мислення під час тлумачення явищ та процесів природи. Проте, слід враховувати, що під час навчальних занять, наприклад з теоретичної фізики, має бути пріоритетним якісне обговорення проблем і завдань, а не детальне вивчення різноманітних теоретичних методів [4]. Таким чином, відповідні методичні розробки, адаптовані до програм навчальних дисциплін з навчання фізики у педагогічних університетах є конче необхідними.

У процесі пізнання і практичної діяльності з фізики досить часто вдаються до застосування різноманітних математичних моделей, оскільки вони спрощують опис досліджуваних об'єктів і явища, допомагають зрозуміти реальний світ. Будь-яка наука частіше починається з розробки простих і адекватних моделей. Зокрема, розв'язування прикладних задач з використанням моделей практично завжди включає ряд етапів, одним з яких є побудова математичної моделі. Так, розв'язання прикладної задачі з фізики здійснюється поетапно. У першу чергу – це математична постановка задачі (точне формулювання умови і цілей розв'язку): розгорнутий змістовний опис задачі, заміна змісту досліджуваного процесу його математичною моделлю, як правило представленою функціональною математичною залежністю. Загалом математична модель – це математичний опис найбільш істотних властивостей реального об'єкта. Для її побудови потрібно: зрозуміти умову задачі і визначитись із розділом фізики, у якому слід шукати описи відповідних об'єктів; відібрати суттєві для даної задачі ознаки; встановити зв'язки між вхідними і вихідними даними, очікуваними результатами, необхідними для розв'язання задачі. На етапі складання алгоритму обґрунтовують та обирають метод розв'язку задачі. Метод – це конкретний спосіб розв'язування задач в рамках обраної моделі. Це може бути метод наближених обчислень функцій, коренів рівнянь тощо. У відповідності до обраного методу

складають алгоритм розв'язку задачі. Від його якості залежать як точність результатів, так і ефективність процесу розв'язування. У разі невірності одержаних результатів потрібно шукати заміну обраного підходу до розв'язання задачі, зокрема повернення до перебудови математичної моделі, її коригування, уточнення. Отже, метод математичного моделювання в методиці навчання фізики є адаптованим методом наукового пізнання природи і у практичній площині щодо вивчення фізики, розглядається як принцип циклічності, пропонується у свій час В.Г. Розумовським [6].

Процес підготовки майбутніх вчителів і викладачів фізики передбачає досягнення студентами рівня, за якого він має володіти фундаментальними основами знань за певним фахом і здатністю до самостійного пошуку інформації, максимально адаптованої до реальної професійної діяльності. Математика і фізика – базові навчальні дисципліни, що відіграють головну роль у підготовці вчителів і викладачів фізики, оскільки їх вивчення є основою багатьох фахових дисциплін, зокрема методики навчання фізики, що вимагає вирішення глобальної проблеми – адаптації природничо-наукових і фундаментальних знань у практичну площину шкільних умов. Практично будь-яка задача фізико-технічного змісту не може бути ефективно розв'язана без застосування математичних методів фізики, що має бути в полі зору майбутнього фахівця даного профілю. Отже, вагомою і обов'язковою складовою підготовки майбутнього вчителя і викладача фізики є формування його професійної фізико-математичної компетентності.

Висновки. Обґрунтування обсягу, повноти, упорядкування навчального матеріалу з фізики на основі застосування математичних методів фізики, а також визначення особливостей їх вивчення з використанням міждисциплінарних зв'язків природничо-наукової і фундаментальної, професійної і практичної підготовки студентів у навчально-виховному процесі педагогічного університету утворюватиме основу до розробки відкритої та гнучкої науково-обґрунтованої методичної системи навчання математичних методів фізики, яка за належної фахової спрямованості забезпечуватиме фундаментальність вивчення фізики. Відкритість такої системи забезпечується систематичним оновленням змісту фізичної освіти із застосуванням як математичного моделювання, так і інших методів наукового пізнання у фізиці, а гнучкість – врахуванням індивідуальних особливостей студента педагогічного університету, продуктивним доповненням традиційних технологій навчання інноваційними та забезпеченням можливостей для реалізації власної траєкторії навчальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атаманчук П. С. Прогнозування та феномен особистісно орієнтованого навчання / Атаманчук П. С., Конет І. М., Чорна О. Г. // Сучасні проблеми математичного моделювання, прогнозування та оптимізації : [зб. наук. пр.]. – Кам'янець-Подільський, 2006. – С. 85-89.
2. Бахтина Г. П. Судьбы фундаментальной подготовки / Г. П. Бахтина // Вестник высшей школы. Высшая школа. – 1989. – №11. – С. 24-27.
3. Бахтина Г. П. Математическое образование – ядро формирования компетентностей специалиста / Г. П. Бахтина // Инновационные технологии обучения в условиях глобализации рынка образовательных услуг: [сборник научных трудов]. – Москва, 2007. – Вып. 11. – Т. 1. – С. 280-286.
4. Галузеві стандарти вищої освіти. Педагогічна освіта. Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2003. – Ч. 2. – 74 с.
5. Подопрігора Н. В. Закон збереження електричного заряду та його інваріантність відносно калібрувальних перетворень / Н. В. Подопрігора // Наукові записки. – Вип. 72. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка, 2007. – Ч.1. – С. 211-218.
6. Разумовский В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: [пособ. для учителей] / Разумовский В.Г. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
7. Субетто А.И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования / А. И. Субетто // Сочинения. Ноосферизм. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – Т. 5. – Кн. 2. – С. 543-603.
8. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики / Триус Ю.В. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Подопрігора Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Марина ПРОКОФ'ЄВА (Євпаторія, Україна)

МОНІТОРИНГОВИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті розкрито сутність моніторингового супроводу якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі оцінки рівня сформованості їхньої готовності до реалізації навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу. Визначено складники, критерії, показники сформованості готовності майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель початкових класів, молодші школярі, диференційований підхід, моніторинг, моніторинговий супровід.

The article reveals the essence of monitoring the quality of primary school teachers training on the basis of estimation of the level of formation readiness to implement teaching of younger pupils on the basis of the differentiative approach. Components, criteria, indicators of future specialists formation are defined.

Key words: professional training, primary school teacher, younger students, differentiated approach, monitoring, monitoring support.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни в освіті, які відбуваються в результаті її реформування, ставлять високі вимоги до особистості вчителя. У нормативних актах сьогодення наголошується на необхідності підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, зорієнтованого на особистість дитини, здатного до захисту її інтересів, розвитку і збереження її індивідуальності, спроможного до ефективної професійної діяльності на засадах гуманістичної педагогіки. Особливої актуальності сьогодні набуває питання формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до реалізації ідей особистіснозорієнтованої освіти, складником якої є навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу.

Актуальність, складність і багатоаспектність проблеми підготовки вчителя до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу переконує в необхідності пошуку найбільш оптимальних шляхів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до її вирішення. Невід'ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу є моніторинговий супровід, завдяки якому реалізується зворотний зв'язок у навчанні, що дає змогу оперативно регулювати і коригувати зміст фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки в педагогічній літературі став активно використовуватися термін «моніторинг» (моніторинг якості освітнього процесу, моніторинг якості освіти, моніторинг як системний метод управління оновленням якості освіти та ін.), що прийшов у педагогіку з теорії соціального управління, де він виступає як одна з найважливіших, відносно самостійних ланок в управлінському циклі [4].

У вітчизняній науковій літературі цій проблемі присвячено публікації В. Андрущенка, Л. Горбунової, І. Зязюна, Т. Лукіної, М. Ляшенка, Н. Терентьєвої. Сутність, особливості освітнього моніторингу, його компоненти, засоби здійснення досліджуються в працях З. Абасова, М. Аузіної, В. Беспалько, Б. Бітінас, О. Вороніна, Г. Голуб, Ю. Дмитрієва, Е. Зеєра, В. Зубко, К. Кайданова, В. Кальней, В. Копелева, А. Майорова, Д. Матроса, М. Мельникова, Г. Пальм, І. Підласого, В. Селіверстова, А. Тайджемана, Н. Форменка, Г. Цехмістрової, В. Циби, С. Шишова. Моніторинг як інструмент управління якістю навчального процесу розглядається в таких аспектах: конкретизація проблемного поля педагогічного моніторингу як науково-практичного феномена (М. Загірняк, В. Кальней, В. Кремень, С. Подмазкін, С. Шишов та ін.); дослідження моніторингу успішності й ефективності навчального процесу (А. Дахін, Л. Туркіна); аналіз системи моніторингових досліджень в управлінні освітніми закладами (Т. Лукіна, З. Рядова, П. Семиволос, М. Туберезова, І. Трубіна та ін.); моніторинг діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього процесу (Г. Єльнікова, П. Матвієнко та ін.); як засіб удосконалення навчально-виховного процесу (О. Байназарова, О. Ляшенко, О. Овчарук); як система збору, збереження й обробки інформації (Л. Башаріна, В. Гузєєв, А. Кукуєв, А. Майоров, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полев, П. Чепелев). Ретроспективний аналіз та сучасний стан проведення моніторингу представлено в дослідженнях О. Локшиної.

Проте, вивчення наукової літератури дає підстави стверджувати, що сьогодні недостатньо висвітлено питання педагогічного моніторингу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Мета написання статті – визначити сутність моніторингового супроводу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний зміст поняття «моніторинг» включає безперервне спостереження за станом певної системи та прогнозування її розвитку.

На думку Г. Єльнікової, освітній моніторинг – це «супроводжуюче відслідковування і поточна регуляція будь-якого процесу в освіті. Це система, яка складається з показників, об'єднаних в еталон,

методів їх розробки і постійного спостереження по цих показниках, за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджального визначення диспропорцій, вироблення та коригування управлінських рішень» [1: 52].

Л. Шкеріна, розглядаючи проблему моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ВНЗ в умовах реалізації компетентнісного підходу, пропонує таке визначення: моніторинг якості підготовки майбутнього вчителя – це система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про якість підготовки майбутнього вчителя; система контролю, яка дозволяє судити про стан його підготовки у будь-який момент часу і прогнозувати її розвиток; система, яка забезпечує необхідну інформаційну основу для прийняття обґрунтованих управлінських рішень, спрямованих на вирішення поставлених цілей [5: 32].

Одним із найбільш загальних визначень педагогічного моніторингу є визначення, запропоноване А. Майоровим, яке легко конкретизується для освітніх підсистем шляхом уточнення предмета моніторингу. Моніторинг в освіті – це «система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, зорієнтована на інформаційне забезпечення управління, що дозволяє судити про стан об'єкта в будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [3: 85].

Таким чином, у якості загальних ознак педагогічного моніторингу можна виділити такі: включеність об'єкта моніторингової оцінки в педагогічну систему в якості її складового елемента; визначення цілей педагогічного оцінювання стану освітнього процесу; педагогічне прогнозування і корекція розвитку об'єкта, що спостерігається; систематичність і безперервність, наукова обґрунтованість проведення педагогічного моніторингу; використання результатів педагогічного моніторингу для ефективного управління освітніми системами.

Під *моніторинговим супроводом* професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу ми розуміємо оцінку рівня сформованості їхньої готовності, виявлення педагогічних умов та чинників ефективного перебігу навчального процесу з метою його коригування та вдосконалення.

Технологічна модель моніторингового супроводу включає сукупність компонентів: *мета* (дослідження динаміки готовності студентів); *об'єкт* (навчально-професійна діяльність студентів); *суб'єкти моніторингового процесу* (студенти, викладачі); *процедура проведення* (підготовча, критеріальна, діагностична, оціночно-прогностична стадії); *результат* (підвищення ефективності навчального процесу, як наслідок, підвищення рівня готовності до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу).

Грунтуючись на «об'єкті діагностики», Г. Карпова і С. Силіна виділяють такі види моніторингу: *дидактичний*, що відслідковує результати навчання; *психолого-педагогічний*, що відслідковує характер відносин «викладач – студент», міжособистісних відносин «студент – студент», характер і стан особистісного розвитку учасників освітнього процесу, динаміку даного процесу; *управлінський*, що відслідковує характер взаємодій на різних управлінських рівнях; *медико-педагогічний*, що відслідковує психофізіологічне самопочуття викладачів і студентів в умовах освітнього процесу [2: 197].

Зупинимось детальніше на моніторингу якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу. Для моніторингу одним з найважливіших завдань є визначення складників підготовки, критеріїв та показників сформованості готовності студентів.

До *аксіологічного складника* готовності студентів ми відносимо: сформованість мотивації до забезпечення диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, розвиненість гуманістичної спрямованості, показником якої є світоглядні установки, ціннісні орієнтації, педагогічні цінності.

Наступним компонентом, який ми вирізняємо у структурі готовності майбутнього вчителя до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу, є *гносеологічний складник*, до складових якого включаємо володіння системними знаннями про диференціацію навчання, сформованість педагогічної компетентності, розвиненість професійно-педагогічної свідомості та мислення.

Далі у структурі готовності майбутнього вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів вирізняємо *операційно-технологічний складник*, змістом якого вважаємо інтегративні вміння, набуті студентами в процесі теоретичної та практичної підготовки під час опанування змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін, самостійної діяльності в період педагогічних практик.

Рефлексивний складник передбачає формування у студентів умінь аналізувати навчально-виховний процес в дидактичному, психологічному, методичному аспектах з урахуванням реалізації диференційованого підходу; регулярно свідомо здійснювати рефлексивну діяльність; проводити коригування власної діяльності; передбачає систематичність моніторингу знань, умінь, навичок студентів; аналіз і корекцію змісту та технології, форм, методів, методики викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Відповідно до теоретичного обґрунтування методики та процедури дослідження ми розробили методичну карту організації дослідження, зміст якої відображено у таблиці.

Складник підготовки	Критерій сформованості	Показник	Методики дослідження
Аксіологічний	Мотиваційно-ціннісний	Сформованість мотивації до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів	Методика граничних смислів Д. Леонтєва, тест орієнтацій щодо сенсу життя, розроблений Д. Леонтєвим, педагогічне есе про ідеал педагога.
Гносеологічний	Когнітивний	Володіння системними знаннями про диференціацію навчання; розвиненість професійно-педагогічної свідомості, професійного мислення	Анкетування, тест, експериментальне завдання з психологічним текстом та письмова робота
Операційно-технологічний	Операційно-процесуальний	Якість оволодіння системою умінь у сфері реалізації диференційованого підходу	Опрацювання карт спостережень за діяльністю студентів під час педагогічної практики та за результатами самодіагностики розвитку педагогічних умінь
Рефлексивний	Особистісно-професійний	Здатність до педагогічної рефлексії діяльності щодо реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів	Методика «Визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності» А. Карпова – В. Пономарьової, тест «Хто Я» М.Куна і Т.Мак-Партленда (адаптація Т. Румянцевої), методика С. Пантелєєва для вивчення структури і специфіки ставлення до свого Я

Такий підхід до організації дослідження створив, на нашу думку, передумови для об'єктивного визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу.

Висновки. Таким чином, визначення ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу у системі вищої педагогічної освіти здійснюється на основі визначення рівня набуття майбутніми фахівцями відповідних знань, умінь, навичок та розвитку професійно значущих особистісних якостей. Умовами отримання об'єктивних даних у процесі моніторингу якості навчання студентів є: наявність інструментарію, що дозволяє відстежувати і фіксувати результати моніторингу якості навчання на певних контрольних етапах; постійний зворотний зв'язок і корекція моніторингу та навчальної діяльності; використання в моніторингових дослідженнях не просто кількісних даних, але і знаходження динамічного коефіцієнта за певний проміжок часу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій / Єльнікова Г. В. – К. :ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.
2. Карпова Г.А. Педагогический потенциал психолого-педагогического мониторинга в образовательном учреждении / Г. А. Карпова, С. Н. Силина // Психолого-педагогические проблемы социализации личности. – Шадринск, 1997. – С. 197-201.
3. Майоров А. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров // Книга 1. – СПб.: Изд-во «Образование – культура», 1998. – 344 с.
4. Шишов С. Е. Школа: Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 320 с.
5. Шкерина Л. В. Мониторинг качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе в условиях реализации компетентностного подхода / Л. В. Шкерина // Проблемы качества подготовки будущего учителя в вузе с позиций компетентностного подхода в обучении: межвуз сб. науч. тр. – Красноярск, 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прокоф'єва Марина Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

Наталія РОЖКОВА (Кіровоград, Україна)

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО МЕТОДУ
В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У статті йдеться про впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи. Модернізація та інформаційно-технологічний прогрес суспільства зумовили використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення іноземної мови. У статті робиться спроба довести плідність та ефективність такого використання.

Ключові слова: педагогічна технологія, інновація, інформатизація, інформаційно-комп'ютерні технології, індивідуалізація навчання, інтерактивність, мовна компетенція.

The article overviews the usage of innovativ technologies in the educational and upbringing process of high school. Modernization, informatic and technological progress of society caused the usage of computer technologies during the study of foreign languages. It has been attempted to confirm the fruitfulness and effectiveness of such a usage.

Key words: pedagogic technology, innovation, informatization, informatic computer technologies, individualization of study, interactivity, speaking competence.

За останні роки в Україні визначились нові пріоритети розвитку освіти, і, відповідно, розпочався складний процес її модернізації з урахуванням потреб сучасного інформаційно-технологічного суспільства. Інтеграція України в Європейський, світовий простір актуалізує завдання підготовки нової генерації вчителів, які добре володіють сучасними педагогічними технологіями.

Метою статті є аналіз способів впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи.

Завдання сучасної вищої школи полягає не лише у наданні знань, а й у формуванні всебічно обізнаної, конкурентоспроможної і впевненої особистості та фахівця високого рівня. Виконанню цих завдань сприяє використання інноваційних педагогічних технологій у початково-виховному процесі. Саме це поняття ще не відстоялося та не набуло наукової завершеності, оскільки ще не існує його вичерпного визначення і розтлумачується науковцями по-різному:

Педагогічна технологія – це сфера знання, яка включає методи, засоби і теорію їх використання для досягнення цілей освіти [3:73-85].

Педагогічна технологія – це сукупність педагогічних прийомів, що забезпечують досягнення педагогічних цілей [1:33].

Педагогічна технологія – це спільна галузь педагогічного знання, яка включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана із застосуванням у навчальному процесі технічних засобів, друга – з його організацією [5:29].

На думку Сисоевої С. О., використання інноваційних педагогічних технологій в освіті має забезпечувати особистісний і професійний розвиток особистості, її професійну та соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість [9]. У своїх дослідженнях Мазоха Д. С. та Опанасенко Н. І. зазначають, що педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно обновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідної корекції навчально-виховної діяльності [4].

Надзвичайно важливим напрямом модернізації освіти є її інформатизація, адже саме інформаційні технології, за висловом Зязюна І. І., “забезпечують учням і студентам вільний доступ до різноманітної інформації, набуття навичок вирішення різноманітних проблем на основі їх всебічного дослідження і аналізу, здобуття певних знань в різноманітних галузях” [6:16-19].

У вищих закладах освіти перевага надається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, варіативності, креативності, критичності мислення. Найпотужнішим джерелом пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників сьогодні є нові інноваційні технології. Інноваційні технології в освіті – це насамперед інформаційні й комунікаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання. Основними питаннями у застосуванні інноваційних технологій є структура навчальних комп'ютерних програм, їх зміст і оптимальна організація Web-простору, іншими словами, способи впровадження ІКТ (інформаційно-комп'ютерних технологій) в систему освіти.

Сучасні технології у викладанні іноземної мови як на мовних, так і на немовних факультетах – це професійно-орієнтоване навчання, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні

технології у навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Internet.

Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційно-комунікаційних технологій активно займаються такі дослідники, як: Полат Є. С., Дмитрієва Є. І., Новіков С. В., Полілова Т. А., Цветкова Л. А., Селевко Г. К. та інші.

Актуальність даної теми дослідження зумовлена стрімким інформаційним і технологічним прогресом, коли все більше з'являється різних методик і технологій навчання іноземним мовам за допомогою комп'ютера. Сьогодні комп'ютерна грамотність є такою ж важливою, як звичайна грамотність сто років тому. Без володіння комп'ютерною грамотністю людина є неконкурентоспроможною у більшості сфер життєдіяльності. Крім того, комп'ютер – це засіб здійснення споконвічної мрії педагогів щодо індивідуалізації навчального процесу.

Об'єкт дослідження: використання інформаційно-комунікаційних та комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі для оптимізації та ефективності вивчення іноземних мов.

Предмет дослідження: комп'ютерні технології та їхнє використання у навчанні іноземним мовам.

В епоху соціально-економічних, політичних та суспільних змін, науково-технічного прогресу, світового розвитку та процесів глобалізації, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу знання іноземної мови стає не просто важливим фактором, а навіть життєвою необхідністю не тільки для кожного фахівця, але й для пересічного громадянина. Без професійного спілкування оперативний обмін інформацією, координація дій, досягнення взаєморозуміння, вироблення оптимальних і взаємоприйнятних організаційних, технічних та соціальних рішень є неможливими, через що особливо важливого значення набуває формування іноземної мовної компетенції у студентів різних спеціальностей. Для вирішення цієї проблеми в процесі викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах головним завданням є розробка та застосування на практиці інноваційних методів навчання, що характеризуються більш гнучкою, ефективною стратегією формування фахівця на основі національного та світового досвіду. Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів. Методи навчання не є простими алгоритмізованими одиницями, їх раціональне та вмотивоване використання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача.

Методика використання комп'ютерів у вивченні іноземних мов є перспективним напрямком. Наприклад, традиційні форми контролю навчальної діяльності: письмове тестування, усне опитування, диктант, твір, переказ, залік та іспит не завжди достатньо об'єктивні, точні та оперативні. “Про те, що комп'ютери стрімко ввійшли в наше життя й у процес навчання англійській мові, трохи потіснивши традиційні методики й змусивши викладачів іноземних мов вирішувати проблеми, про існування яких кілька десяти років тому жоден лінгвіст навіть не підозрював” [7: 16]. Комп'ютеризоване навчання мовам дозволяє контролювати учбову діяльність студента з високою точністю та об'єктивністю, здійснюючи при цьому постійний зворотний зв'язок. Крім того, нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіовізуальний формат, надають можливості, яких традиційні підручники надати не можуть. Наявність таких засобів дає викладачам можливість планувати такі види діяльності, які вносять елемент зацікавленості в навчальний процес. Вони дозволяють створити активне комунікативне середовище, у якому здійснюється навчання іноземній мові. Взаємодія студента з комп'ютером, таким чином, із простого обміну інформацією або виконання команд перетворюється на багатогранну діяльність у цьому середовищі, завдяки чому перед ним відкриваються дійсно необмежені можливості. Саме використання нових інформаційних технологій дає змогу створити на уроці природне середовище, допомагає розбудити творче начало у студентів, розвиває їхнє мислення і формує у них навички, необхідні для сучасного фахівця. При цьому змінюється парадигма міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу, більше уваги приділяється виробленню уміння самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності. Застосування нових інформаційних технологій у навчанні посилює зв'язок між предметами, що сприяє створенню нових інтегрованих курсів навчання.

За допомогою інформаційної системи адміністрація навчального закладу має можливість здійснювати планування навчально-виховної роботи. У внутрішній мережі реєструються вхідні та вихідні документи, зберігаються анкетні дані працівників і студентів, містяться навчально-методичні матеріали, робочі плани та програми, пакети нормативних документів Міністерства освіти, бібліотечні каталоги, на сайтах подається корисна інформація. складається розклад занять та готуються статистичні дані.

Комп'ютеризоване навчання іноземним мовам має цілий ряд переваг, серед яких основними є індивідуалізація навчання, можливість визначення глибини і послідовності засвоєння вивченого матеріалу; варіативність застосування на різних етапах навчання; полегшення процесу сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу; розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента; формування самооцінки студентів та створення умов для їхньої самостійної роботи.

Усі перелічені переваги комп'ютерної форми навчання допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формування у майбутніх вчителів мовної компетенції.

Сучасні автоматизовані навчальні курси можуть широко використовуватися для ознайомлення з новим мовним матеріалом на етапі тренування та застосування знань, навичок і вмінь. З їх допомогою студенти мають можливість виконувати такі види навчальної діяльності:

- вивчати лексичний матеріал;
- удосконалювати розуміння аудіотексту;
- розвивати техніку читання;
- оволодівати граматиною;
- навчатися писемного мовлення;
- тренувати вимову тощо.

Комп'ютер дозволяє моделювати умови комунікативної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних навчальних вправах ситуативного характеру, рольових іграх, практичних та факультативних заняттях, опосередковано вивчати граматику, допомагати студентам створювати власні висловлювання і швидко реагувати на варіантність відповідей. Серед програмних засобів, спрямованих на комп'ютеризоване навчання іноземним мовам, можна назвати мовні ігри, поетапне читання, реконструкцію тексту (Conversation Techniques, Self-Discovery, Pieces of Good Advice, Puzzle Stories), комп'ютерні програми ("Learn to Speak English", "Tell me more", "Business English") та різноманітні комп'ютерні словники, електронні енциклопедії, автоматизовані тестові системи.

Інтегровані підходи до вивчення мов базуються на двох важливих технологічних розробках: мультимедійних комп'ютерах та Інтернеті. Мультимедійні комп'ютерні програмні засоби дозволяють користувачеві, що навчається одночасно сприймати візуальну та аудіоінформацію. Інтернет дає їм доступ до інформації та практичних занять, включаючи аудіювання, читання, письмо та можливість працювати в комунікативному середовищі в реальному часі або вибирати засоби, які дадуть їм змогу створити і перевірити повідомлення, зайти на форум і поспілкуватися з одним або декількома співрозмовниками. Електронна пошта дозволяє студентам підтримувати зв'язки з носіями мови, спонукає їх до діалогу з ними.

На даний час пріоритет віддається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності і гуманізації навчання. Дані принципи роблять можливим розвиток міжкультурної компетенції як компонента комунікативної здатності. Кінцевою метою навчання іноземним мовам є навчання вільному орієнтуванню в іншомовному середовищі та умінню адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто спілкуванню. Основна мета вивчення іноземної мови – формування комунікативної компетенції, всі останні цілі (виховна, освітня, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї головної мети. Комунікативний підхід має на увазі навчання спілкуванню і формуванню здібності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету.

Сьогодні нові методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному вивченню іноземних мов. Щоб навчити спілкуванню іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які стимулюватимуть вивчення матеріалу і вироблятимуть адекватну поведінку. Поза спілкуванням Інтернет не має сенсу – це міжнародне багатонаціональне культурне суспільство, чия життєдіяльність заснована на електронному спілкуванні мільйонів людей у всьому світі, що говорять одночасно – наймасштабнішою за розмірами і кількістю учасників розмови, яка будь-коли відбувалася. Включаючись у неї на занятті з іноземної мови, ми створюємо модель реального спілкування.

Використання Інтернету у комунікативному підході як не можна краще мотивовано: його мета полягає у тому, щоб зацікавити студентів у вивченні іноземної мови за допомогою накопичення і розширення своїх знань і досвіду. Однією з основних вимог, що пред'являються до навчання іноземним мовам з використанням Інтернет-ресурсів є створення взаємодії на занятті, що прийнято називати в методиці інтерактивністю. Інтерактивність – це об'єднання, координація і взаємодоповнення зусиль комунікативної мети і результату мовними засобами. Навчаючи справжній живій мові, Інтернет допомагає у формуванні умінь і навичок розмовної мови, а також у вивченні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість студентів, і, отже, ефективність навчального процесу. Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але і змушує студентів адекватно реагувати на них за допомогою іноземної мови.

Застосування комп'ютера у навчанні іноземній мові дає можливість розширити світогляд студентів, сприяє кращому засвоєнню ними навчального матеріалу, підвищенню пізнавальної активності, зростанню інтересу до навчання, формуванню і розвитку творчих здібностей, розвитку наочно-образного, просторового і логічного мислення, уваги, спостережливості, уваги, фантазії, формуванню загальнонаукових умінь та навичок, умінь використовувати програмний засіб як інструмент пізнавальної діяльності, формуванню знань основ інформаційної культури. Комп'ютер повинен стати засобом, що полегшує процес формування в студентів компетентності як загальної здатності, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Особливу увагу звертаємо на формування таких груп компетентностей як комунікативної, інформаційної, саморозвитку та самоосвіти. В процесі навчання має формуватися інформаційна культура студентів.

Студенти можуть використати комп'ютер як для вивчення окремих тем, так і для самоконтролю отриманих знань. Причому комп'ютер є самим терплячим педагогом, здатним скільки завгодно повторювати будь-які завдання, домагаючись правильної відповіді, що, в остаточному підсумку, сприяє автоматизації навички, яка відпрацьовується.

Застосування комп'ютерів протягом занять з англійської мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу. Завдяки комп'ютерному навчанню засвоюється набагато більша кількість матеріалу, чим це робилося за той самий час в умовах традиційного навчання. Крім того, матеріал у процесі використання комп'ютера засвоюється міцніше.

Контроль, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу й виконує функцію зворотного зв'язку між студентом і викладачем. Комп'ютер забезпечує всебічний (поточний, кордонний, підсумковий) контроль навчального процесу. Із використанням комп'ютера для контролю якості знань студентів досягається й більша об'єктивність оцінки. Крім того, комп'ютерний контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань всіх студентів у групі. Це дає можливість викладачеві приділити більше уваги творчим аспектам роботи зі студентами.

Однак, слід мати на увазі, що необгрунтоване використання засобів комп'ютерного навчання іноземним мовам у навчальному процесі іноді може виявитися неефективним. Сказавши про переваги комп'ютерів, Руденко-Моргун О. І, Носенко Є. Л. та інші дослідники відзначають і деякі їхні недоліки [8; 7].

Важливо зрозуміти, що в процесі використання ІКТ педагог має враховувати певні особливості роботи з ними. Насамперед, комп'ютери – це машини, які потребують технічного обслуговування і можуть припинити функціонування у будь-який момент. Варто мати на увазі також, що деяким студентам важко призвичаїтися до незалежної (від викладача) роботи; комп'ютери не дають такого відчуття співпраці, яке виникає у випадку роботи в групі з викладачем. Звичайно, викладач повинен брати активну участь у складанні навчальних програм, що визначають послідовність дій студента в рішенні того чи того завдання. Безпосереднє ж пред'явлення завдань студентам здійснює комп'ютер. Тому студенти з недостатнім рівнем володіння англійською мовою мають труднощі під час роботи з комп'ютером; а деякі студенти не сприймають відхід від традиційних методів навчання. В умовах комп'ютеризації можливий гострий дефіцит безпосереднього спілкування, живого слова вчителя.

Незважаючи на проблеми, які виникають у навчальному процесі, комп'ютеризоване навчання іноземним мовам з використанням мультимедійних програм значно розширює та урізноманітнює програму вивчення іноземних мов у вищому навчальному закладі, надає доступ до автентичних текстів, спонукає майбутніх фахівців до вивчення іноземних мов, мотивує їх до навчання, надаючи можливість працювати у зручному для них темпі, сприяючи таким чином індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню іноземною мовою.

Кожна методика викладання іноземної мови характеризується властивими їй позитивними та негативними рисами і має свою об'єктивну цінність. Використання мультимедійних програм в освіті вже давно показало позитивний вплив на якість вивчення іноземної мови не тільки за кордоном, але і в нашій країні. Такий метод навчання органічно вписується в структуру практичних занять, дозволяє досягати більш ефективних результатів, що розкривають потенційні можливості кожного студента. Але кількість таких мультимедійних продуктів дуже мала, а можливість їх комбінування з навчальними програмами різних спеціальностей вкрай обмежена. Незважаючи на це, Гапонова С. В., Пасов Є. І., Бех П. О., Антонова Т. С. та Харитоновна А. Л. підкреслюють позитивний вплив саме таких програм на процес вивчення іноземних мов. Впровадження сучасних освітніх технологій покликане створити умови для вироблення навичок та вмінь працювати самостійно, дає можливість здійснити диференційований та індивідуальний підхід як у виборі матеріалу, так і в темпах роботи окремих студентів і сприяє розширенню та поглибленню знань із фахових дисциплін.

Мультимедійне забезпечення створює необхідні умови для активізації пізнавальної та мовної діяльності кожного студента, надаючи можливість засвоїти новий матеріал, одержати достатню країнознавчу, професійну інформацію, ознайомитись з великою кількістю оригінальних текстів, відеоматеріалів, одержати достатню інформацію для формування необхідних навичок і вмінь. В наш час постійно спостерігається оновлення та розвиток інформації, інтенсивне розширення міжнародних ділових, культурних зв'язків у галузі науки, техніки та економіки. Все це пред'являє суворі вимоги до висококваліфікованого фахівця, який повинен вміти поєднувати глибоку фахову підготовку з високим рівнем володіння іноземною мовою та комп'ютерною грамотністю. Ці вимоги взаємопов'язані, неподільні, сприяють взаємному збагаченню та удосконаленню.

На жаль, не завжди є можливість проводити заняття в аудиторіях, оснащених мультимедійними засобами навчання. Але ця робота постійно ведеться і кожного навчального року відкриваються нові мультимедійні лабораторії, де наші колеги мають змогу використовувати новітні засоби викладання на

практичних заняттях з іноземної мови. По-друге, використання сучасних освітніх технологій можливе не лише на практичних заняттях. Самостійна робота студента теж може бути задіяна з використанням новітніх технологій, таких як модульне об'єктно-орієнтоване середовище дистанційного навчання Moodle. Це безкоштовна, відкрита система дистанційного навчання, яка реалізує філософію “педагогіки соціального конструктивізму” та орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем та студентами.

Застосування нових інформаційних технологій дає змогу створити відкрите навчальне середовище, але для цього потрібна інша система управління освітою, її наукове і ресурсне забезпечення.

Для викладання іноземної мови застосування ІКТ – це багатопільове вирішення проблеми уроку: вдосконалення навчального процесу, надання можливості дати більший обсяг інформації, розвиток активності студентів, індивідуалізація та диференціація навчання; урізноманітнення форм роботи, підвищення зацікавленості студентів предметами, темами, що вивчаються; розвиток самостійності та логічності мислення; контроль знань, умінь і навичок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гузев В. Основа авторской технологи / В. Гузев // Народное образование. – 1998. – №9. – С. 33.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання: [наук. ред. С.Ю.Ніколаєва]. – Відділ сучасних мов. Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність / І. Зязюн // Неперервна педагогічна освіта. Теорія і практика. – 2001. – Вип.1. – С.73-85.
4. Мазоха Д. С. Педагогіка: [навч. посіб.] / Д. С. Мазоха, Н. І. Опанасенко. – К.: Центр початкової літератури, 2005. – 232 с.
5. Миндерова О.Н. Комп'ютер на уроках математики // Обдарована дитина. – 2003. – № 1. – С.30.
6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: [уклад. М.Ф.Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Лемківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко]. – К., 2004. – С.6-7.
7. Носенко Є. Л. Використання ІТ в освіті / Є. Л. Носенко // Освіта. – 2001. – № 7. – С.16-18.
8. Руденко-Моргун О. І. "Комп'ютерні технології як нова форма навчання" О. І. Руденко-Моргун // "Іноземні мови в школі". – 2001р. – №2. – С.12.
9. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук.пр. // За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – у 2 ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 45-53.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рожкова Наталя Григорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Василь ЧУБАР (Кіровоград, Україна)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто окремі аспекти використання навчальних і розвиваючих функцій міжпредметних зв'язків для підвищення ефективності навчального процесу у загальноосвітній школі, а також запропоновано умови і методичні прийоми реалізації взаємозв'язків загальноосвітніх й професійних знань у процесі профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів технологій виробництва.

Ключові слова: міжпредметний взаємозв'язок, загальноосвітні і професійні знання, профільне навчання старшокласників, технології виробництва, умови і методичні прийоми.

The paper deals with certain aspects of the use of educational and developmental functions of interdisciplinary connection aimed at enhancing the effectiveness of learning process at secondary schools. It also suggests the terms and techniques of implementing the relations between general and professional knowledge in profile teaching high school students.

Key words: interdisciplinary connection, general and professional knowledge, profile education of high school students, production technology, terms and techniques.

Постановка проблеми. Нині один із напрямків розвитку природничих наук характеризується їхнім взаємним проникненням одна в одну, і особливо математики, фізики, хімії, біології та інформатики в інші галузі знань. У результаті спостерігається значна кількість відкриттів, винаходів та новаторських ідей на межі наук, які забезпечують динамічний розвиток технологій у всіх галузях виробництва й сприяють якісним змінам змісту й характеру праці фахівців. Тому проблема підготовки кваліфікованих кадрів, які зможуть працювати в умовах швидкої зміни технологічних процесів є актуальною й вимагає свого розв'язання. Ці зміни ставлять нові, більш складні завдання перед загальноосвітніми навчальними закладами з удосконалення підготовки старшокласників до трудової

діяльності в умовах інноваційного виробництва. Відповідно до цього „...метою освітньої галузі «Технологія» у загальноосвітніх навчальних закладах є формування технічно і технологічно грамотної й практично підготовленої особистості до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, набуття школярами життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства й сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпечення умов для їхнього професійного самовизначення, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці, здійснення допрофесійної та професійної підготовки за їхнім бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей“ [4: 51].

У зв'язку з цим Кабінет Міністрів України затвердив Державний стандарт базової і повної загальної освіти [4], а МОН України видало ряд нормативних документів [7]. Ведуться пошуки прогресивних технологій профільного навчання старшокласників [2; 6; 9] та його організації у старшій школі [11], розробляються нові програми профільного навчання технологій та ін.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі міжпредметних взаємозв'язків присвячена значна кількість наукових та методичних праць (С. Батишев, А.Беляєва, Ш. Ганелін, Р. Гуревич, Г. Гуторов, І. Зверев, А. Кудрявцев, В. Максимова, В. Монахов, О. Федорова, Г. Федорець, Н. Черкес – Заде та ін.).

Зокрема, проблема практичної реалізації міжпредметних взаємозв'язків у навчально-виховному процесі розроблялася на рівні середньої загальноосвітньої школи, у дослідженнях Н. Буринської, І. Зверева, В. Ільченко, В. Максимової, а у професійно-технічних навчальних закладах у працях П. Атутова, Г. Гуторова, О. Дубінчук, І. Петрової та ін.

У працях П. Атутова, М. Берулави, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Ільченко, О. Коберника, В. Максимової, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського та ін. доведено, що однією з важливих умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та підвищення ефективності всього навчального процесу є дидактична інтеграція знань.

Проблема міжпредметних взаємозв'язків знаходиться під постійною увагою науковців та педагогів-практиків, які працюють над проблемами технологічного та профільного навчання (Л. Волошина, О. Коберник, Г. Кругліков, П. Кузьменко, Г. Пічугіна, В. Сидоренко, Г. Терещук та ін.).

Вагомий внесок у вирішення проблеми міжпредметних зв'язків зробили дослідники В. Федорова та Д. Кірюшкін. Вони визначили міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, що забезпечує поступове відображення у змісті шкільних дисциплін об'єктивні взаємозв'язки. Окрім того запропонували види міжпредметних зв'язків ділити на групи, виходячи з основних компонентів процесу навчання (змісту, методів, форм організації) [15].

Р. Ахмерова розглядає професійну спрямованість змісту освіти двояко: як форму специфічного міжпредметного зв'язку та як засіб формування соціальної та психологічної спрямованості на професійну діяльність. Одним із засобів реалізації професійної спрямованості нею запропоновано використовувати профілювання як цілеспрямовану реалізацію міжпредметних зв'язків загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Окрім того виділила наступні рівні профілізації: теоретичний, практичний і світоглядний [1].

Н.Сорокін, аналізуючи дидактичне значення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі, пропонує розглядати їх як одну із необхідних умов: реалізації дидактичних принципів і правил навчання; оволодіння окремими науковими поняттями та їхньою системою з метою формування в учнів світогляду; здійснення політехнічної підготовки учнів та підготовка їх до трудової діяльності [13].

Класифікація міжпредметних зв'язків, яку запропонувала В. Максимова, відштовхується від „...виду знань, що здобувають учні й залежно від них вона виділяє фактичні, понятійні, теоретичні, філософські та ідеологічні міжпредметні зв'язки“ [10: 17].

М. Махмутов зазначає, що створення педагогічних умов реалізації єдності та взаємозв'язків загальноосвітньої та професійної підготовки можливі завдяки теоретичному моделюванню взаємозв'язку як системи. Побудова такої теорії пов'язана із застосуванням педагогічних категорій, що відображають конкретні явища взаємозв'язку.

У дослідженнях Т. Костіної стверджується, що педагогічні функції та дидактичні принципи, які реалізують взаємозв'язки теоретичного і виробничого навчання, забезпечують системний підхід з добору змісту професійної підготовки. „Складність взаємозв'язку, як системи породжує потребу пошуку відповідного системотворчого чинника, який сприяв би цілісному об'єднанню частин того чи іншого педагогічного явища, інтеграції знань про закони природи, суспільства, техніки і технології, здійсненню необхідного взаємозв'язку загальної і професійної підготовки майбутніх робітників (на всіх рівнях системи профтехосвіти)“ [8 : 28-29].

Н. Очеретяна виділяє у навчальному процесі наступні види міжпредметних зв'язків: „...в середині предмету, коли нові знання опираються на попередні; між окремими предметами загальноосвітнього або спеціального циклів через загальнотехнічні предмети“ [12 : 6].

Р. Гуревич зазначає, що „...єдність загальноосвітньої та профільної підготовки старшокласників у

процесі навчання технологій виробництва в загальноосвітніх навчальних закладах може здійснюватися педагогами чотирма головними напрямками: роз'яснення фізичної та хімічної сутності різноманітних технологічних процесів для створення поглиблених уявлень про них; використання знань з математики для розрахунків технологічних і виробничих завдань; використання знань із загальноосвітніх предметів під час профільного навчання або професійної підготовки; застосування знань, одержаних у процесі вивчення спеціальних дисциплін, під час розгляду питань економіки, організації виробництва, технологічних процесів, технічної естетики та дизайну“ [3 : 13].

Підсумовуючи проведений аналіз наукової та методичної літератури, можна виділити такі аспекти проблеми міжпредметних взаємозв'язків у навчальному процесі: функції й роль міжпредметних зв'язків; умови реалізації міжпредметних зв'язків; класифікація міжпредметних зв'язків; методичні прийоми, які забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків у процесі викладання різних навчальних дисциплін та ін.

Проблема використання міжпредметних взаємозв'язків у процесі профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів технологій виробництва відповідно до сучасних вимог розвитку технологій ще не одержала належного наукового розв'язання .

Мета статті полягає у виявленні умов та методичних прийомів реалізації міжпредметних взаємозв'язків у процесі викладання загальноосвітніх дисциплін та профільного навчання технологій виробництва старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах інноваційного навчального середовища.

Виклад основного матеріалу. Поняття міжпредметних взаємозв'язків у педагогічній літературі розглядається з різних точок зору, кожний автор обґрунтовує своє розуміння суті цього терміну, але загального визначення цього поняття ще немає. Зокрема, І. Зверев й В. Максимова відмічають, що „...багатогранність міжпредметних зв'язків у процесі навчання вказує, що суть цього поняття не може бути визначена однозначно... й причину вони бачать не тільки у необережному оперуванні терміном, а й у об'єктивно існуючому багато функціональному характері самих міжпредметних зв'язків“ [5: 45]. У зв'язку з цим ми скористаємось визначенням, яке запропонував Г. Федорець „...міжпредметні взаємозв'язки є педагогічна категорія для позначення синтезуючих та інтегруючих відношень між об'єктами, явищами й процесами реальної дійсності, які найшли своє відображення у змісті, формах і методах навчально– виховного процесу й виконують освітню, розвиваючу та виховну функції в їхній органічній єдності “ [14: 29].

Вважаємо, що ефективність профільного навчання старшокласників забезпечуватиметься при умові, якщо його зміст поєднується з однією із провідних галузей виробництва та предметами природничого-математичного циклу; забезпечується поєднання навчання з продуктивною працею; реалізується взаємозв'язок загальноосвітніх предметів з профільним навчанням. При цьому йдеться не про насичення уроків загальноосвітніх предметів матеріалом профільного навчання і не про насичення уроків профільного навчання матеріалом загальноосвітніх предметів, а про синтез знань, навиків і умінь з різних предметів, про вдосконалення структури профільних предметів.

Окрім того, система знань шкільних природничих дисциплін у старшій школі має стійке підґрунтя для профільного навчання технологій та предметів технічного циклу (опір матеріалів, теорія механізмів та машин, деталі машин та ін.). Це дозволяє широко застосовувати знання учнів з цих предметів при поясненні матеріалу профільного навчання. Водночас організація процесу навчання на міжпредметній основі має певні переваги – це економія часу на пояснення теми, поглиблене всебічне розуміння учнями змісту навчального матеріалу, більша динамічність уроків.

Отже, при визначенні умов та методичних прийомів реалізації міжпредметних взаємозв'язків у процесі викладання загальноосвітніх дисциплін та профільного навчання технологій виробництва старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах інноваційного навчального середовища ми будемо виходити із наступних положень:

- профільне навчання старшокласників спрямоване на ознайомлення їх з окремими видами професійної діяльності, зокрема широким колом інформації про техніку та технології, які використовуються у виробництві; з особливостями умов праці у різних професіях й практично ознайомлюють з ними та сприяють свідомому вибору професії та майбутньої професійної діяльності;

- навчальний процес здійснюється в умовах інноваційного навчального середовища, яке зорієнтоване на розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості й готують старшокласників до трудової діяльності в умовах динамічних змін у навколишньому світі;

- міжпредметні взаємозв'язки сприяють розумовому розвитку старшокласників, зокрема формують уміння і навички самостійного переносу знань на нові завдання з якими вони раніше не стикались; прийоми встановлення зв'язків (асоціацій) та ін.

Міжпредметні зв'язки мають два шляхи реалізації. Перший – передбачає усунення дублювання вивчення одних і тих же знань в різних навчальних предметах й застосовується при розробці програм шкільних дисциплін. Ми розглянемо другий, який направлений на поглиблення і розширення знань і умінь з навчальних предметів, які реалізується у навчальному процесі. У цьому випадку міжпредметні

взаємозв'язки дозволяють виокремити головні елементи змісту освіти, передбачити розвиток системно утворюючих ідей, понять, загальнонаукових прийомів навчальної діяльності, можливості комплексного застосування знань з різних предметів у процесі профільного навчання старшокласників технологіям виробництва. Вони сприяють кращому формуванню окремих понять всередині окремих предметів, груп і систем, так званих міжпредметних понять, тобто таких, повне уявлення про які неможливо дати учням на уроках будь-якого окремого предмету.

Сукупність функцій міжпредметних взаємозв'язків реалізується в процесі навчання тоді, коли вчитель здійснює все різноманіття їхніх видів. Зокрема, ми виділяємо змістово-інформаційні міжпредметні взаємозв'язки, які діляться за складом наукових знань, відображених у навчальній програмі з профільного навчання на:

- фактичні, які встановлюють подібність фактів, використання загальних фактів, що вивчаються в курсах природничо-математичних предметів й профільного навчання та їхній всебічний розгляд з метою узагальнення знань про окремі явища, процеси та об'єкти вивчення;

- понятійні, які розширюють і поглиблюють ознаки предметних понять та формування понять загальних для споріднених предметів (загально предметних). До загально предметних понять у курсах природничого циклу відносяться поняття теорії будови речовин – це пропорції, рух, маса тощо;

- теоретичні, які розвивають основні положення загальнонаукових теорій і законів, що вивчаються на уроках із споріднених предметів з метою засвоєння учнями цілісних теорій.

Аналізуючи вище зазначене пропонуємо у процесі викладання загальноосвітніх дисциплін та профільного навчання технологій старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах інноваційного навчального середовища використовувати наступні умови та методичні прийоми реалізації міжпредметних взаємозв'язків:

- поглиблене вивчення загальноосвітніх предметів, що пов'язані з профільним навчанням технологій при якому вибирається сукупність їхніх основоположних понять, які мають найбільше застосування і задовольняють вимоги їхнього взаємного розвитку;

- виділення основних наукових ідей у структурі загальної освіти і профільного навчання, що відображають тенденції розвитку сучасної науки й технологій та прослідкувати їхню роль, місце і логіку як в системі загальноосвітніх предметів, так і в профільному навчанні;

- поглиблене вивчення окремих важливих теорій, законів, понять загальноосвітніх предметів, що пов'язані з профільним навчанням за рахунок навчального матеріалу профільного навчання;

- удосконалення методичної роботи з використання міжпредметних взаємозв'язків у навчальному процесі, зокрема доповнити методику викладання загальноосвітніх предметів матеріалом, що пов'язаний з профільним навчанням; розробити методичні та наочні посібники на базі взаємозв'язку загальноосвітніх предметів з профільним навчанням; забезпечити вчителів і майстрів профільного навчання методичними розробками, що відповідають сучасним вимогам профільної підготовки старшокласників;

- розробити способи структуризації навчального матеріалу загальноосвітніх предметів на основі якого запропонувати системи використання міжпредметних взаємозв'язків як органічної частини навчального процесу на окремих заняттях, зокрема при вивченні вузлових питань, характерних для даного профілю з метою виділення основних ідей важливих для нього; складання і розв'язування задач пов'язаних з профілем навчання;

- реалізація комплексних міжпредметних взаємозв'язків між елементами змісту загальноосвітнього й профільного навчання старшокласників шляхом виконання міжпредметних завдань, зокрема міжпредметних проблемно ситуаційних завдань, що розробляються на базі конкретного навчального матеріалу з урахуванням системоутворювальних зв'язків та їхніх взаємовідносин й на цій основі забезпечити взаємозв'язок узагальнених структурних елементів;

- удосконалити системи лабораторних робіт загальноосвітніх предметів, що дозволить створити реальну виробничу атмосферу в навчальних умовах і формуватиме не тільки загальні трудові, але й професійні навички й уміння (при отриманні початкової професійної підготовки), а також конкретно покаже учням фізичні, хімічні, біологічні та ін. закономірності, що використовуються у різних галузях людської діяльності;

- включення до змісту профільного навчання загальноосвітніх знань, зокрема при вивченні технологічних процесів та відповідного обладнання; для розширення навчального матеріалу окремих занять профільного навчання за рахунок використання системи знань з основ наук; при самостійному розв'язанні технологічних завдань;

- ознайомлення старшокласників із роботами науковців, винахідників та раціоналізаторів, що працюють у галузі пов'язаній з профільним навчанням та використанням комп'ютерної техніки для удосконалення технологічних процесів.

Висновки. Запропонований нами підхід до реалізації міжпредметних взаємозв'язків загальноосвітніх і професійних знань у процесі профільного навчання старшокласників технологій сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу. Зокрема, формуванню взаємозв'язку між структурними елементами змісту загальноосвітнього та профільного навчання, який виражений у

поняттях, наукових фактах, законах, теоріях, а також розвитку творчих здібностей старшокласників.

Ми розглянули тільки окремих аспект проблеми взаємозв'язку загальноосвітніх і професійних знань у процесі профільного навчання старшокласників технологій виробництва в умовах інноваційного середовища. Подальшу роботу в цьому напрямку бажано спрямувати на розробку та впровадження у процес профільного навчання старшокласників:

– теоретично і методично обґрунтованих взаємозв'язків засобів, форм і методів загальноосвітнього і профільного навчання старшокласників технологій виробництва, що відповідають сучасному розвитку науки й техніки;

– технологій мета предметного підходу, який передбачає формування у старшокласників мета знань, мета умінь та навиків мета діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахмерова Р. У. Реализация принципа профессиональной направленности обучения в вузе средствами профилизации общенаучных дисциплин : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Р. У. Ахмерова. – Казань, 1988. – 16 с.
2. Волошина Л. Интеграция змісту загальноосвітньої і професійної підготовки / Л. Волошина // Професійно – технічна освіта. – 2008. – № 1. – С. 21 – 24.
3. Гуревич Р. С. Професійна спрямованість вивчення загальноосвітніх дисциплін у профільній школі / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 33 / Ред. кол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – К: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 11–15.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освітньої. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України 14 січня 2004 р. № 24.// Книга вчителя трудового навчання: Довідково методичне видання / Упряд. С. М. Дятленко. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ГОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 464 с.
5. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
6. Коберник О. М. Трудове навчання в школі: проектно–технологічна діяльність 5 – 12 класи / За ред. О. М. Коберник, О. М. Коберник, В. В. Бербец, Н. В. Дубова та ін. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 256 с.
7. Концепція профільного навчання у старшій школі // Трудове навчання. – 2010. – № 4. – С. 3 – 7.
8. Костина Т. А. Технология взаимосвязи теории и практики в профессиональном обучении / Т. А. Костина // Региональная научно-практическая конференция «Педагогические технологии в образовании». Тезисы. – Мурманск : МО НМЦ, 1994. – С. 28–29.
9. Кузьменко П. Планування міжпредметних зв'язків курсу „Креслення“ і технічних дисциплін. / П. Кузьменко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 6. – С. 47 – 49.
10. Максимова В. Межпредметные связи и совершенствование обучения / В. Максимова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.
11. Організація профільного навчання в старшій школі / Поряд. Н. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
12. Очеретяна Н. М. Міжпредметні зв'язки в учбовому процесі професійно-технічних закладів освіти / Н. М. Очеретяна. – Ужгород, 2006. – 43 с.
13. Сорокин Н.А. Дидактическое значение межпредметных связей / Н. А. Сорокин // Советская педагогика. – 1971. – № 8. – С. 53-60.
14. Федоренко Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г. Ф. Федоренко. – СПб. изд – во СПбГУ, 1994. – 250 с.
15. Федорова В. Межпредметные связи / В. Федорова, Д. Киришкин. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чубар Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Надія БОРИСЕНКО (Глухів, Україна)

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті уточнюється сутність та структура поняття "готовність майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи", визначаються компоненти, показники та рівні сформованості цього новоутворення особистості у майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: *Готовність, професійна готовність, художньо-технічні уміння, готовність майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, компонент готовності, показники готовності, майбутній учитель технологій.*

The essence and the structure of the notion "readiness of future teachers of technologies to forming artistically technical abilities of the basic school pupils" are specified in the article. The components, indexes and levels of formation of this innovation in the future teachers of technologies are also surveyed by the author.

Keywords: *Readiness, professional readiness, artistic and technical abilities, readiness of future teachers of technologies to forming artistically technical abilities of the basic school pupils, component of readiness, indexes of readiness, future teacher of technologies.*

Постановка проблеми. В усіх країнах світу реформування систем професійної підготовки здійснюється з урахуванням професійної компетентності випускників.

Сучасна технологічна освіта повинна забезпечити підготовку фахівців, здатних проявляти творчий підхід до роботи, відповідати соціальному замовленню освітньої галузі «Технологія» на підготовку вчителів технологій до проектно-технологічної діяльності школярів. Важливу роль у цьому процесі має відігравати готовність здійснювати художньо-технічну діяльність та формувати художньо-технічні вміння у учнів основної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування готовності фахівця до здійснення професійної діяльності розглядається в багатьох аспектах: психологічні аспекти процесу формування готовності (М. І. Дьяченко, Л. О. Кандилович, Н. Д. Левитова, В. О. Моляко, О. В. Проскура, А. Ц. Пуні, С. І. Равикович, Л. І. Разборова, О. О. Ухтомський та ін.); проблеми формування готовності майбутнього педагога до професійної реалізації (І. М. Богданова, Ж. М. Володченко, А. О. Деркач, К. М. Дурай-Новікова, Л. П. Кадченко, Д. С. Мазоха, В. О. Сластьонін, Є. С. Шевчук, О. Г. Ярошенко та ін.); готовність педагогів до здійснення різних напрямів педагогічної діяльності (О. В. Безпалько, Н. О. Головка, А. І. Капська, Г. С. Костюк, Н. В. Кузьма, О. Г. Мороз, Р. М. Пеньковаї, О. Г. Штепа, В. І. Щербина та ін.) [3: 1].

Такі вітчизняні вчені, як А. Киверял В. Мадзігон, А. Рацул, Д. Тхоржевський та інші вивчали та вивчають питання підготовки майбутнього вчителя технологій до професійної діяльності, розкривають теоретичні, методичні й організаційні засади його фахової майстерності.

Такі науковці, як О. Коберник, В. Сидоренко, Г. Терещук звертають увагу на питання підготовки майбутнього вчителя технологій до здійснення проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання.

Проблема формування готовності є не новою, але достатньо складною та багатогранною, тому в сучасних умовах оновлення і реформування системи освіти набуває актуальності та гостроти. Разом з тим не висвітленою залишається проблема підготовки майбутніх учителів технологій до здійснення художньо-технічної діяльності в школі. Як наслідок, недостатньо опрацьовано питання готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних вмінь в учнів основної школи, що визначає доцільність визначення її сутності, розробки критеріїв та показників названого виду готовності.

Метою написання статті є з'ясування сутності та структури готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів 5-9 класів.

Виклад основного матеріалу. Поняття про готовність до виконання якої-небудь діяльності, незважаючи на його широке поширення, немає однозначного визначення. Готовність залежно від аспекту дослідження розглядають як умову успішного виконання діяльності, як вибірку активності, яка налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність; психічний стан, властивість, якість, структурне утворення, оптимальний робочий стан, передстартовий стан, оперативний спокій тощо.

Загалом, дослідження психологічної готовності до діяльності проводилися у двох теоретико-методологічних площинах:

1) функціональній, де готовність вивчалася як психічний стан між особистісними властивостями та психічними процесами і розглядалася як необхідна умова успішності виконання професійних обов'язків;

2) особистісній, де готовність досліджувалася як характеристика особистості, що містить у собі спеціальні та загальні здібності, потребу у професійному самовдосконаленні, комунікативні, професійні, проєктивні та інші вміння [8: 419].

Інтерпретує поняття готовності Д. Узнадзе як певний вид установки. М. Левітов визначає готовність як особливий психічний стан, що межує з психічними процесами і властивостями особистості. М. Дьяченко та Л. Кандилович розглядають готовність як психологічний стан, налаштованість, що включає в себе переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, націлені на певну поведінку у виконанні певних завдань [7: 419].

У науковій літературі готовність до педагогічної діяльності визначається як особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки та усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату [5: 138].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить, що для визначення поняття «готовність» науковці частіше використовують термін «утворення» [6: 54]. Такі визначення готовності пов'язані, перш за все, з об'єктом її формування.

На нашу думку, досягаючи відповідного рівня особистісного розвитку, який дає змогу майбутньому професіоналу виконувати певний вид діяльності, що формується під впливом соціального середовища, навчання і виховання, у структурі самосвідомості студента з'являється новоутворення, яке забезпечує ефективність виконання цієї діяльності.

Під "готовністю майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи" будемо розуміти складне особистісне утворення, що є комплексним відображенням ряду професійно зумовлених особистісних якостей, а також системною сукупністю художніх і технічних знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

На нашу думку, поняття "готовність майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи" як новоутворення в структурі особистості студента, складається з певної кількості компонентів, які взаємодіють, розвиваються і піддаються цілеспрямованому формуванню. Звичайно, що цей вид готовності є необхідним компонентом більш широкого поняття – готовності студента до майбутньої педагогічної діяльності.

У теорії готовності особистості до професійної педагогічної діяльності у вищій школі одним з головних є питання про її компоненти та показники: їх неможливо розглядати як ізольовані, самостійні елементи багаторівневої професійної підготовки. Їхній зміст, усі вимоги до них мають походити з ідеї, відповідно до якої будь-які складові та показники готовності є елементами цілісної системи.

Крім того, ми переконані, що вивчати структуру готовності особистості потрібно відповідно до змісту і сутності художньо-технічної діяльності, враховуючи загальні, універсальні для будь-якої професійної діяльності компоненти та специфічні професійні компоненти готовності, які властиві саме для цього виду діяльності [5: 140].

Отже, використовуючи результати психолого-педагогічних досліджень з проблем готовності майбутніх фахівців до професійної, зокрема художньо-технічної, діяльності та її діагностики (К. А. Абдулханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, К. М. Дурай-Новакова, М. І. Дяченко, Є. П. Ільїн, Л. О. Кандилович, Н. В. Кузьміна, З. Н. Курлянд, А. К. Маркова, С. О. Нікітчина, І. П. Підласий, О. М. Пехота, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін) можна виокремити компоненти та діагностичні показники готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, які ми будемо розглядати на основі структурних компонентів особистості, компонентів педагогічної діяльності та у відповідності із загальним змістом професійної діяльності вчителів технологій в сучасних умовах, використаємо узагальнення щодо особистісно значимих характеристик сучасного вчителя технологій.

Діагностичні показники готовності визначимо як необхідні професійні знання, уміння, навички та сформовані компетенції майбутніх учителів технологій. Виділені компоненти тісно пов'язані між собою і складають основу готовності майбутніх вчителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. До них будуть належати мотиваційний, когнітивно-методичний, комунікативно-організаційний, операційно-технологічний та оцінно-рефлексивний компоненти.

Мотиваційний компонент готовності передбачає наявність у майбутніх вчителів технологій системи особистісних сенсів, мотивів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, які не лише регулюють формування готовності до здійснення зазначеної діяльності, а й відображають установку на формування готовності як особистісно необхідного та внутрішньо прийнятого.

Показниками компоненту виступають: розуміння й прийняття сутності, місця художньо-технічних умінь у технологічній підготовці учнів основної школи; позитивно-активне ставлення до художньо-технічних умінь, бажання володіти ними, використовувати у своїй практичній діяльності та формувати їх в учнів основної школи; мотивація на досягнення успіху при формуванні художньо-технічних умінь в учнів основної школи; професійна потреба в готовності до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи тощо.

Когнітивно-методичний компонент готовності передбачає наявність у майбутніх вчителів технологій сукупності знань про сутність і місце художньо-технічних умінь у технологічній підготовці учнів основної школи, методику їх формування. Когнітивний компонент є наслідком пізнавальної діяльності та характеризується обсягом спеціальних художньо-технічних знань (широтою, глибиною, системністю), стилем мислення студента й у цілому є орієнтовною основою майбутньої професійної діяльності з формування зазначених умінь в учнів.

Розглядаючи цей компонент структури готовності майбутніх учителів технологій, відмітимо думку В. І. Гінециньського, що знанням є не будь-які когнітивні образи, а лише співвіднесені з певним предметним різноманіттям. Для того, щоб передати знання треба представити їх як спосіб впорядкування певної предметної різноманітності і організувати активну пізнавальну діяльність учнів

оперування з цією різноманітністю.

Показниками компоненту є: знання вікових особливостей учнів; науковий рівень знань сутності, місця, ролі художньо-технічних умінь в технологічній підготовці учнів 5-9 класів та методики їх формування; знання методики організації особистісно зорієнтованого навчання; інтегративність знань.

Комунікативно-організаційний компонент передбачає наявність у студента достатнього рівня розвитку вмінь і навичок конструктивної та ефективної контактної взаємодії з людьми, з професійним середовищем, учнями, здібностей встановлювати, підтримувати та розвивати таку взаємодію. Комунікативний компонент передбачає наявність достатнього рівня мовної культури майбутніх учителів технологій, їх уміння правильно користуватися словом, мовою.

Показники: здатність встановлювати контакт з дітьми, колегами; добирати форми і методи впливу; консультивати і тренувати; створювати атмосферу довіри, співпраці, реалізації ситуації успіху.

Операційно-технологічний компонент заснований на комплексі вмінь і навичок, що передбачають усвідомлене оволодіння діяльністю та наступне її здійснення. Н. В. Кузьміна виокремлює п'ять інваріантних компонентів у структурі педагогічної діяльності. У структурі особистості педагога їм відповідають п'ять груп професійних умінь: гностичні, проектувальні й конструктивні, організаційні та комунікативні [2].

Основою навчання, засобом оволодіння художньо-технічними умінями є досвід. Досягнення професійної майстерності відбувається в процесі безпосередньої роботи над практичними завданнями, проектами, коли студент усвідомлює і освоює різні сторони цього процесу.

Показниками компоненту виступають: уміння проектувати заняття з формування художньо-технічних умінь в учнів; володіння студентами художньо-технічними умінями; технікою організації і проведення навчальних занять з формування художньо-технічних умінь в учнів; методами інтерактивних і інформаційно-комунікаційних технологій; прийомами стимулювання пізнавальної діяльності; здатність використовувати художньо-технічні уміння у навчальному процесі і навчати їх учнів.

Оцінно-рефлексивний компонент характеризує пізнання та аналіз педагогом власної діяльності. Здатність рефлексивно ставитись до себе в процесі діяльності перш за все пов'язана з постійною взаємодією з іншими людьми, прагненням зрозуміти їх думки та дії.

Показники: уміння здійснювати самооцінку своєї готовності до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи; самоаналіз, самокорекцію; аналіз здійсненої діяльності з формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Вважаємо важливим, що компоненти готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи пов'язані між собою внутрішніми зв'язками (на основі принципів послідовності і наступності), оскільки ці компоненти є цільовими орієнтирами для підбору педагогічних умов їх відповідної підготовки. Усі компоненти досліджуваної нами готовності не є ізольованими, а перебувають у взаємодії, що забезпечує її інтегративний характер.

Для того, щоб визначити критерії із системи оцінки рівня готовності майбутніх учителів початкових класів, необхідно чітко визначити поняття «критерії» та «показники».

Професор Н. Кузьміна вважає, що критерії – це основна ознака, за якою одне рішення обирається із більшості можливих [2].

Ми виходили з того, що критерії – якості, властивості та ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість спостерігати його стан, рівень функціонування та розвитку.

Показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, який вивчається, тобто ступінь сформованості того або іншого критерію.

Виходячи з вищезазначеного, ми розробили критерії, які дозволяють визначити рівень готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

За основу визначення рівня оволодіння тим чи іншим критерієм взято рівні оволодіння діяльністю, які відображають розвиток досвіду студента у зазначеному предметі у процесі навчання [1: 55], оскільки самі знання і художньо-технічні уміння у процесі організації роботи майбутніх учителів технологій з формування цих умінь в учнів основної школи функціонують по-різному, що зумовлено різним рівнем оволодіння ними.

Вважаємо за доцільне виділити 4 рівні готовності студентів відповідно до 4 рівнів оволодіння діяльністю залежно від співвідношення і міри вияву окреслених показників:

1 рівень – початковий – репродуктивна діяльність з підказкою (зовнішньо заданим алгоритмічним описом);

2 рівень – середній – репродуктивна діяльність по пам'яті, коли всі необхідні правила дії відтворюються студентом самостійно, оскільки вони надійно закріплені в його довготривалій пам'яті;

3 рівень – достатній – досягається умінням застосовувати наявну інформацію у нестандартних ситуаціях і при вирішенні нетипових завдань.

4 рівень – високий – студент демонструє уміння здійснювати дослідницьку і винахідницьку діяльність, які приносять людству так звану об'єктивно нову інформацію, тобто інформацію, що збагачує існуючу науку.

Розроблені показники склали змістовну основу інструменту вимірювання, необхідного й достатнього для об'єктивного визначення рівнів готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Відзначимо, під час виокремлення нами показників готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь учнів основної школи скористалися підходом, запропонованим В. Серіковим. Дослідник стверджував необхідність виділення тих показників, які відповідають вимогам соціального середовища на певному віковому етапі професійного розвитку особистості. Уточнення ним поняття «готовність» відбувалося з позиції тих функцій, які буде виконувати в майбутньому працівник.

Тому результатом реалізації моделі підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи передбачає сформованість у них високого і достатнього рівня розвитку всіх складових структури названої готовності. Саме це визначає ефективність виконання ними конкретної професійної діяльності, яка пов'язана з формуванням художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

З метою визначення рівнів готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи використаємо метод педагогічної діагностики.

Метод педагогічної діагностики – це сукупність прийомів та операцій, спрямованих на вивчення окремих сторін навчально-виховного процесу, реального стану освітнього процесу.

У нашому дослідженні використовувались такі методи педагогічної діагностики: діагностичне спостереження, письмове опитування (анкетування), тестування, метод експертного оцінювання, аналіз продуктів пізнавально-творчої діяльності студентів, аналіз продуктів науково-дослідної роботи студентів. Нами застосовувались як методи зовнішньої діагностики, так і методи внутрішньої діагностики (самодіагностика, самоаналіз, самооцінка).

Відповідно до зазначених методів був розроблений та застосований інструментарій для вимірювання рівнів готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Інструмент вимірювання (інструментарій) – це засіб, яким здійснюють вимірювання [5: 68]. Саме за допомогою вимірювання визначається кількісна та якісна оцінка готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Погоджуючись з Н. Є. Колесник, інструментарій вимірювання включає:

а) виявлені у змістовному плані компоненти, показники, рівні та критерії готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи;

б) засоби вимірювання (анкети, тести, творчі завдання, експертну оцінку сформованості компонентів готовності студентів, експертну оцінку підготовки та проведення студентами уроків під час педагогічної практики, самоаналіз студентами уроків тощо).

При підборі, розробці та застосуванні інструментарію ми спиралися на вимоги об'єктивності, валідності, надійності.

Висновки. Таким чином, готовність майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи є складним, системним феноменом, що інтегрує в собі мотиваційний, когнітивно-методичний, комунікативно-організаційний, операційно-технологічний та оцінно-рефлексивний компоненти, які зумовлюють ефективність майбутньої професійної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником його успішної підготовки до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні методик для характеристики рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.: ил.
2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 211 с.
3. Мордоус І. Особистісно-професійний компонент фахової готовності майбутнього вчителя іноземної мови в ДНЗ [Електронний ресурс] / І. Мордоус // Вісник Інституту розвитку дитини, 2011. – № 13. – [Цит. 2011, 10 березня]. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_13/index.htm.
4. Онуфрієнко Н. О. Діагностичний підхід до моделювання професійної готовності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін / Н. О. Онуфрієнко // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2009. – Вип. 165. – С. 64-69.
5. Різник В. В. Теоретичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до

професійної діяльності у вищій школі / В. В. Різник // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Вип. 136. – С. 136-141.

6. Свистун В., Мельничук Т. Готовність до професійної діяльності педагога аграрного ВНЗ / В. Свистун, Т. Мельничук // Вісник Львівського університету. – Львів, 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 53-60.

7. Янкевич С. М. Теоретичний аналіз психологічної готовності до професійної діяльності. / С. М. Янкевич // Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка. – НАПНУ. – Київ, 2012. – Т. 14. – Ч. 2. – С. 417-426.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Борисенко Надія Анатоліївна – аспірантка кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Олена ВАСИЛЕНКО (Київ, Україна)

ПРОБЛЕМА ПІДБОРУ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ КОЛЕКТИВОМ У РЕСТОРАННОМУ ГОСПОДАРСТВІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті розкриті актуальність дослідження проблем підбору управлінських кадрів у зв'язку зі змінами, які відбулися в ресторанній індустрії з урахуванням потреб і вимог споживачів ресторанних послуг. Запропоновані шляхи їх вирішення на рівні підготовки спеціалістів в вищих навчальних закладах з використанням інноваційних технологій управління колективом у закладах ресторанного господарства.

Ключові слова: *проблема підготовки кадрів, управління ресторанним бізнесом, проблема кадрових резервів, підготовка управлінців ресторанної справи, інноваційне управління рестораном, інноваційні технології управління.*

The article reveals the relevance of the research on the problems of selecting executive personnel in connection with the changes that have occurred in the restaurant industry thanks to the needs and requirements of food service customers. The author offers the ways to rise the level of training of restaurant managers in higher education.

Key words: *the problem of training, management of restaurant business, problems of personnel reserve, training restaurant managers, innovative restaurant management, innovative control technology.*

Постановка проблеми. Виробничий потенціал будь-якої країни як і кожної галузі залежить від ряду факторів. Найважливою частиною продуктивних сил суспільства є кадри. У цілому ефективність виробництва залежить від кваліфікації робітників, їхнього розміщення і використання, що впливає на обсяг і темпи приросту виробленої продукції, використання матеріально-технічних засобів, адже кінцевий результат залежить від працівників, їхньої кваліфікації, уміння і бажання працювати.

Введення нових технологій і нового обладнання, освоєння нових видів продукції в умовах гострої конкурентної боротьби обумовлюють постійне відновлення теоретичних і особливо практичних знань управлінських кадрів ресторанного господарства у зв'язку зі зміною обсягу й змісту виконуваних функцій.

В умовах ринкової конкуренції актуальність підбору кадрів стала однією з найголовніших факторів, що визначають виживання та економічний стан підприємств. Підбір персоналу – найбільш відповідальний етап в управлінні персоналом.

Якість трудових ресурсів безпосередньо впливає на конкурентні можливості закладів ресторанного господарства і є однією з найважливіших сфер створення конкурентних переваг. В Україні, на жаль, не всі керівники підприємств ресторанного господарства розуміють значущість розвитку кадрового потенціалу, але Захід вже визнав, що єдина стійка конкурентна перевага, яку вони будуть мати в майбутньому – це люди.

Успішна діяльність підприємств ресторанного господарства багато в чому визначається правильним добром управлінських кадрів. Некомпетентний управлінець помилковими діями може дезорієнтувати колектив закладу ресторанного господарства, що призведе до фінансових витрат, виникнення конфліктів тощо. Тому відповідальність за добір управлінських кадрів покладається на керівника закладу ресторанного господарства.

Раціональне кадрове забезпечення закладів ресторанного господарства відіграє важливу роль у підвищенні ефективності виробництва та рівня прибутку.

Управління закладом ресторанного господарства має специфічні характеристики ефективності, що виявляються головним чином в успішності роботи підприємства й отримання прибутків. Ефективність показує, якою мірою управляючий орган реалізує цілі та отримує заплановані результати. Отже, ефективність управління – одна з основних показників удосконалення управління – визначається зіставленням результатів управління та часових ресурсів, витрачених на досягнення.

Зміст фахової підготовки є одним з елементів системи вищої освіти і визначається головною метою навчання у вищій школі, що полягає у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця з широким науковим і професійним світоглядом, готового до взаємовідносин із суспільством.

Вищі навчальні заклади, які готують спеціалістів ресторанної справи, ще не встигли підготуватись до швидкозмінних процесів і нових потреб управлінських кадрів. Внаслідок вищезазначеного для того, щоб отримати компетентних спеціалістів-управлінців, які будуть володіти навиками інноваційного управління, необхідно приділяти належну увагу підготовці і методиці їх навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем підбору кадрів, а також формування ефективних систем управління підприємствами ресторанного бізнесу привертає усе більше уваги як науковців, так й фахівців. Це зумовлено стрімким розвитком ресторанного бізнесу та зростанням потреб клієнтів у наданні різноманітних послуг на високому рівні. Їх реалізація вимагає від усіх учасників ринку та пов'язаних із ними суб'єктів, постійного пошуку раціональних форм організації діяльності, що висуває на перший план підвищення ефективності управління проектами зі створення нових та забезпечення результативного функціонування існуючих підприємств ресторанного господарства.

Проблеми підвищення ефективності добору персоналу, незважаючи на їх актуальність і практичну значимість, досліджується недостатньо інтенсивно. Активніше досліджено загальні проблеми управління людськими ресурсами.

Наявний цілий ряд робіт вчених В. А. Архипова, Л. О. Кості, Е. В. Маслова та інших, у яких за часів адміністративно-командної економіки досліджувалася сутність близького йому поняття „кадрове забезпечення підприємств”, однак і за його розгляду єдина точка зору серед них була відсутня, що не дозволяло провести чітку грань між вищезазначеними поняттями та розробити методичні підходи щодо вдосконалення кадрового забезпечення.

За останнє десятиліття з'явилося чимало наукових праць, присвячених різним аспектам організації роботи з кадрами, авторами яких є: В. Г. Бикова, Н. Д. Лук'янченко, Г. М. Чорний, В. Н. Гончарова, С. И. Радомський, Л. С. Лісогора та інші [9].

Закордонний досвід із проблем керування кадрами описаний у роботах У. Бреддика, М. Вудкока, Дж. (мол.) Грейсона, К. О'делла, Г. Десслера, Д. Мерсера, Я. Мейтланда, Р. С. Сміта, Д. Френсіса, Дж. Ханта, Р. Дж. Еренберга та інших [12]. Концептуальні положення, що розкривають залежність зміни трудових процесів від застосування нових інформаційних технологій, розкриті в дослідженнях тільки закордонних авторів: С. Дайсона, М. Кастельса, Дж. Милковича, М. Розенберга, С. Тоффлера, П. Хейне, А. Шермана.

Мета написання статті – це дослідження кадрового забезпечення та шляхів його поліпшення в умовах нових економічних відносин з використання інноваційних технологій управління колективом в ресторанному господарстві.

Інтеграція українського ресторанного бізнесу у світовий, посилення зв'язків між національними та іноземними суб'єктами господарювання призводить до необхідності удосконалення підходів до управління проектами в цій галузі, розробці ефективніших форм та методів управління ресторанним бізнесом взагалі.

Управління персоналом є складовою частиною менеджменту, воно пов'язане з людьми і їх відносинами в середині підприємства. Саме люди є джерело творчості, ініціативи, енергії для досягнення цілей, що стоять перед підприємством. Без управління людьми не може функціонувати ні одна організація – велика чи маленька, комерційна чи некомерційна. Управління персоналом спрямоване на досягнення ефективної діяльності персоналу.

Основні функції керівників закладів ресторанного господарства – планування, організація діяльності, мотивація, контроль, комунікації, прийняття рішень і лідерство. Керівники повинні піклуватися про продуктивність і про те, щоб їх заклад працював ефективніше і продуктивніше, ніж конкуренти. Процес управління персоналом традиційно включає дев'ять основних напрямків діяльності:

- 1) кадрове планування, здійснюване з урахуванням потреб ресторану та зовнішніх умов;
- 2) пошук і відбір кадрів;
- 3) адаптація нових працівників;
- 4) аналіз роботи та нормування праці;
- 5) система стимулювання праці;
- 6) навчання та розвиток, яке покликане збільшити потенціал працівників, їхній внесок у досягнення цілей;
- 7) оцінка виконання: порівняння результатів роботи з наявними стандартами або з цілями, встановленими для конкретних посадових позицій;
- 8) внутрішньоорганізаційні переміщення працівників: підвищення і пониження в посаді, переміщення, що відображають цінність співробітників для ресторанного господарства;

9) формування і підтримка організаційної культури: традицій, порядків, норм, правил, стандартів поведінки і цінностей, що забезпечують ефективне функціонування.

Головними проблемами підбору персоналу з використанням традиційних методів і прийомів (наприклад, конкурс документів, співбесіда) є невідповідність пропонованих вимог і суб'єктивізм в оцінках претендентів на вакансії та значні ресурсні витрати (особливо при масовому підборі персоналу). Найбільш гострі і важко розв'язувані проблеми підбору персоналу з використанням інформаційних технологій викликані іншими причинами.

По-перше, надання інформаційно-технологічних послуг спеціалізованими фірмами далеко не завжди відповідає сучасним запитам суб'єктів підбору персоналу, а фахівці з управління персоналом недостатньо або зовсім не орієнтуються в сучасних інформаційно-технологічних нововведеннях.

Очевидна необхідність підготовки фахівців, що володіють високим рівнем професійної компетентності як у сфері управління персоналом, так і в сфері інформаційних технологій. Актуальним також є введення до штатного розпису служб персоналу і відділів кадрів організацій спеціальних посад, у функції яких входить забезпечення висококваліфікованого підбору персоналу з використанням інформаційних технологій. Це стане можливим лише за умови подальших теоретичних розробок та інтенсифікації прикладних досліджень в даній області.

Особливу актуальність використання сучасних інформаційних технологій в управлінні та підборі персоналу набуває з прийняттям державної цільової програми «Електронна Україна 2005-2012», що позначила новий курс на розвиток і застосування сучасних інформаційних технологій в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства.

Процес прийому на роботу полягає в зіставленні вимог, пропонованих роботодавцем і кваліфікації кандидата. Оскільки роботодавець пропонує місце, що гарантує певну винагороду, то необхідно, щоб кандидат відповідав певним вимогам.

Коли організації необхідно прийняти нових працівників, виникають два питання:

- де шукати потенційних працівників;
- як повідомити майбутніх працівників про наявність робочих місць.

До ділових якостей управлінця ресторанним господарством відносяться організаторські здібності, сумлінність у роботі, компетентність, порядність. Професійні знання управлінця повинні бути на рівні сучасних вимог науково-технічного прогресу, він повинен вміти організувати пошук, поставити експеримент, задіяти вчених і спеціалістів до вироблення складних рішень, створювати творчу атмосферу в колективі, яка б сприяла широкому розвитку ініціативи підлеглих, активно знаходити найбільш цілеспрямовані шляхи підвищення ефективності і якості певної ділянки роботи.

Висуваючи вимоги до управлінця закладу ресторанного господарства як до керівника, необхідно мати на увазі, що в ході переходу до ринкової економіки зазнали змін основні види управлінської діяльності: прийняття рішень, робота з людьми і робота з інформацією.

Перед вищою школою постає проблема формування спеціаліста, здатного мислити нестандартно, застосовувати знання та вміння у нових умовах, розвивати самопізнання та самовиховання. Тому навчальний процес слід будувати таким чином, щоб спонукати студента до необхідності і можливості працювати творчо.

Необхідність створення ефективної системи управління розвитком підприємств сфери ресторанного бізнесу робить особливо важливими питання теорії і методології з урахуванням особливостей цієї сфери і специфіки послуг. Сьогодні потрібні нові методи підготовки фахівців до управління розвитком сфери ресторанного бізнесу, принципи і методи планування і регулювання діяльності з позиції дії закономірностей сучасної економіки і вимог практики господарювання.

Необхідність оперативного реагування на зміни ринкової кон'юнктури, постійна потреба у впровадженні нововведень в управлінні, розвиток нових інструментів в роботі організації з урахуванням специфіки ринку дозволяють обґрунтувати необхідність інноваційного управління.

Інноваційне управління – взаємозв'язаний комплекс дій, націлений на досягнення або підтримку необхідного рівня життєздатності і конкурентоспроможності підприємства за допомогою механізмів управління інноваційними процесами.

Інноваційне управління можна продемонструвати як процес вдосконалення, збалансованості різних областей роботи фірми. Для підготовки компетентних фахівців управлінців інноваційними процесами ресторанної справи необхідно вдосконалити програму навчальної дисципліни «Інноваційні ресторани технології» для магістрів напряму підготовки 8.140101 «Готельно-ресторанна справа».

Інноваційне управління підприємством сфери ресторанного бізнесу ефективно забезпечує складну і безперервну взаємодію всіх структурних підрозділів, спираючись на виявлення і прогнозування споживчого попиту на ресторани послуги, аналіз і оцінку наявних ресурсів і перспектив інноваційного розвитку.

Пропонується ввести новий модуль «Інноваційний механізм управління ресторанним господарством» та для практичної його реалізації використовувати розроблене нове програмне

забезпечення **GMS Restaurant**, яке надасть можливість розкрити суть механізму управління рестораним господарством.

Розроблена модель побудови інноваційної системи управління підприємствами ресторанного господарства заснована на сучасних підходах менеджменту, що розглядає ресторанный бізнес крізь призму програмного забезпечення **GMS Restaurant**, а також застосування системи збалансованих показників до управління в сфері ресторанного бізнесу.

На Україні поширена практика, коли системи автоматизації частіше встановлюються, виходячи із необхідності автоматизації рутинних ручних процесів. Лише деякі керівники використовують системи автоматизації з метою професійно управляти та впроваджувати стратегію зростання.

За глибиною автоматизації виділяють 4 рівні:

1. Автоматизований тільки процес обслуговування відвідувачів. Необхідний елемент, який дозволяє прискорити взаємодію офіціанта з кухнею, спростити розрахунки з відвідувачами. За нашими підрахунками за такою системою працюють близько 90% закладів ресторанного господарства.

2. Автоматизація складського обліку інгредієнтів, виробництва. За нашими даними ними користуються менше, ніж половина закладів ресторанного господарства.

3. Автоматизований кадровий і фінансовий облік. За нашими оцінками не більше, ніж третя частина рестораних закладів використовують його.

4. Всі господарські операції реєструються в єдиній інформаційній системі. Впроваджена і активно використовується система звітності. Так працюють одиниці підприємств.

Кожний з рівнів забезпечує збір первинної статистики і роботу зі своїм набором показників.

Рішення **GMS Restaurant** призначене для комплексної автоматизації будь-яких форматів закладів ресторанного господарства. Система включає в себе інструменти, які вирішують питання управління та адміністрування, облік ресурсів та контроль за бізнес-процесами як в невеликих закладах, так і в мережах закладів ресторанного господарства.

Система складається з набору модулів, кожен з яких відповідає за реалізацію конкретного процесу на підприємстві: обслуговування клієнтів, товарний та фінансовий облік, налаштування дисконтних програм тощо.

Автоматизація діяльності усіх відділів та функціональних підрозділів закладу ресторанного господарства забезпечується основними модулями системи:

Ресторан – обслуговування клієнтів;

Бізнес – ведення товарного обліку;

Дисконтна система – налаштування різноманітних програм лояльності;

- *Фінанси* – облік фінансових операцій;

- *Кадри та зарплата* – облік персоналу організації;

- *Аналізатор* – аналіз діяльності підприємства на основі фінансових результатів.

Кожен з цих модулів формується залежно від функціональних можливостей робочого місця користувача системи та містить всі необхідні інструменти для виконання професійних обов'язків.

Висновки. Найважливішу роль в процесі підбору кадрів відіграють професійні і моральні якості працівника. Вищий навчальний заклад повинен готувати компетентних фахівців ресторанного господарства заздалегідь адаптованих до сучасних умов і потреб, які диктують конкурентні умови діяльності закладів ресторанного господарства в ринкових умовах розвитку.

Особливою проблемою сьогодення постає невідосконалена підготовка фахівців ресторанної справи управління інноваційними технологіями. Значимість проблеми зростає з урахуванням сучасного стану економіки України, що характеризується кризовими явищами, низькою конкурентоспроможністю, недостатнім сприйняттям підприємствами нововведень. Одним з головних завдань сучасного етапу розвитку економіки України є подолання кризи, розробка та застосування сучасних методів і форм управління інноваційною діяльністю, створення умов для її активізації і підвищення ефективності.

Сьогодні потрібні нові методи підготовки фахівців до управління розвитком сфери ресторанного бізнесу, принципи і методи планування і регулювання діяльності з позиції дії закономірностей сучасної економіки і вимог практики господарювання. Наукове забезпечення рішення цих проблем сприятиме створенню ефективно функціонуючої сфери ресторанного господарства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А. Ф. Основы кадрового менеджмента / А. Ф. Андреев, Н. В. Гришина, С. Г. Лопатина. – М. : «Юрайт», 2001. – 354 с
2. Богиня Д. П. Трудовий потенціал України: Соціально-демографічний аспект / Д. П. Богиня. – Львів, 2002. – 355 с.
3. Грей К. Ф. Управление проектами. / К. Ф. Грей, Е. У. Ларсон. – М. : Дело и Сервис, 2003. – 528 с.

4. Ефимова О. П. Экономика гостиниц и ресторанов. / О. П. Ефимова – М. : Новое знание, 2004. – 391 с.
5. Кириллов Л. Как заставить сотрудников "гореть" на работе // Управление персоналом. – 2000.- № 6. – С. 26-31.
6. Колпаков В. М. Управление развитием персонала : Учебное пособие для студентов вузов. / В. М. Колпаков – К. : МАУП, 2006. – 712 с.
7. Крушельницька О. В. Мотивація та оцінка діяльності персоналу : Навч. посібник. / О. В. Крушельницька – Житомир : ЖІПІ, 2000. – 215 с.
8. Лукашевич Н. П. Психология труда : Учебное пособие / И. В. Сингаевская, Е. И. Бондарчук – К. : МАУП, 2004. – 112 с.
9. Лук'янченко Н. Д. Керування трудом на промислових підприємствах. / Н. Д. Лук'янченко – Донецьк: Донбас, 2000. – 196 с.
10. Мошок Г. Є. Менеджмент підприємства : Підручн. / П. А. Гомба, П. П. Піддубна – Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т., 2002. – 371 с.
11. Нечаюк Л. І. Готельно-ресторанний бізнес: менеджмент: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Н. О. Телеш – К. : Центр Навчальної Літератури, 2003. – 346 с.
12. Шахмалов Ф. И. Американский менеджмент. Теория и практика / Ф. И. Шахмалов. – М. : Наука, 2002. – 272 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Василенко Олена Вікторівна – викладач кафедри готельно-ресторанної справи Київського університету туризму, економіки і права.

Катерина ГЛЯНЕНКО (Дніпродзержинськ, Україна)

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема розвитку комунікативних здібностей учнів на уроках української мови, обґрунтовується її актуальність в межах сучасної концепції національної освіти. Досліджуються можливості забезпечення вчителем оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня. Розглядаються характеристики окремих груп методів та прийомів навчання, їх систем, які сприяють особистісно зорієнтованому творчому навчанню.

Ключові слова: *Комунікативні здібності, методи і прийоми навчання, продуктивне навчання, особистісно зорієнтований підхід, взаємонавчання.*

The problem of the development of pupils' communicative skills at the lessons of the Ukrainian language is studied in the article, its actuality in the modern aspect of national education is grounded. The opportunities of reaching the optimal conditions for communicative development of each student are investigated. The characteristics of separate groups of study methods, their systems that promote personally oriented education are taken into consideration.

Key words: *communicative skills, study methods, productive studying, personally oriented education, inter-studying.*

Постановка проблеми. Сучасна концепція національної освіти ставить перед учителем української мови чітку вимогу: сприяти формуванню національно-мовної особистості, яка характеризується свідомим ставленням до мови, розвиненим мовленням, мисленням, інтелектом. Під час навчання мають бути створені умови для позитивного розвитку, психологічного комфорту, творчої реалізації. Необхідно розвивати в учнів мовленнєву пам'ять, мовне чуття, тобто вміння наслідувати традиції використання мовних одиниць, коли необхідно відтворити особистий погляд в усному та писемному мовленні.

Основна мета навчання української мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом учені почали виділяти компетентність як окремий підхід до навчання мови. Компетентісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожний мовець. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти виділяють загальні компетенції (знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння і навички) та лінгвістичні, комунікативні. Психологічні аспекти проблеми формування мовленнєвої компетенції відображені в працях Л. Щерби, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Синиці. Педагогічні і методичні питання її формування розробляли й сучасні вчені: В. Бадер, О. Біляєв, Т. Ладижинська, М. Пентилюк, Л. Мацько, Г. Шелехова, В. Мельничайко, А.Ф. Курінна, Н. Голуб, М.А. Василик, О.О. Паршикова.

Постановка завдання. Для досягнення освітньої мети в школі найбільш відповідним є комунікативно-функціональний та особистісно зорієнтований підходи до навчання української мови.

Мета статті – дослідити можливості забезпечення вчителем оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна спрямованість у методиці викладання мови дає змогу реалізувати ціннісний, розвивальний і виховний аспект української мови як навчального предмета. Різні завдання комунікативного характеру спрямовують учнів на засвоєння певних знань, формують уміння і навички контролювати власне висловлювання. Постановка і вирішення завдань пізнавальної теми уроку сприяє не тільки кращому запам'ятовуванню вивченого, а й розвиває інтелектуальні й розумові здібності учнів, виробляє навички самоосвіти.

Безліч проблем у шкільній практиці навчання української мови, недостатня сформованість комунікативних умінь та навичок, мотивація навчання мови, що не сприяє посиленню інтересу до її вивчення, методична недосконалість навчання, свідчать про необхідність змін у технології навчання, реалізації сучасного підходу в комунікативно-діяльнісному, особистісно зорієнтованому, функціонально-стилістичному аспектах.

Педагогічна наука і практика розробили і перевірили значну кількість різних методів навчання. Одні з них використовуються давно і вже стали традиційними. Інші народилися порівняно недавно.

Зупинимось на класифікації методів навчання, яку запропонував А. В. Хуторської, яка складається з трьох видів методів (рис.1):

☉ евристичних методів;

- методів продуктивного навчання;

- системи занять, що утворені шляхом трансформації методів навчання та його різних форм.

Розглянемо характеристики окремих груп методів та прийомів навчання, їх систем за даною класифікацією, які сприяють особистісно зорієнтованому творчому навчанню.

Характерними ознаками груп таких методів та прийомів навчання є:

- навчання в ситуаціях, максимально наближених до реальних;
- навчання не як повідомлення знань, а як навчання практичного їх використання;
- навчання в емоційно насиченому просторі.

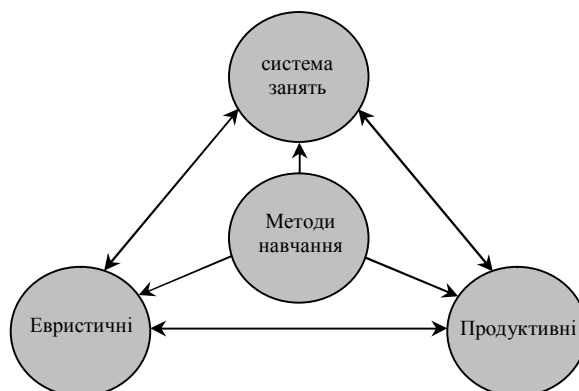


Рис. 1. Альтернативна класифікація методів навчання А.В.Хуторського

За характером пізнавальної діяльності учнів та її метою А. В. Хуторський класифікує методи продуктивного навчання на три групи:

1. Когнітивні (мета навчальної діяльності – пізнання об'єкту).
2. Креативні (мета – створення усної чи письмової навчальної продукції).
3. Методи організації навчання (учень самостійно оцінює свій рівень знань чи відбувається взаємонавчання, взаємоконтроль).

Когнітивні методи на уроках української мови

Метод емпатії

На уроках мови створюю всі необхідні умови для формування емпатійної здатності, для подолання емоційної «глухоти». Вчу дітей з довірою і співчуттям ставитись до незнайомих емоційних станів, які відкриваються їм у текстах. Діти стають емоційно і духовно багатшими.

Головне завдання – зробити вивчення твору близьким для дітей, таким, що спонукає до роздумів, почуттєвих реакцій (радість, біль, жаль, сум, гнів, обурення). Текст повинен сприйматися не лише розумом, але й серцем, схвилювати дитину, знайти відгук у її душі, тільки тоді особистість навчиться співпереживати, співчувати.

Комунікативний практикум

1. Пізнавальна тема уроку: «Підкорювачі вершин»

Прочитайте текст, визначте його тему. У якому реченні сформульовано основну думку тексту. Дайте відповіді на запитання й виконайте завдання.

- Що таке альпінізм?

- Якими рисами характеру повинен володіти спортсмен-альпініст? Що він повинен уміти?
- Чого вчить нас ставлення альпіністів один до одного?

Альпіністи

Той, хто якось захопився альпінізмом, пронесе любов до нього через усе життя.

У горах альпіністи йдуть рівно, спокійно, кожен крок роблять обережно. Одягнені вони похідному.

До високогірної мандрівки спортсмени готуються наполегливо, довго й ретельно. Вони повинні уміти робити все: правильно укласти рюкзак, уміло розвести багаття, вільно, швидко та точно орієнтуватися на місцевості, зокрема за картою та компасом.

Альпіністи знають, що таке небезпека і справжня дружба. Завжди і всюди вони намагаються ставитися один до одного уважно, турботливо, по-товариськи. Ніколи й ніде альпініст не залишить товариша в біді (З журналу).

- Знайдіть у тексті слова, які пояснюють дієслова і вказують на ознаку дії. На які питання вони відповідають? Як називаються?

Клоуз-тест

Проводжу у швидкому темпі. Учні дають чітку змістовну відповідь.

♣ *Клоуз-тест.* «Прислівник»

1. Прислівник – це _____
2. У реченні найчастіше буває _____
3. Відповідає на запитання _____
4. Має морфологічні ознаки _____
5. Прислівник, поєднуючись з дієсловом, вказує на _____
6. Прислівник, поєднуючись з іменником, вказує на _____
7. Прислівник, поєднуючись з прикметником, іншим прислівником, вказує на _____

▪ *Взаємоперевірка.*

Евристичне спостереження

Учні аналізують мовний матеріал, текст. Ефекту досягають за рахунок здійснення пошукової діяльності. Спрямовую пошуки учнів, «націлюю» на можливі висновки. Учні вчаться бачити головне, робити висновки, самостійно здобувати знання за допомогою спостереження, відкриваючи для себе щось нове. *Спостереження є джерелом знань.*

Метод дослідження

Учням даю завдання, яке вони виконують самостійно, лише направляю в необхідному руслі дослідницьку діяльність.

Цей метод забезпечує розвиток в учнів творчих здібностей, формує самостійність, створює умови для природного самовираження дітей, дозволяє обрати свій спосіб роботи, фіксації матеріалу.

Метод помилок. Редагування

Метод помилок використовую для закріплення матеріалу, контролю знань. Завдання учнів полягає в тому, щоб виявити і пояснити помилку в процесі колективного обговорення. Це може бути виявлення орфографічних, пунктуаційних, граматичних та лексичних помилок у тексті.

Визначте види помилок, відредагуйте і запишіть виправлені речення.

Так було:	Треба так:
У салоні стало <i>ще більш просторніше і затишніше.</i>	У салоні стало більш просторо і затишно.
Ми дуже <i>близько</i> наблизились до автомобіля.	Ми дуже близько підійшли до автомобіля.
Звістку жінка сприйняла <i>рівнодушно</i>	Звістку жінка сприйняла байдуже.
Роман <i>обратно</i> забув принести дискету.	Роман знову забув принести дискету.
<i>Завдяки</i> хворобі вона <i>відстала</i> з математики.	Через хворобу вона не встигала з математики.
Аптека працює <i>круглосуточно</i> .	Аптека працює цілодобово.

Креативні методи на уроках української мови

Бліц-турнір

Організуючи роботу, учні об'єднуються у дві групи (команди). Змагання, що проводиться в короткі терміни порівняно зі звичайним часом, викликає в учнів інтерес. Вони вчаться не тільки правильно й точно формулювати запитання, але й давати чіткі, змістовні відповіді. Представники однієї групи ставлять запитання до учнів іншої і навпаки. Якщо учасники не можуть дати відповіді на поставлене питання, допомагають учні класу.

«Вільне письмо»

Дана стратегія допомагає зібрати думки через їх записування без зупинки. Стратегію «Вільне письмо» варто використовувати на етапі усвідомлення матеріалу.

Наприклад, написати етюд «Зимовий ранок», використовуючи прислівники, що пишуться разом, окремо, через дефіс.

Інтелектуальна хвилинка

Інтелектуальну хвилинку проводжу у швидкому темпі. Учні дають чітку змістовну відповідь.

1. Гра «Далі...»

Суть завдання полягає в тому, що учні, почувши словосполучення з прислівником, повинні швидко поставити до нього питання і вказати його розряд за значенням.

Часу на роздуми нема. Якщо ви не знаєте, говорите слово «Далі...», тоді відповідає наступний гравець.

Наприклад, сміється весело (ЯК?) – якісно-означальний

I команда

1. Почули тут (ДЕ? – місця)
2. Сказав спересердя (ЧОМУ? – причин.)
3. Відвідує щодня (КОЛИ? – часу)
4. Сказав для сміху (ДЛЯ ЧОГО? – мети)
5. Зустрілися вчора (КОЛИ? – часу)
6. Їдемо верхи (ЯК? – способу дії)
7. Розказував цікаво (ЯК? – якісно-озн.)

II команда

1. Зустрів учора (КОЛИ? – часу)
2. Виглядав гарно (ЯК? – як.-означ.)
3. Дуже добрий (В ЯКІЙ МІРІ?)
4. Спеціально чекав (ЯК?-спос. дії)
5. Гляньте вниз (КУДИ? – місця)
6. Розрізав навпіл (ЯК? – спос. дії)
7. Не знайшов ніде (ДЕ? – місця)

2. «Я бачу дивний краєвид»

Опишіть дивний краєвид, використовуючи різні розряди прислівників. Дівчата випишують використані хлопцями прислівники і навпаки. При оцінюванні враховується зміст опису, кількість використаних прислівників, а також грамотність.

Учні описують пейзаж і зачитують його.

Скарбниця слова

Скарбниця слова – різновид творчої роботи, що сприяє розвитку комунікативних та креативних здібностей учнів.

Пропоную учням стати авторами афоризмів й продовжити думку. Цей прийом допомагає долати стереотипи, правильніше висловлюватися щодо запропонованих тем, по суті й переконливо, порівнювати з іншими судженнями. Наприклад:

Дружити ...

Посмішка ...

Життя ...

Висновки. Отже, заняття з української мови намагаюся будувати так, щоб кожен із проведених видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення. Комунікативна діяльність здійснюється під час розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку зростання їх складності. Такі уроки цікаві учням, адже на них створюються етюди, художні пейзажі, роздуми, сенкани, есе, асоціативні ряди.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Н. В. Українська мова: Підруч. Для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою. – К.: Освіта, 2007. – 256 с.
2. Варзацька Л., Ярчук О. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості // УМЛШ, 2007. – №2. – С. 13–19.
3. Пентиліук М.І., Горюшкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // УМЛШ. – 2006. – №1. – С. 15–20.
4. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя. – Миколаїв, 2005. – 272 с.
5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – 192 с.
6. Сергієнко А. Роль групових технологій у формуванні комунікативних компетенцій старшокласників // Дивослово. – 2008. – № 10. – С. 14-18.
7. Фасоля А. Мета, зміст, технологія уроку // Дивослово. – 2004. - № 8.
8. Фурдуй М.І. Українська мова. Практикум з правопису: Навч. посібник / За ред. В.В. Різуна. – К.: Либідь, 2003. – 272 с.
9. Хуторський, А.В. Методи евристичного навчання / А.В. Хуторський // Шкільні технології, № 1-2. – 1999. – С. 233-243.
10. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань. – Житомир, 2004. Дороз В. Вивчення української мови // Дивослово. – 2008. – №8. – С.9.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Глянєнко Катерина Андріївна – вчитель української мови та літератури комунального закладу «Середньої загальноосвітньої школи № 44 м. Дніпродзержинська», аспірантка кафедри фізичної і психолого-фізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії національного авіаційного університету.

Ірина МЕДВЕДЕНКО (Київ, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ НОРМУВАННЯ ЧАСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОБРОБКИ ТЕКСТИЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

У статті розглянуто значення нормування часу як складової частини організації процесу практичного навчання. Визначено сутність, зміст і особливості поняття нормування часу у процесі технологічного практикуму у системі підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: методи, методика навчання, нормування часу, практичне навчання, технологічний практикум.

In the article the value of setting time norms is considered as a component of organising the process of practical studies. The paper determines the essence, contents and features of defining time norms set in the process of technological practical work in the system of preparing future teachers of technologies.

Keywords: methods, method of studies, setting time norms, practical studies, technological practical work.

Постановка проблеми. В даний час надзвичайно ускладнився не лише зміст процесу під час практичного навчання, але і організація самого процесу. Роль викладача як джерела інформації відносно зменшується, але зростає значення і масштаби його організаційної діяльності.

Забезпечити високу ефективність будь-якого виробництва неможливо без оптимізації процесу витрачання усіх видів ресурсів, у тому числі живої праці рf допомогою її нормування, яке є основою організації праці на підприємстві, в установі, організації. Головною метою нормування, встановлення міри праці, є максимальне зменшення витрат виробництва за рахунок оптимального та щільного використання робочого часу, вивільнення його від непродуктивних витрат.

Технологічний практикум – це нормативна навчальна дисципліна, метою якої є формування у студентів фахових умінь і навичок. Характерною особливістю протікання навчального процесу у межах даної дисципліни є виконання практичних завдань. Порівнюючи навчальний та виробничий процес, у даному випадку, впливає очевидна спільна умова: ефективність процесу можна підвищити при застосуванні нормування праці.

Отже, нормування часу якраз і є тією самою складовою частиною організації процесу практичного навчання, що забезпечить високу ефективність навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі навчання технології обробки текстильних матеріалів, через його творчий характер, особливе значення має раціональне використання робочого часу.

Багато методистів, науковців, викладачів вважають нормування часу одним із основних показників при оцінюванні результатів виконаної роботи. Так, принципами організації, плануванням, методикою нормування праці займалися та розглядали у своїх наукових працях П. М. Керженцев, Г. З. Бедний, М. Н. Рябцев, Р. Г. Сапожніков, В. М. Абрамов, В. М. Канюк, А. М. Гриненко, А. М. Колот, В. І. Чернов, Г.Т. Завіновська та ін.

Мета написання статті – розкрити сутність та обґрунтувати доцільність використання методики нормування часу у процесі навчання технології обробки текстильних матеріалів майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Суттю нормування праці вважається визначення об'єктивно необхідних витрат робочого часу при проектуванні раціональних трудових процесів та встановленні прогресивних, науково обґрунтованих норм праці та практичному запровадженні комплексу заходів щодо підвищення загальної результативності праці.

Для розуміння природи поняття „нормування” звернемося до його тлумачення. Очевидно, що „нормування” походить від слова норма. Так, за «Філософським словником», поняття «норма» (від лат. norma – правило, взірець) – в широкому розумінні обмеження, якому підпорядковано певний процес чи його результати [11: 451].

Норма часу – це величина витрат робочого часу, встановлена для виконання одиниці роботи (продукції, послуги) одним або групою працівників, відповідної кваліфікації в певних організаційно-технічних умовах. Усі складові частини норми часу подаються в одному масштабі вимірювання (хвилинах, годинах) [1; 2].

Предметом нормування праці є обмежена тривалість у часі трудового процесу, його складу і послідовності складових частин. Об'єктом нормування є доцільна діяльність людини фізичної чи розумової праці. Отже змістом роботи нормування праці є аналіз виробничого процесу, розподіл його на частини, вибір оптимального варіанта технології та організації праці, проектування режимів роботи обладнання, прийомів і засобів праці, систем обслуговування робочих місць, режимів праці і відпочинку. Сукупність прийомів встановлення норм праці, що включають аналіз трудового процесу, проектування раціональної технології і організації праці, розрахунку норм, становлять конкретні методи нормування.

Вважаємо за потрібне зазначити, що метод (від греч. methodos - дорога дослідження або пізнання) – сукупність відносно однорідних прийомів, операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підлеглих рішенню конкретної задачі [11]. Кондаков Н. І., у свою чергу, дає інше

визначення, що метод – це шлях, спосіб досягнення певних результатів у пізнанні й практиці; прийом теоретичного дослідження або практичного здійснення чого-небудь, що виходить зі знання закономірностей розвитку об'єктивної дійсності і досліджуваного предмета, явища, процесу [5].

Вибір конкретного методу залежить від характеру нормованих робіт і умов на їх виконання. Усі методи нормування праці поділяються на аналітичні і сумарні [6: 247]. Використання того чи іншого методу нормування у першу чергу залежить від специфіки професії, яка освоюється. Спосіб нормування праці визначає вибір методики розрахунку норми і вихідних даних, які використовуються для визначення конкретної величини норми праці на задану роботу. Методика встановлення норм часу залежить насамперед від типу виробництва (масове, серійне, дрібносерійне, індивідуальне), рівня механізації праці робітників, а також від форми організації праці.

Розглянемо особливості методів нормування затрат праці та область їх застосування. Перш за все слід зазначити, що на практиці нормування праці застосовуються такі методи нормування: аналітичний, мікроелементний, укрупнений та сумарний досвідно–статистичний.

Сутність суммарного досвідно–статистичного методу полягає в установленні норми загалом на операцію без розчленування її на складові елементи. За цим методом норми визначають на основі статистичних даних про фактичні затрати часу за минулий період або порівняння якоїсь операції з аналогічними операціями. Норми, установлені таким методом, називаються досвідно–статистичними [3: 75–76].

За аналітичними методами проводиться наукове обґрунтування норм праці на підставі аналізу конкретного трудового процесу. Норми часу розраховують на кожний елемент операції. За методикою одержання вихідних даних та способу нормування праці аналітичні методи поділяються на аналітично–розрахункові й аналітично–дослідні [6: 139].

За аналітично–дослідним методом витрати часу на кожен елемент операції і на операцію в цілому встановлюються на основі безпосередніх вимірювань цих витрат шляхом проведення фотографії робочого часу ахронометражу.

За аналітично–розрахунковим методом технологічну (неподільну) операцію попередньо розчленовують на елементи. Норму часу в цьому разі розраховують на кожний елемент операції. Цей метод нормування дає значно точніші результати, ніж сумарний досвідно–статистичний. Хоча він є основним методом для масового, великосерійного і серійного типів виробництва, але за мікроелементними нормативами має велике значення для нормування ручних і деяких машинних та ручних процесів [6: 249–251].

За допомогою мікроелементного методу виділяють і вивчають найпростіші елементи, так звані мікроелементи, з яких складаються складні і різноманітні за своїм характером трудові операції. Переваги цього методу полягають у тому, що ще до початку трудового процесу можна конструювати ручні прийоми окремих трудових процесів.

Сутність укрупненого методу полягає у визначенні норми на основі попередньо розроблених укрупнених розрахункових величин затрат робочого часу на типові операції, деталі або види робіт. За цим методом найдоцільніше розраховувати норми на підприємствах з індивідуальним і дрібносерійним типом виробництва.

Методика використання вищевказаних методів нормування навчальних робіт мало чим відрізняється від їх використання безпосередньо у виробництві.

Нормування учбової практичної роботи є процесом установки норми часу на виконання студентами певної роботи з урахуванням конкретних організаційно–методичних і технічних умов навчання. При встановленні величин (витрат часу) необхідно враховувати особливості підготовки операцій, які суттєво відрізняються одна від одної. Питома вага ручної праці значно більша, ніж машинно–ручної. Це дуже впливає на процес формування професійної майстерності майбутніх учителів технологій у процесі навчання технології обробки текстильних матеріалів. При ручній праці студенти використовують ручні інструменти, і тому на засвоєння рухів руки витрачається значно більше часу, ніж при обслуговуванні машинного технологічного процесу. Крім того, необхідно враховувати стан обладнання у навчальних майстернях. Метою нормування навчально–практичних робіт є: поступове засвоєння студентами сучасних методів і прийомів виконання робіт; формування у них почуття фактора часу, під час виконання практичних завдань, наближених до промислових.

З вище зазначеного випливає, що виникає необхідність вчити студентів плануванню своєї роботи у часі, формуванню «відчуття часу». П. М. Керженцев стверджує, що необхідно кожен хвилину контролювати себе, чи зробили ви необхідну роботу у визначений час чи ні, але також і для того, щоб тренувати своє «відчуття часу», яке у більшості відсутнє [4: 424].

Для більшої ефективності системи технологічної підготовки студентів у процесі технологічного практикуму виникає необхідність пошуку нових форм і методів організації навчального процесу з технологічного практикуму.

Всі лабораторно–практичні заняття проводяться в навчальній майстерні, під час яких студенти виконують завдання, передбачені тематикою навчальної програми, яка складається з кредитів, які в свою чергу містять змістові модулі. Враховуючи, що кожна із тем змістового модуля включає

виконання декількох зразків різного рівня складності та має певний час виконання, викладач повинен розрахувати цей час.

Для свідомого відношення студентів до заощадження часу, розуміння змісту пред'явлених до них вимог, викладач зобов'язаний не тільки ознайомити їх з основними методами нормування праці, які використовують на підприємстві, але і пояснити за якими нормами часу вони працюють в навчальних майстернях. Вище викладені дослідження вказують на те, що за відсутністю встановлених методів нормування часу, викладач повинен мати в своєму розпорядженні обґрунтовані учбові норми часу на виготовлення об'єктів праці та нормувати як свою діяльність так і працю студентів.

Даною проблемою займалися Антонов А. Ф., Савкова С., Терещенко О., Тхоржевський Д. О., Шматков Е. В., в результаті чого на сьогоднішній день запропоновано ряд різних методів, та все ж обґрунтованих і загально визнаних доки не існує. На нашу думку, для навчальних майстерень більш прийнятний досвідно-статистичний метод та мікроелементний метод нормування праці.

Однією з основних особливостей обґрунтованої учбової норми часу являється її конкретність, тобто величина норми повинна встановлюватися з урахуванням умов виконання практичної роботи на даний час. При зміні умов роботи (методика проведення заняття, форма організації праці, рівень трудових знань і умінь студентів, розміри, деталі і тому подібне) норма часу на один і той же об'єкт праці вагатиметься в певних межах. Із цього приводу І. П. Раченко пише, що «розрахунки одного викладача не можуть бути прийняті іншим без корективів», що кращий метод нормування – це спостереження в природі [9: 195].

Але це не означає, що учитель технології кожного разу сам повинен встановлювати учбові норми часу. До нормування праці студентів слід підходити з великою обережністю та увагою. Адже, в період освоєння операції і технологічних процесів, студенти повинні одночасно стежити за правильністю виконання прийомів роботи, якістю виготовлення технологічного вузла чи виробу та дотримуватись норми часу на виконання завдання. В одному випадку йому буде достатньо використати норми, які були раніше визначені, в іншому – йому доведеться нормувати об'єкт праці самому. Але, у будь-якому випадку, вчитель повинен враховувати певні організаційно-методичні і технічні умови, а також особливості виконання студентами практичної роботи. Ефективність нормування учбової праці багато в чому буде залежити від знання учителем цих умов і особливостей.

Можна зробити висновок, що норма часу не тільки не примушує студентів працювати швидше за рахунок якості виробів, а навпаки, привчає їх приділяти більше уваги точності та іншим технічним вимогам. Нормування праці має дисциплінуючий вплив на студентів, привчає їх до економного використання часу.

Вивченням даної проблеми займалися такі науковці як: Назаров А., Нікітін А. В., Генкін Б. М., Петроченко П. Ф., Бухалков М. І., Гандіна Н. М. та інші. Дослідження проводились з метою визначення структури операцій, витрат робочого часу, раціоналізації прийомів і методів праці, виявлення причин невиконання норм, нераціональних витрат і втрат робочого часу. Це все доводить актуальність вивчення даної проблеми.

З кожним роком змінюються організація процесів швейного виробництва, умови праці, переоснащуються технологічні лінії, впроваджуються нові технології, змінюються форми, силуети, фасони, лінії одягу, а отже, змінюється і технологічна обробка швейних виробів. З кожним роком зростають також вимоги до підготовки молодих фахівців. Враховуючи це, перед сучасним викладачем ВНЗ постає завдання – використовуючи особистий досвід і знання, правильно організувати та активізувати навчальну діяльність студентів на заняттях, сприяти тому, щоб кожен прагнув раціонально використовувати учбовий час. Лише викладач, на основі знань своїх і студентів, особистого досвіду нормування і обліку конкретних умов проведення занять, зможе обґрунтовано встановити учбові норми часу, при цьому створювати умови праці наближені до виробничих, враховуючи технічні можливості навчальних лабораторій.

Під час нормування праці виробничий процес поділяється на операції та їх елементи. Враховуючи вище зазначене, дамо визначення структурним елементам трудового процесу [6: 51-57]:

- трудова операція – це частина виробничого процесу, що виконується стосовно певного предмета праці одним робітником або групою робітників на одному робочому місці;
- елементами операції є: установка, технологічний і допоміжний переходи, позиція;
- установка – це одноразове закріплення оброблюваної заготовки або деталі;
- позиція характеризується фіксованим положенням предмета праці, де він підлягає технологічному впливу устаткування;
- перехід – це частина операції, що характеризується незмінністю установки та позиції, режиму роботи устаткування та інструменту;
- трудовий рух – це одноразове переміщення робочого органу людини (руки, ноги, корпусу тощо (наприклад, протягнути руку до інструмента, взяти інструмент));
- трудова дія – сукупність трудових рухів, що виконуються без перерви одним або кількома робочими органами людини за незмінних предметів і засобів праці (наприклад, взяти деталь, покласти деталь);

• трудовий прийом – сукупність трудових дій, що виконуються за незмінних предметів і засобів праці і становлять технологічно завершену частину операції (наприклад, піднести, установити заготовку в пристосування).

Сукупність прийомів, об'єднаних з урахуванням технологічної послідовності або спільності факторів, що впливають на час виконання завдання (установка деталі в пристосування і зняття її після оброблення), утворюють комплекс трудових прийомів [8: 54].

Щоб правильно визначити норму часу на операцію, її досліджують. Для цього операцію розчленовують на елементи в технологічному і трудовому відношенні. У технологічному відношенні ручні операції розчленовують, як правило, лише на переходи. У трудовому відношенні операції розчленовують на комплекс трудових прийомів (установити деталь під лапку швейної машини та прокласти строчку); трудові дії (взяти ножиці, покласти деталь, голку і тощо); трудові рухи (захватити деталь пальцями, простягнути руку за інструментом тощо). Необхідність розчленовування операції на складові елементи: (переходи, прийоми, комплекси прийомів і т.д.), виникає у викладача лише при всебічному вивченні і аналізі витрат учбового часу і характеру роботи студентів.

Учбова норма часу ($T_{уч.}$) – це кількість часу, який необхідно витратити студентів, щоб виконати операцію із врахуванням конкретних організаційно-технологічних умов.

Основними вихідними даними для нормування об'єкту праці є: організація праці студентів (фронтальна і т.п.); методика проведення заняття; технічні умови виготовлення об'єкту праці (точні розміри заготовки, параметри швів і т.п.); технологія виготовлення об'єкту праці (характер виконання операцій, устаткування, інструменти і т.п.); рівень трудових знань і умінь студентів у виконуваний роботі; вимоги до точності встановлення норми часу.

Також, при встановленні обґрунтованих норм витрат часу, треба враховувати фактори, що впливають на величину витрати часу. А саме: складність об'єкту праці; характер технологічного процесу; рівень трудових знань і умінь студентів; чіткий інструктаж перед практичними заняттями щодо виконання завдання; суворе дотримання кожним студентом встановленого режиму праці та відпочинку.

Враховуючи незначну кількість часу, що відводиться на лабораторно-практичні заняття з технологічного практикуму (обробка текстильних матеріалів), необхідно постійно намагатися найбільш раціонального його використання, з точки зору навчання і виховання. Проте, правильно спланувати роботу в часі, врахувавши всі умови на її виконання, не зовсім просто. Із цього приводу П. М. Керженцев писав: «Мистецтво планування роботи за часом є надзвичайно складним і вимагає великого досвіду і організаційної винахідливості» [4: 352]. Для досягнення цієї мети викладач повинен спочатку з'ясувати сам скільки він витрачає часу на виконання певних зразків по кожному елементу.

Не випадково багато викладачів, методистів, науковців визначають час як один з основних показників при оцінці результатів роботи. Так, В. С. Терьохін, розглядаючи питання аналізу занять, відмічає: «Хронометраж часу по окремих структурних елементах заняття дозволяє з більшою об'єктивністю судити про ефективність даного заняття, його цінність для навчаємих» [11: 47].

Звичайно, точну норму часу на виготовлення всієї деталі встановити легше, ніж на виконання окремої операції. Проте визнано і перевірено на практиці, що краще нормувати працю студентів по операціях, користуючись мікроелементним методом, оскільки саме операція є основним об'єктом нормування праці.

Наведемо приклад оформлення розрахунків норм часу ($Hч$) на виконання машинно – ручної операції „Настрочити підзор на підкладку прорізної кишені”, використовуючи розрахунково – аналітичний метод ЦНДШП та мікроелементний метод.

Перш за все, визначимо умови необхідні для виконання операції:

- обладнання – універсальна машина 1022-М кл.ОЗЛМ;
- довжина строчки – 13 см х 2 (кількість од.);
- конфігурація строчки – пряма лінія;

Виходячи з повного використання виробничих можливостей технологічного устаткування учбової лабораторії і робочого місця, з урахуванням передового виробничого досвіду, застосування передових прийомів праці і раціональної організації робочого місця, використаємо пристрій (ЗММ) для одинарного підгину – типовий направлявач.

Далі визначимо послідовність розрахунків:

1. Знаходимо дану операцію в інструкційно-технологічній карті обробки прорізної кишені, з метою визначення трудових елементів виконання технологічної операції „Настрочити підзор на підкладку прорізної кишені”.

2. Зміст операції:

- Взяти підзор та підкладку, донести до місця роботи - 1,5 с.
- Розкласти деталі - 0,9 с.
- Підкласти під лапку краї підкладки - 0,6 с.
- Заправити край підзору у пристрій - 0,5 с.
- Настрочити підзора на підкладку

Відвести деталь із-під лапки - 1,0 с.

Відкласти деталь в сторону - 1,5 с.

Всього - 6,0 с.

Разом для двох кишень -12с.

3. Норма часу (Нч) на виконання цієї операції складається:

$Nч = t_{оп} (1 + (t_{об} + t_{воп})/100)$, де $t_{об} + t_{воп}$ - відповідно, час організаційного обслуговування робочого місця, час на відпочинок та особисті потреби, виражені у% до оперативного часу.

$t_{воп}$ - норма часу на відпочинок та особисті потреби ($T_v + T_{ос}$) – 5,88 с.

Час перерв на відпочинок і особисті потреби ($T_v + T_{ос}$) дається у відсотках від оперативного часу. Цей час установлюється диференційовано залежно від завантаженості працюючого та інтенсифікації праці.

Час на обслуговування робочого місця поділяється на час технічного і час організаційного обслуговування:

$t_{об}$ -норма часу на обслуговування робочого місця ($T_{орг} + T_{тех}$) – 6,92 с.

Технічне обслуговування робочого місця ($T_{тех}$) охоплює виконання таких робіт: періодичну правку інструментів і заміну їх внаслідок затуплення (ножиць, поломка голки); регулювання і підналагодження технологічного обладнання, пристроїв в процесі роботи.

Організаційне обслуговування робочого місця ($T_{орг}$) охоплює роботу з догляду за робочим місцем, що відноситься до робочої зміни в цілому, до якої входять: огляд і випробовування технологічного обладнання; розкладання інструменту на початку зміни і прибирання його в кінці зміни; прибирання робочого місця, чищення і змащування технологічного обладнання, передача обладнання в кінці практичних занять навчальному майстру (зав. лаб.).

В умовах учбових лабораторій, поопераційної обробки, час на обслуговування робочого місця дається у відсотках від оперативного.

Оперативний час розраховується за формулою:

$t_{оп} = t_{мр} + t_{пер} + t_{пов} + t_{як}$

де $t_{мр}$ – основний машинно - ручний час , 12с;

$t_{пер}$ – час на перехвати, 3,5 с;

$t_{пов}$ – час на повороти, 3,6 с;

$t_{як}$ – час на перевірку якості, 1с.

$t_{оп} = 3,5 + 3,6 + 12 + 1 = 20,1$ с.

Обрахуємо норму часу (Нч) за вище зазначеними даними:

$Nч = 20,1 (1 + (6,92 + 5,88)/100) = 22,7$ с

Отже, у процесі дослідження проблеми визначено, що нормування об'єктів праці є необхідною умовою організації навчальної діяльності на даному етапі трудової підготовки, але одночасно має певну трудність. Це пов'язано з великою завантаженістю викладача і студентів на заняттях та із значною складністю, трудомісткістю процесів нормування.

Велике практичне значення нормування праці зумовлює необхідність подальшого його вдосконалення, адже першорядними завданнями на сучасному етапі розвитку економіки нашої країни є такі: істотне поліпшення якості та розширення масштабів підготовки фахівців з нормування праці; подальший розвиток теорії та методології нормування праці як галузі наукових знань; вдосконалення нормативної бази для нормування праці в першу чергу тих категорій працівників, для яких досі відсутні науково-обґрунтовані нормативи і норми; вдосконалення техніки та прийомів нормування праці.

Висновки. Зважаючи на вище викладене можемо зробити висновки, що нормування праці студентів у процесі технологічного практикуму повинно використовуватись у навчальній діяльності на основі наукової організації праці.

Практика використання нормування витрат часу показала, що воно може застосовуватися не лише для визначення обґрунтованих норм, але і для різнобічного вивчення практичної діяльності студентів і викладачів, та поширенню досвіду організації навчального процесу при вивченні технологічного практикуму майбутніх учителів технологій.

Впровадження нормування затрат часу в навчальний процес забезпечує удосконалення механізмів формування педагогів напряму підготовки „Технологічна освіта”.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамов В. М., Канюк В. М., Гриненко А. М., Колот А. М., Чернов В. І. Нормування праці. - Київ, 1995.
2. Богиня Д.П., Основи економіки праці, Київ: Знання-Прес, 2000.
3. Генкин Б. М. Организация, нормирование и оплата труда на промышленных предприятиях: Учебник для вузов. / Генкин Б. М., Грошова О.А. - М.: Издательство НОРМА, 2003. – 400 с.
4. Керженцев П.М. Принципы организации. Избранные произведения. / Керженцев П.М. - М., «Экономика», 1966. – С. 424.

5. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник 2-е изд., испр. и доп. / Кондаков Н.И. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
6. Организация, нормирование и оплата труда: учеб.пособие / А.С. Головачев и [др.] ; под общ. ред. А.С. Головачева. – 3-е изд.испр. – Минск: Новое знание, 2007. – 603 с.
7. Организация труда: Учебник / Т. В. Емельянова, С. Н. Лебедева, Л. В. Мисникова и др.; под общ. ред. Л.В. Мисниковой. - Мн.: Выш. шк., 2004. – 302 с.
8. Организация и нормирование труда. Учебник для вузов/ под ред. Ю.Г. Одегова. - 3-е изд. перераб. и доп. - М.: Издательство "Экзамен", 2005. – 464 с.
9. Раченко И. П. Научная организация педпгогического труда. / Раченко И.П. - М., «Педагогика», 1972. – С. 195.
10. Терехин В. С. Анализ занятий в школьных учебных мастерских / Терехин В. С. «Школа и производство», 1973, №5. – С. 47.
11. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука - 2 вид.перероб. і доп. – К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986.– 800 с.- (В опр.): 40000 пр.
12. Шматков Е. В. Методика професійного навчання. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів зі спеціальностей. Професійне навчання. / Шматков Е. В. – Харків, 2000. – 111 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Медведенко Ірина Сергіївна – аспірант кафедри загальнотехнічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Ірина МУРОВАНА (Кіровоград)

АНАЛІЗ ПРОГРАМ З ХОРЕОГРАФІЧНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті здійснено аналіз навчальних програм з хореографічних дисциплін для загальноосвітніх та позашкільних закладів.

Ключові слова: навчальні програми, хореографічне навчання, учні молодшого та середнього шкільного віку, знання, уміння, навички.

The article analyzes the syllabi in choreographic disciplines for general and extracurricular educational institutions. It proves the influence of choreographic subjects such as classical, folk, modern, ballroom dance, dancesport and jazz modern dance on the formation of mentally-emotional side of the personality, the development of artistic and aesthetic taste of the rising generation. In addition, it emphasizes the role of knowledge and skills, given to the members of the children's choreographic groups in the process of mastering the sense of the state and authorial syllabi, which are implemented in the educational process of the general and extracurricular institutions.

Key words: syllabi, choreographic education, pupils of primary and secondary school, knowledge, skills, state and authorial syllabi, extracurricular educational institutions, classical dance, folk dance, modern dance, ballroom dance, dancesport, jazz modern dance.

Постановка проблеми. Проголошення незалежності й суверенітету України, прийняття Закону «Про освіту», державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), створення нової концепції української національної школи значним чином змінює ситуацію в подальшому розвитку хореографічної освіти в Україні. За таких підходів аналіз програм з хореографічного навчання для загальноосвітніх та позашкільних закладів є доцільним і своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій. Розробкою наукових основ художньо-естетичного виховання займаються А. Гуменюка, В.Г. Бутенко, В. Немцова, В. Рева, Г.М. Падалка, Г.П. Шевченко, Л.М. Масол, М. Гаврилова, М. Стельмахович, Н.Є. Миропольська, Н. Яворська, О. Волинська, О.М. Олексюк, О.П. Рудницька, О. Світлична, О. Цвігун, Р. Шмагало. Важливі аспекти розвитку хореографічної освіти було розглянуто в дослідженнях А. Гуменюка, В. Авраменка, В. Богута, В. Верховинця, В.В. Рагозіної, К. Голейзовського, С. Легкої, Ю. Чурка. Зміст, форми й методи хореографічної освіти, особливості художньо-естетичного виховання та творчого розвитку дитини розкриті в працях В. Нечитайла, Д. Богоявленської, П. Фраза, С. Роботько. Вивченням регіональних особливостей займалися А. Гоцалюк, А. Підлипська, В. Пастух, І. Аксьонова, О. Бігус, О. Смоляк. Становленню хореографічного мистецтва на Кіровоградщині присвячені праці А. Кривохижі, Б. Кокуленка, В.Ф. Похиленка. Однак названі дослідники лише частково торкалися аспектів розвитку дитячої хореографічної освіти й формування художньо-естетичного досвіду школярів.

Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, уможливило визначити пріоритетні напрями хореографічного навчання.

Мета статті полягає в здійсненні наукового аналізу програм з хореографічного навчання для загальноосвітніх та позашкільних закладів.

Виклад основного матеріалу. Кінець ХХ – початок ХХІ століть увійшов в історію як період позитивних змін і якісних новоутворень у галузі хореографічної освіти, період, пов'язаний з появою нових програм з хореографічного навчання. Вивчення предметів хореографічного спрямування в

навчальних закладах різних рівнів забезпечується програмами, які є нормативним документом, що визначає мету, має конкретний зміст, завдання, установлює та визначає обсяг, порядок та способи навчально-виховної діяльності й засоби контролю за її результатами.

1993 року Міністерством освіти і науки України було затверджено та рекомендовано до друку «Програму з хореографічного навчання дітей у підготовчих групах загальноосвітніх шкіл, шкіл мистецтв і позашкільних закладів України», укладачем якої стала методист сектору національного відродження та художньої освіти, А.П. Тараканова. Програма розрахована на викладачів хореографії загальноосвітніх шкіл і шкіл мистецтв, керівників гуртків позашкільних закладів. Розрахована на два роки навчання програма ставила за мету оволодіння вміннями й навичками, необхідними для розвитку хореографічних здібностей учнів молодшого шкільного віку. У першому півріччі А.П. Тараканова пропонує організувати заняття таким чином, щоб наблизити їх до умов дитячого садка, поступово ускладнюючи вимоги, залучаючи дітей до розв'язання більш складних завдань.

У другому півріччі укладач програми зосереджує увагу на структурі репетиційного процесу, до якого входять колективно - порядкові вправи, ритмічні вправи, вправи біля станка, вправи на підлозі, вправи на розвиток рівноваги, танцювальні елементи, музичні ігри та ритмічні вправи, вправи на розвиток ритму, танцювальні етюди та вправи на розвиток артистичності. Чільне місце А.П. Тараканова відводить плануванню роботи педагога-хореографа й розробці сценарію уроку, за яким здійснюється процес навчання та який позитивно впливає на розвиток хореографічних здібностей і художньо-естетичне виховання учнів молодших класів.

Слід зауважити, що в програмі другого року навчання завдання ускладнюються, відповідно до вікових і фізіологічних можливостей дітей пропонуються нові вправи. Основними принципами добору матеріалу стали принцип відповідності змісту навчального матеріалу віковим особливостям учнів та принцип єдності художніх і педагогічних завдань. Програма охоплює багато зразків творчого характеру – це етюди та вправи на розвиток артистичності, ігри, вправи на розвиток почуття ритму.

Відповідно до типового навчального плану, затвердженого Міністерством культури і мистецтв України, 2002 року підготовлено та впроваджено в навчально-виховний процес програму з дисципліни «Класичний танець», укладачем якої стала Л. Ю. Цветкова. Вона пропонує вивчення основ класичного танцю з урахуванням особливостей навчання в школах мистецтв, позашкільних навчальних закладах, ліцеях. У програмі чітко простежується диференційований підхід, учні поділяються на дві групи А і В. Обсяг програми для кожної групи залежить від фізичних можливостей учнів, наявності природних здібностей, кількості годин, відведених для занять.

Насамперед рухи групи А розраховані на учнів, які мають високий рівень підготовки, досвід оволодіння складними вправами та вправами на пуантах. Такі заняття можуть проходити як колективно, так і в процесі індивідуальної роботи. Рухи групи В укладач програми пропонує для дітей, які не мають попередньої підготовки.

Цінним є те, що в цій програмі Л.Ю. Цветкова надає важливого значення формуванню творчої особистості дитини, приділяє велику роль музичному супроводу, пропонує вправи на імпровізацію, творчі завдання на створення етюдів, комбінацій, постановку власних композицій.

На особливу увагу заслуговує укладена В.О. Камінім програма курсу «Народний танець». Затверджена та рекомендована 2002 року Міністерством культури і мистецтв України до впровадження в практику роботи освітньо-виховних і культурно-освітніх закладів, це була перша програма, побудована на засадах українського танцювального фольклору й розрахована на 7 – 8 років навчання. «Народний танець є одним із дійових засобів естетичного виховання дітей, залучення підростаючого покоління до багатств загальнолюдських цінностей», – наголошував укладач програми [Прогр. для творч. об., с. 75].

Метою курсу, зазначає В.О. Камін, є залучення дітей до великого різномаяття танцювальної і музичної творчості, прищеплення відчуття власної національної належності, ознайомлення з образною сутністю танцювальної культури різних народів світу. У програмі В.О. Камін керується принципом гармонійного формування фізичного апарату дитини, що дає можливість поєднувати творчі завдання з поступовим фізичним навантаженням, використовуючи в роботі диференційований підхід.

Велика увага приділяється підбору музичного матеріалу з урахуванням вікових особливостей сприйняття музики дітьми молодшого та середнього шкільного віку. Інтеграція хореографічного й музичного мистецтва позитивно впливає на формування естетичного ставлення дітей до навколишнього середовища, сприяє розвитку інтелектуально-емоційних здібностей та художніх уподобань.

В.О. Камін наголошує увагу на тому, що, використовуючи матеріал програми, педагог має можливість змінювати обсяги складності хореографічного матеріалу. Ураховуючи можливості учнів та залежно від очікуваного результату, доцільно планувати різні варіанти сценарію уроку, ураховувати попередній досвід, рівень сформованості умінь і навичок у конкретних видах художньо-творчої діяльності.

У зв'язку зі створенням Міжнародної асоціації спортивного танцю України та проведенням хореографічних конкурсів і турнірів за спортивною тематикою В.Р. Белей та Л.Г. Куценко було

створено програму гуртка спортивного танцю. В основі цієї програми покладено бальний танець (європейська та латиноамериканська групи). Програма розрахована на 8 років навчання.

Вивчення матеріалу відбувається, враховуючи принцип поступовості ускладнення матеріалу та поєднання мистецтва й спорту. Програма відзначається специфічними особливостями підготовки учнів. Ускладнення матеріалу та зміна порядку викладання відбувається залежно від можливостей учнів.

Модернізація хореографічної освіти, нагромадження методичного матеріалу та апробація інновацій уможливили систематизувати й узагальнити досвід щодо розробки нових програм. Так, 2005 року науково-методичним центром Міністерства освіти і науки було рекомендовано «Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів».

Аналізуючи запропоновані навчальні програми, слушно зазначити, що укладачами запропоновано диференційований підхід до їхнього структурування. А організація навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб (особистісно орієнтованого підходу) і можливостей учасників хореографічних колективів сприяє суб'єкт = суб'єктивному співробітництву всіх учасників навчально-виховного процесу. У програмі чітко визначено мету, обсяг знань, умінь і навичок учнів, діапазон оцінювання хореографічно-творчих здібностей та прогнозований результат. Програми побудовані з урахуванням специфіки позашкільної освіти, її впливу на формування ціннісних орієнтирів школярів.

На особливу увагу заслуговує «Програма хореографічного гуртка», укладачем якої стала А.П. Тараканова. Метою хореографічної підготовки учнів за цією програмою вважається надання початкових умінь і навичок з хореографії, розвиток музичності, почуття ритму та надання можливості дитині самостійно впевнитись у продовженні занять цим видом мистецтва.

Доречно наголосити на тому, що ця програма відрізняється від попередньої тим, що в групах навчаються діти різного віку. Основною вимогою при формуванні таких груп є фізичне здоров'я дитини. Протягом першого року навчання за зазначеною програмою учень визначається у своїх намірах, бажанні продовжити навчання в хореографічному колективі із складнішою програмою та вимогами.

Розширену програму з поступовим ускладненням матеріалу та збільшенням фізичного навантаження учнів укладено Н. С. Масляк. Це «Програма ансамблю танцю». Оволодіння цією програмою розраховане на 8 років. Перші два роки навчання укладач визначає як початковий рівень, а наступні 6 – як основний. Працюючи за цією програмою, викладачі мають можливість залежно від рівня можливостей та конкретних умов даного колективу адаптувати та змінити навчальний матеріал. Особливу увагу Н. С. Масляк концентрує на звітних концертах та відкритих заняттях. Ці форми роботи по-перше, створюють позитивну мотивацію в навчанні, стимулюють учасників хореографічних колективів до самореалізації в умовах колективної діяльності, сприяють формуванню відповідальності за успіх і якість презентації програмного репертуару; по-друге, проведення відкритих занять дає змогу керівникам хореографічних колективів відшукувати й запроваджувати новітні технології та форми роботи, котрі істотно впливають на хореографічну підготовку учнів та стимулюють процес самовдосконалення особистості.

Цілком закономірно, що новий етап розвитку хореографічного мистецтва, обумовлений динамічними перетвореннями в сучасному житті, суттєво впливає на зміст, форми й методи роботи з дитячими хореографічними колективами. Швидкоплинна зміна та різноманітність напрямів і стилів хореографії зумовило розробку нових фахових програм. Науково-педагогічні працівники й надалі продовжують процес адаптації програми для різних видів хореографічних колективів відповідно до вимог сучасності. Так, А.Г. Божко розробила програму «Гуртка сучасного танцю», де наголошується, що «розмаїття хореографічного мистецтва сприяло організації курсу вивчення сучасної хореографії. Цей курс складається з дисциплін хореографічного мистецтва, а саме: класичний танець, народно-сценічний танець, гімнастика, сучасні напрямки хореографічного мистецтва; масові та популярні форми танцю; модерн-джаз; історія мистецтва; історія балету; образотворче мистецтво; загальний інструмент; акторська майстерність; вокал» [3: 30]. Такий підбір предметів визначається вимогами, які зумовлені сьогоденням.

Передусім слід наголосити на тому, що ця програма розрахована на вісім років навчання. Опанування предметів музичного та образотворчого мистецтва уможливорює розуміння учнями гармонійного поєднання та взаємозалежності музичного твору й хореографічного матеріалу. Слід визначити, що образотворче мистецтво розвиває творче мислення, уяву, бачення хореографічного образу під час постановочної роботи балетмейстера. Акторська майстерність допомагає створювати виразні, яскраві та зрозумілі образи композиції хореографічного твору. У створенні програми укладачем використані принципи: послідовності викладення та ускладнення матеріалу; системності; дидактичної обґрунтованості; єдності педагогічних, хореографічних та художніх завдань.

2005 року кафедрою хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка було затверджено авторську програму ансамблю спортивного бального танцю «Надія», укладачем якої стала Т.В. Мугнова. Порівняно з попередніми навчальними програмами в програмі

спортивного бального танцю передбачено ознайомлення з західноєвропейськими танцями, а саме: повільний вальс, танго, квік-степ, віденський вальс, фокстрот та латиноамериканськими танцями, з-поміж яких: самба, ча-ча-ча, румба, джайв, пасадобль. На особливу увагу заслуговує те, що у програмі наведено приклади уроків для груп різних вікових категорій. Ця авторська програма, розрахована на дев'ять років навчання та побудована за принципом наступності й поступового ускладнення матеріалу.

З огляду на сказане варто зазначити, що на початку нового тисячоліття, окрім розроблених програм з класичного, народного та сучасного танцю, з'явилася програма для занять колективів спортивного бального танцю, що є новим напрямом у розвитку хореографічного мистецтва й хореографічної освіти.

2005 року В.О. Войчук укладено «Збірник програм гуртків, студій, творчих об'єднань Кіровоградського обласного Центру дитячої та юнацької творчості», до якого увійшла програма «Школи хореографічної майстерності» ансамблю «Росинка», укладачем якої стала Г.Є. Чайковська. Ця програма акумулює багаторічний досвід роботи Г.Є. Чайковської з учнями молодшого та середнього шкільного віку, який уможливив педагогу створити власну концепцію художньо-естетичного виховання молоді засобами хореографічного мистецтва. Сутність цієї концепції полягає в тому, що для формування хореографічних учнівських умінь і навичок, які позитивно впливають на рівень хореографічної майстерності стосовно опанування таких дисциплін, як: ритміка, гімнастика, постановка концертних номерів, класичний танець, народно-сценічний танець, джаз-модерн та сучасний танець. Для формування естетичних смаків й уподобань підлітків Г.Є. Чайковська пропонує вводити факультативний курс «Основи естетики», який позитивно впливає на розвиток естетичних почуттів і є показником естетичного ставлення до інтерпретації художнього образу тієї чи іншої танцювальної пропозиції. Водночас, чільне місце укладач програми відводить індивідуальній формі роботи з вихованцями, що необхідно для розвитку технічних можливостей кожного учасника колективу та формування художніх смаків виконавців.

За своєю побудовою, змістом та принципами розучування хореографічного матеріалу розділи «Основи класичного танцю», «Класичний танець», «Народно-сценічний танець» суттєво не відрізняються від розділів попередніх програм. Характерною особливістю зазначеної програми є розділ «Джаз-модерн та сучасний танець». При вивченні цього предмета розвивається координація, гнучкість і вільність рухів. Хореографічні комбінації вимагають швидкісного та майстерного виконання.

Послугуючись новітніми технологіями, керівники хореографічних колективів продовжували удосконалювати, розробляти та оновлювати робочі програми. Так, до вищезазначеного збірника увійшла програма «Школи хореографічної майстерності ансамблю «Час Пік», укладачем якої є І.В. Мурована. Програма розрахована на 10 років навчання та складається з трьох рівнів: початковий, основний, вищий. Учні поділяються на три категорії: молодша, середня та старша групи. Програма містить у собі розділи: ритміка, гімнастика, класичний танець, бальний танець, джаз-модерн, джазові танці. Можна відзначити, що, навчаючись за цією програмою, учні здобувають знання та виконавські навички сучасних напрямків хореографії, але базовими знаннями та вміннями залишається класичний танець.

Укладач виділяє основні завдання програми, які полягають в творчому розвитку особистості (творчі завдання), набуття виконавських вмінь та навичок у процесі навчання та широке їх використання у концертній діяльності; формування та виховання смаків учасників хореографічного колективу та надання можливостей для власної творчої реалізації.

Збагачення традицій у хореографічній освіті зумовлювало подальшу розробку нових навчальних програм. Викладачі хореографічних дисциплін і надалі адаптували програми відповідно до вимог часу та потреб всебічного розвитку учнів. Так, М.І. Русул та І.В. Русул 2006 року опублікували програму з «Хореографічного навчання школи естетичного виховання «В гостях у казки».

Аналіз цієї програми засвідчує, що автори приділяють велику увагу контролю за результатами навчального процесу. Так, у кінці навчального року обов'язковою формою звітності є проведення відкритих іспитів, звітних концертів для батьків та глядачів. Відкриті іспити активізують творчий розвиток дітей, підвищують відповідальність за результатами навчання, сприяють розвитку психічних процесів, а саме: уваги, відчуття, пам'яті, сприймання тощо. Звітні концерти для батьків є засобом самореалізації. Це презентація творчих досягнень учасників колективу, технічних і художніх можливостей, майстерності хореографа щодо постановки танцювальних композицій та якості сценічного виконання.

Укладаючи навчальну програму, автори дотримувалися принципу наступності й поступового ускладнення хореографічного матеріалу. Детального розгляду набули теми, які спрямовані на формування хореографічних умінь та навичок, сценічної культури, акторської майстерності, віртуозності танцювальної техніки.

Досліджуючи процеси становлення й розвитку дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині кінця ХХ – початок ХХІ століття, доречно звернути увагу на методичний посібник «У вихорі танцю»,

підготовлений укладачами А.Є. Коротковим, В.І. Джобадзе, В.М. Коротковою, В.Ф. Похиленком, І.В. Даниловим, І.В. Дроздовою, К.М. Сущенком, Н.М. Коваленко, Ю.М. Сивоконем, Я.В. Головенко. Збірник укладено на основі багаторічного досвіду роботи викладачів хореографічних дисциплін Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія – інтернат – школа мистецтв) та затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту 2012 року.

Методичний посібник складається із програм навчальних дисциплін хореографічного циклу, з-поміж яких: «Творча гра», «Ритміка і танець», «Основи класичного танцю», «Основи народно-сценічного танцю», «Класичний танець», «Народно-сценічний танець», «Бальний танець», «Сучасний танець», «Початковий курс історії хореографії», «Підготовка концертних номерів», навчально-педагогічні ігри й тестові завдання, методичні рекомендації щодо виконання різних видів самостійної та індивідуальної роботи. Програми розраховані на підготовку учнів шкіл мистецтв, хореографічних колективів (гуртків), загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів.

Головним завданням роботи комплексу, зазначають автори, є створення умов для підтримання в школі широкого інтелектуального фону навчання, формування в учнів стійкого й глибокого інтересу до знань. Навчаючи творчих і обдарованих дітей, викладачі школи мистецтв прагнуть допомогти вихованцям виявити творчу активність, розвинути свою обдарованість, знайти власний нестандартний шлях розвитку. Упорядники визначають основні принципи побудови навчально-виховного процесу; серед яких: принцип спрямованості навчально-виховного процесу на всебічно розвинену особистість; принцип наукового підходу в навчанні; принцип системності й послідовності набуття знань і вмінь з різних дисциплін; принцип єдності навчально-виховного процесу.

Висновки. Аналіз навчальних програм та навчально-методичних матеріалів з хореографічних дисциплін для загальноосвітніх та позашкільних закладів дав змогу зробити висновок, що на межі двох тисячоліть з'явилася низка державних та авторських програм, розрахованих на різні типи дитячих хореографічних колективів, котрі містять комплекс дисциплін, з-поміж яких: класичний, народний, спортивний, сучасний, бальний танці, джаз-модерн та джазові танці. Укладачі цих програм визначають місце кожної дисципліни в системі хореографічної освіти молоді, мету, зміст, основні форми організації навчання та методи контролю, що уможлиблює фундаментальну хореографічну підготовку учасникам художніх колективів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Збірник програм гуртків, студій, творчих об'єднань Кіровоградського обласного Центру дитячої та юнацької творчості. Частина III /Заг. ред. В.О. Войчук. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД». 2005. – 84 с.
2. Програма з хореографічного навчання дітей у підготовчих групах загальноосвітніх шкіл, шкіл мистецтв і позашкільних закладів України. /Укладач А.П. Тараканова. – К.: 1993. – 24 с.
3. Програма для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів / Науково-методичний центр середньої освіти Міністерства освіти і науки України. – К.: ТОВ Видавництво «Антей», 2005. – 192 с.
4. Тараканова А.П. Танцюйте з нами. Навчально-методичний посібник для вчителів хореографії (1 – 4 кл.) і керівників хореографічних гуртків (початковий рівень) загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2010. – 160 с.
5. У вихорі танцю: методичний посібник / [А.Є. Коротков, В.Ф. Похиленко, В.М. Короткова та ін.; за ред. О.О. Саленко] – Кіровоград, 2012. – 190 с.
6. Хореографічна та театральна культура України: каталог книжкової виставки до Всеукраїнської науково-практичної конференції факультету режисури і хореографії КНУКіМ «Хореографічна та театральна культура України: педагогічні та мистецькі виміри» / уклад. О.Ф. Омеляненко-Нібуліна; КНУКіМ, Бібліотека. – К.: 2013. – 36 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мурована Ірина Володимирівна – пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, відмінник освіти України, керівник народного художнього колективу ансамблю сучасного танцю «Час Пік» Комунального позашкільного навчального закладу «Кіровоградський обласний центр дитячої та юнацької творчості».

Мирослава СОСНОВА (Дніпродзержинськ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджується можливість використання інтерактивної дошки, яка постає основним засобом оперативного дидактичного забезпечення занять з української мови. Комп'ютер та інтерактивні дошки на уроках української мови поступово стають звичними засобами навчання, використання яких роблять урок динамічним, яскравим і набагато результативнішим.

Ключові слова. Інтерактивні технології, методи і прийоми навчання, інтерактивна дошка, інформаційно-комунікаційні технології, електронний підручник.

The opportunities of usage of interactive whiteboard are researched in the article. The interactive whiteboard is the main device of operational didactic support in Ukrainian lessons. The usage of a computer and interactive whiteboards becomes the studying habits, which make the lesson dynamic, bright and more resultative.

The keywords: interactive technologies, methods of studying, an interactive whiteboard, information communication technologies, an electronic textbook.

Актуальність дослідження. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій суттєво впливають на процес інформатизації сучасної освіти. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес характеризується не лише активізацією розумових здібностей учнів, поступовим порушенням темпу навчання, збільшенням інформаційних потоків, підвищенням ефективності засвоєння навчального матеріалу, але й вимагає від вчителів самостійної розробки й практичного застосування педагогічних програмних засобів, ефективного використання комп'ютерних технологій, системної інтеграції цих технологій у навчальний процес освітніх закладів та організаційних структур. Пріоритетним завданням освіти на сучасному етапі постає підготовка педагогічних кадрів до методично доцільного й ефективного використання новітніх інформаційних технологій. Успішне використання цієї технології ставить нові вимоги до професійної майстерності викладача.

Глобальна мережа Інтернет давно стала надбанням освіти. Навчити учня знаходити потрібну інформацію, зберігати і використовувати її для розв'язання певних потреб – завдання сучасної освіти.

Нині у сфері освіти є можливість індивідуалізувати навчання, з'явилися умови надати обдарованим учням доступ до більшої кількості потрібної інформації, а тим, хто відстає, – надолужити матеріал. Нові інформаційні технології надають величезні можливості нам, учителям, у розвитку здібностей дітей.

У час стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, невинного потоку інформації, все більш актуальним і хвилюючим стає питання бездумного використання інформаційного простору. На сьогоднішній день це стало проблемою. Але ми (вчителі) розуміємо, що, набуваючи нових знань, дитина розвивається, пізнає невідоме і в майбутньому в змозі цим скористатися. Тому необхідно зосереджувати увагу на використанні комп'ютера на уроці та дома, в позаурочний час.

Сучасні дослідники широко вивчають можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. У професійній освіті – В. Беспалько, В. Биков, Б. Гершунський, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кремень, М. Козяр, Ю. Машбиць, С. Сисоєва. У професійно-технічній школі – М. Кадемія, А. Литвин, В. Олійник, В. Сидоренко, О. Стечкєвич. Проблеми використання ІКТ у мовній підготовці відображені у працях А. Кравченко, О. Палки, Д. Рождественської, О. Семенов, Н. Сороко, Б. Шуневича.

Мета статті – дослідити можливості використання інтерактивної дошки, яка постає основним засобом оперативного дидактичного забезпечення занять з української мови.

Досягнення зазначеної мети зумовлює розв'язання таких завдань: удосконалити процес вивчення української мови з використанням мультимедіа; дослідити та описати засоби використання інтерактивної дошки при вивченні української мови навчальних закладах медичного профілю. Успішне використання цих технологій ставить нові вимоги до професійної майстерності викладача.

Інформаційно-комунікаційні технології – це технології, які базуються на використанні телекомунікацій (телефонних ліній і бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного та програмного забезпечення, накопичувальних і аудіовізуальних систем, що дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати і змінювати інформацію.

Основними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) для підтримки професійної діяльності вчителя-мовника є готові програмні засоби (електронні підручники, енциклопедії, посібники, словники тощо); програми MS Office (Word, PowerPoint, Microsoft Publisher, Excel); Інтернет-ресурси; соціальні сервіси Інтернету; програмно-апаратний комплекс "Інтерактивна дошка" [3]. Розглянемо їх детальніше.

Електронний підручник чи посібник – це розроблений у програмному гіпертекстовому середовищі інтегрований носій інформації, щомістить детально структурований навчальний матеріал із певної дисципліни, організований у вигляді послідовності інтерактивних кадрів; забезпечує надання аудіовізуальної інформації; здійснює зворотний зв'язок через автоматичну систему діагностики знань [2].

Одним із способів розвитку пізнавальної активності учнів є використання мультимедійних технологій, які дають змогу підвищити активність і привернути увагу учнів до навчання.

Мультимедіа (лат. multum – багато й англ. media – засоби) – система сучасних технічних засобів, що дозволяють працювати з текстовою інформацією, графічним зображенням, звуком (мовлення, музика, ефекти), анімаційною комп'ютерною графікою (мальовані фільми, тривимірна графіка) в єдиному комплексі; один із перспективних напрямків, що найбільш швидко розвиваються, особливо в галузі освіти.

Під мультимедіа ми будемо розуміти комплекс апаратних та програмних засобів, що дозволяють застосовувати комп'ютер з текстом, зі звуком, графікою, анімацією та відео.

Кількість мультимедійної підтримки уроку може бути різною: від кількох хвилин до використання мультимедіа впродовж цілого уроку. Під час уроку з мультимедійною підтримкою істотно змінюється роль учителя, який виступає передусім організатором, координатором пізнавальної діяльності учнів.

Науково-педагогічна література подає безліч різноманітних мультимедійних жанрів: блок-тема, медіа-урок, само диктант, тестові завдання, медіа проект, медіатвори, творчі презентації, віртуальні екскурсії, медіа експресії, літературний портрет, динамічні таблиці, статичні таблиці.

Статичні таблиці – вічні. На ній можна писати, підкреслювати, малювати – а вона знову чиста. Наприклад, під час закріплення теми «Односкладні прості речення» на таблиці учні спеціальним маркером ставлять розділові знаки, роблять позначки напроти відповідної характеристики речення, не витрачаючи часу на написання і його письмовий розбір. Такий підхід до організації роботи значно економить час і підвищує ефективність навчального процесу, адже за урок можна розібрати не 2-3 речення, а 10-15.

Динамічні таблиці допомагають учням зрозуміти процес «народження» і функціонування правила: потрібні елементи з'являються і зникають, рухаються, збільшуються, переміщуються; іноді для створення бажаного ефекту застосовується звукове оформлення, анімаційні вставки тощо. Матеріал підібраний з орієнтацією на асоціативне, образне мислення учнів, що дає змогу швидко запам'ятати та якісно застосувати набуті знання.

Слайд-твір – мультимедійний продукт, створений на відповідну тему самими учнями. Це свого роду диференційований, індивідуальний підхід до домашнього завдання.

Кожен школяр – учасник медіа-проекту – обирає для себе індивідуальні засоби й оптимальний темп діяльності, виявляє самостійність, творчість, наполегливість у досягненні мети. Навчальна робота організовується в індивідуальній та груповій формах і складається з трьох етапів:

- відбір та вивчення інформаційно-професійної проблеми, засвоєння комп'ютерної мультимедіа-технології;

- створення та колективне обговорення пробних комп'ютерних мультимедіа-презентацій, створених на запропонованому вчителем інформаційному матеріалі;

- підготовка й представлення розгорнутої мультимедіа-презентації з проблеми із залученням додаткової знайденої учнями інформації й викладеної з урахуванням власної точки зору.

Тестові завдання надзвичайно вдало можна формувати на інтерактивній дошці. Як відомо, є спеціальні програми, проте це можна робити й без них, розташувавши кожне запитання та варіанти відповідей на нього на окремому слайді. Такі тестові завдання зручно використовувати під час тематичного оцінювання, аудіювання тощо.

Самодиктант давно відома форма перевірки знань, проте у мультимедійному форматі вона працює набагато ефективніше. На дошці – текст із пропущеними буквами та розділовими знаками (бажано, щоб у кожного учня був такий самий друкований текст). У процесі роботи учні пояснюють вживання букв і розділових знаків, роблячи на дошці відповідні записи.

Медіа-урок – цесукупність різноманітних мультимедійних прийомів, що працюють впродовж 45 хвилин уроку, сприяючи повному розкриттю й усвідомленню учнями теми уроку. Такий урок – яскравий, динамічний, результативний.

Використання необхідного програмного забезпечення і ресурсів у поєднанні з інтерактивною дошкою може поліпшити розуміння нових ідей, оскільки інтерактивна дошка допомагає учителям викладати новий матеріал яскраво і захоплююче.

Використання інтерактивної дошки може поліпшити планування, темп уроку. Файли або сторінки можна підготувати заздалегідь і прив'язати їх до інших ресурсів, які будуть доступні на занятті. Усі ресурси можна коментувати прямо на екрані, використовуючи інструмент Перо, і зберігати записи для майбутніх уроків. Усе, що учні роблять на дошці можна зберегти і використовувати іншим разом. Сторінки можна розмістити збоку екрану, як ескізи, учитель завжди має можливість повернутися до попереднього етапу уроку і повторити ключові моменти заняття.

Навчання за допомогою інтерактивної дошки набагато ефективніше за навчання тільки з комп'ютером і проектором, оскільки має ряд переваг:

- 1 забезпечення яснішої, ефективнішої і динамічнішої подачі матеріалу за рахунок використання веб-сайтів і інших ресурсів, можливості малювати і робити записи поверх будь-яких застосувань і веб-ресурсів, зберігати і роздруковувати зображення на дошці, включаючи будь-які записи, зроблені під час заняття, не витрачаючи при цьому багато часу;

- 2 розвиток мотивації ресурсів, що вчать завдяки різноманітному захоплюючому і динамічному використанню;

- 3 надання великих можливостей для участі в колективній роботі, розвитку особистих і соціальних навичок;

4 надання можливості збереження використаних файлів в шкільній мережі для організації повторення вивченого матеріалу;

5 забезпечення багатократного використання педагогами розроблених матеріалів, обміну матеріалами один з одним;

6 стимулювання професійного зростання педагогів, спонукання їх на пошук нових підходів до навчання.

Отже, комп'ютер та інтерактивні дошки на уроках української мови поступово стають звичними засобами навчання, використання яких роблять урок динамічним, яскравим і набагато результативнішим.

Нами був розроблено заняття для медичних училищ із застосуванням інтерактивної дошки. Такі заняття не примушують, а заохочують, пробуджують інтерес, захоплюють побаченим і власними досягненнями, які здобуті на даному етапі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонов В.А., Леонський В.Д. Інтерактивна дошка SMART та використання її в навчальному процесі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 8. – С.20-22.
2. Бонч-Бруєвич Г.Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій: Навч. посіб. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2007. – 44с.
3. Воробцова В.В. Використання інформаційних технологій навчання на уроках української мови і літератури // Використання ІКТ у процесі вивчення української мови і літератури: наук.-метод. посіб./ За ред О.В.Чубарук. – Біла Церква, 2007. – С.19-24.
4. Исаев Е.И. Повышение эффективности обучения психологии за счет использования интернет-технологий / Е.И. Исаев, А.Я. Фридланд // – Тула: Тульский государственный педагогический университет. - 2004. – С. 65-73.
5. Кузнецов В.В. Технологи Интернет-образования / В.В. Кузнецов // – Тамбов: Тамбовский государственный университет. - 2006. – С. 23-35.
6. Литвинова С.Г. Теорія і методика навчання вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям (використання інтерактивних дошок на уроках української мови) // www.children.edu-ua.net
7. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – К., 2002. – С. 130-134.
8. Суворова Н. Інтерактивне навчання: нові підходи // Інновації в освіті. – 2001. - №5. – С.106-107.
9. Радченко І. Майстер-клас: мультимедійні жанри // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 10. – С.9-17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Соснова Мирослава Андріївна – викладач української мови та літератури Дніпродзержинського медичного училища, аспірант кафедри фізичної і психолого-фізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії національного авіаційного університету.

Аліна СТОГНІЙ (Київ, Україна)

ОБГРУНТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОБСЯГУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті зроблено спробу окреслити інформаційний обсяг та сформулювати основні проблеми харчових технологій як основи навчального матеріалу через огляд харчової промисловості та характеристики її основних підгалузей.

Ключові слова: навчальний матеріал, зміст освіти, зміст навчальної дисципліни, підготовка інженерів-педагогів, харчові технології, харчова промисловість, підгалузі харчової промисловості.

This article attempts to delineate the informative volume and formulate the main problems of food technologies as the basis for training material through review of the food industry and the characteristics of its key segments.

Keywords: educational material, educational content, the content of the discipline, training engineers-teachers, food technology, food processing sub-sectors of the food industry.

Постановка проблеми. Визначення змісту освіти завжди викликає труднощі. Історія педагогіки показує, що при вирішенні цієї проблеми допускалося чимало помилок, внаслідок чого зміст то відставав від сучасного стану науки, то виявлявся перевантаженим, то зменшував можливості навчання як засобу розвитку й формування особистості.

Проблема підготовки інженерів-педагогів була й залишається однією з найбільш актуальних. Болонська угода європейських країн загострила питання якості сучасної освіти й підготовки інженерно-педагогічних кадрів, здатних виконати соціальне замовлення, брати активну участь у відродженні сучасного суспільства. Саме в цьому плані велике значення має пошук шляхів

забезпечення якісної освіти, удосконалення навчального процесу у вищій школі, мотивів і стимулів, що позитивно впливають на творче зростання і професійне становлення особистості майбутніх фахівців.

Перш за все, щоб зрозуміти природу й рушійні сили розвитку вищої освіти у сучасному суспільстві, необхідно розглянути суспільно-політичні й науково-технічні тенденції, що можна спостерігати в індустріально розвинутих країнах, а саме: зростання наукоємних виробництв, для ефективної роботи яких більше, ніж 50% персоналу повинні складати особи з вищою освітою; інтенсивне зростання обсягу наукової й технічної інформації, що призводить до її подвоєння за 7-10 років; швидка зміна технологій, що викликає моральне старіння виробничих потужностей за 7-10 років; висунання на перший план наукових досліджень, що проводяться на стику різних наук; наявність потужних засобів автоматизації не тільки фізичної, але й розумової діяльності; зростання кількості людей, які беруть участь у науковій діяльності; постійне й стає зростання продуктивності праці; підвищення рівня доходів населення, що призводить до зростання попиту на освітні послуги [1].

Підготовка педагогів професійного навчання на етапі бакалаврської підготовки інженерно-педагогічних кадрів у сфері харчових технологій передбачає вивчення харчових технологій як окремої навчальної дисципліни. Правильне визначення структури, обсягу, змісту даної дисципліни, що відповідає рівню розвитку суспільного виробництва і забезпечує ефективне досягнення цілей освіти у сфері харчових технологій, є однією із головних проблем на сучасному етапі підготовки фахівців відповідного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук шляхів ефективного розвитку харчової промисловості України, усунення негативних тенденцій її функціонування турбують низку провідних вітчизняних учених. Зокрема розвиток підгалузей харчової промисловості на різних етапах досліджували такі вчені, як Борщевський П. П., Дейнеко Л. В., Заїнчковський А. О., Купчак П. М., Крисанов Д. Ф., Осіпов П. В., Прядко В. В., Сичевський М. П., Скопенко Н. С., Чернюк Л. Г. та інші.

Економічним проблемам промислового розвитку, зокрема харчової промисловості, присвячені наукові праці відомих вітчизняних та зарубіжних учених О. М. Алімова, І. Д. Блажа, Б. М. Данилишина, С. І. Дорогунцова, М. Г. Ісаєвої, В. В. Кистанова, А. С. Лисецького, І. І. Лукінова, Л. О. Мармоль, Я. Б. Олійника, Б. Я. Панасюка, І. О. Сингаївського, В. Д. Слюсаря, М. Г. Чумаченка, П. Хейне, та інших дослідників, а також розробки науково-дослідних колективів Інституту аграрної економіки УААН, НДЕІ Мінекономіки України та ін. У дослідженнях вчених порушувались і аналізувались різні аспекти становлення та інтенсифікації харчової промисловості, її підгалузей в різні історичні періоди, а також пропонувались теоретичні і практичні рекомендації щодо піднесення рівня господарювання у цій провідній галузі господарського комплексу країни.

Інша, не менш важлива, проблема відбору змісту навчання була і залишається предметом досліджень багатьох вітчизняних педагогів та психологів (Беспадько В.П., Гершунский Б.С, Давидов В.В., Дорошкевич А.М, Думченко І.Н., Зоріна Л.Я., Кузнєцов А.А., Ледньов В.С., Лернер І.Я., Півченко Е.Е., Скаткін М.Н., Талізїна Н.Ф. та інші), в роботах яких зроблені спроби створення цілісної теорії змісту навчання, що охоплює всі рівні розгляду цього складного питання .

Корисний досвід провідних вузів США, систематично займаються модернізації навчального процесу, вдосконаленням змісту та форм навчання студентів, роблять звернення до вивчення питань теорії і практики відбору змісту навчання необхідним і актуальним. Аналіз наукових праць американських фахівців у цій галузі (Ф. Боббітт, У. Чартерс, Р. Тайлер, Ф. Фенікс, М. Джонсон, Р. Зейс, Дж. Бічамп, К. Фінч, Дж. Кранкілтон, Дж. Гуддед та інші), навчальних програм, курсів навчання та підручників, побудованих на їх основі, становить важливу задачу сучасної педагогічної науки.

Мета написання статті – аналіз проблеми цілеспрямованого добору змісту навчального матеріалу з харчових технологій для підготовки педагогів професійного навчання відповідного профілю у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що у визначенні змісту навчальної дисципліни «Харчові технології» слід виходити з положень [9], що відображають логіко-психологічний аспект добору навчального матеріалу. Суть їх полягає у тому, що знання засвоюються у процесі аналізу умов їх походження, завдяки яким вони стають необхідними, і, поряд з цим, навчальний матеріал має забезпечувати можливість виявлення предметних джерел знань і виділення генетично вихідного, суттєвого, всезагального відношення, що визначає зміст і структуру об'єкта даних знань; відтворення такого відношення у відповідних моделях, що дозволяє виявляти його властивості у чистому вигляді; конкретизувати вказане відношення об'єкта у системі окремих знань про нього, єдність яких дозволяє здійснювати мисленні переходи від всезагального до окремого і навпаки; набуття загально-навчальних умінь переходу від виконання дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані і навпаки.

Що ж необхідно відбирати з існуючої науково-технічної інформації (про всі види виробництв, системи технологій харчової промисловості та галузі діяльності) для подальшого формування навчального матеріалу?

Для того, щоб окреслити і визначити основні проблеми, які потрібно розглядати у процесі вивчення навчальної дисципліни «Харчові технології» проведемо загальний огляд харчової промисловості.

Харчова промисловість – галузь переробної промисловості, сукупність виробництв харчових продуктів в готовому вигляді або у вигляді напівфабрикатів, а також тютюнових виробів, мила і миючих засобів, парфюмерно-косметичної продукції. У системі агропромислового комплексу харчова промисловість тісно пов'язана з сільським господарством як постачальником сировини і з торгівлею.

Частина галузей харчової промисловості тяжіє до сировинних районів, інша частина – до районів споживання [7].

Проте розташування окремих галузей цього виробництва має свої особливості залежно від рівня впливу на них сировинного чи споживчого чинника. Відповідно до цього виокремлюються три групи галузей харчової промисловості:

1. Група галузей, що переробляє нетранспортабельну (або малотранспортабельну) сировину за високих норм її витрат й обмежених термінів зберігання і виробляє з неї транспортабельну продукцію, здатну до зберігання. Ці галузі орієнтуються на джерела відповідної сировини.

2. До другої групи належать галузі, що переробляють транспортабельну сировину та випускають малотранспортабельну продукцію, або продукцію з обмеженими термінами її зберігання. Такі галузі розміщуються в районах споживання готової продукції.

3. Третю групу становлять галузі, що можуть бути розміщені як в районах зосередження сировини, так і в районах споживання готової продукції (м'ясна, борошномельна). До цієї групи входять і ті галузі, в яких стадії технологічного процесу можуть бути територіально відокремленими [3].

До харчової промисловості належать понад 40 галузей і виробництв, серед яких основні: м'ясна, молочна, цукрова, борошномельно-круп'яна, хлібопекарна, кондитерська, макаронна, олійно-жирова, рибна, плодоовочева, крохмале-патокова, соляна, консервна, спиртова, виноробна, пивобезалкогольна, харчоконцентратна промисловості [7].

Та все ж головним завданням галузі є виробництво продуктів харчування. Тож в даному сенсі харчова промисловість має досить розгалужену структуру.

Кожна з підгалузей може поділятися ще на декілька підгалузей. Наприклад, молочна промисловість поділяється на маслоробну, сироварну, молокопереробну і молочноконсервну галузі.

У відповідності до представлені структури харчової промисловості дамо коротку характеристику кожної промисловості.

М'ясна промисловість – галузь харчової промисловості, підприємства якої здійснюють заготівлю та забій худоби, птиці, кролів та виготовляють м'ясо, ковбасні вироби, м'ясні консерви, напівфабрикати (котлети, пельмені та інші кулінарні вироби). М'ясна промисловість забезпечує населення м'ясом, напівфабрикатами, готовими виробами. За вартістю виробленої продукції ця галузь посідає перше місце в харчовій промисловості [5].

Молочна промисловість – галузь харчової промисловості, що об'єднує підприємства, які виробляють різні молочні продукти. До складу промисловості входять підприємства з виробництва тваринного масла, суцільномолочної продукції, молочних консервів, сухого молока, сиру, бринзи, морозива, казеїну та іншої молочної продукції. Розміщуються підприємства галузі у великих і невеликих містах по всій території України [7].

Цукрова промисловість – галузь харчової промисловості, яка виробляє цукор-пісок і рафінад. Вона є однією з найстаріших та найважливіших галузей країни. Цукрова промисловість в розміщенні орієнтується на сировину, оскільки для виробництва 1 т цукру необхідно переробити 7 т буряків. На відходах цукрової промисловості працюють спиртові, вітамінні, дріжджові заводи [7].

Виноробство або **виробництво вина** – сукупність організаційних і технологічних прийомів виготовлення вина [2]. Сировинною базою для виноробної промисловості є виноград, фрукти та ягоди. Галузь тяжіє до районів вирощування сировини, оскільки оптимальний термін переробки винограду становить 5 год. Заводи вторинної переробки сировини та розливу вина можуть розміщуватися і в районах споживання цієї продукції. [7].

Макаронна галузь є відносно молодю в харчовій промисловості України. Орієнтується вона здебільшого на споживача. Продукцією, яка виробляється на підприємствах галузі є різні види макаронів. Асортимент продукції дуже різноманітний і розрізняється залежно від форми, довжини, ширини і діаметра.

Кондитерська галузь є однією з найбільш розвинутих у харчовій промисловості України. Поточні обсяги виробництва продукції галузі дозволяють не тільки забезпечувати потреби внутрішнього ринку, а й створюють значний експортний потенціал (українські кондитери експортують свою продукцію у більш ніж 50 країн світу). Підприємства галузі є активними споживачами вітчизняної сільськогосподарської сировини – борошна, цукру, молока тощо, а їх асортимент охоплює практично всі групи кондитерських виробів.

Продукція кондитерської галузі умовно поділяється на борошняні, шоколадні та цукрові кондитерські вироби. Класифікація видів продукції кондитерської галузі здійснюється відповідно до Номенклатури продукції промисловості, затвердженої Наказом Держкомстату України від 30.08.2002 р. № 320 [6].

Олійно-жирова промисловість виробляє олію, маргарин, майонез та іншу продукцію. Сировиною для неї є насіння соняшнику, ріпаку, сої, кукурудзи, рицини. Близько 90% олії в Україні виробляють із соняшнику. Підприємства галузі розміщені переважно у районах вирощування цієї культури (для виробництва 1 т олії необхідно 3–5 т насіння).

Консервна промисловість – галузь харчової промисловості, підприємства якої переробляють сировину рослинного й тваринного походження і виготовляють консервовані продукти, головним чином у герметичній упаковці. Основна продукція галузі: консерви плодоовочеві (овочеві, томатні, фруктові тощо), м'ясні, молочні, рибні, м'ясо-рослинні, сало-бобові та інше. Сировиною для консервної промисловості є плоди, овочі, молоко, риба тощо. Консервування продуктів харчування, які швидко псуються у свіжому вигляді і мають сезонний характер виробництва, дає можливість постачати їх населенню рівномірно протягом року [8].

Оскільки сировина для консервної продукції зберігається не довго і є мало транспортабельною, тому вирішальним фактором розміщення і розвитку консервної промисловості є сировинний.

Пивоварна галузь, орієнтуючись на кінцевого споживача, виробляє різні сорти пива, якість яких дуже висока і залежить від сировини – води, хмелю та ячменю. Але з цих основних компонентів вітчизняні виробники стабільно забезпечені лише вітчизняною водою. На початок 2008 р. в Україні було близько 40 заводів, що безпосередньо займаються виробництвом пива [3]. Більшість із них належать іноземним пивним компаніям, які вкладають свій капітал у виробництво і займають досить престижні місця на ринку України.

Однією із найдавніших і досить довгий час найважливіших промислів України вважається **соляна промисловість** – це галузь харчової промисловості, завданням якої є видобування й переробка кухонної солі, яка характеризується високою територіальною концентрацією виробництва та високим рівнем механізації праці. Підприємства соляної промисловості виробляють усі види солі – розсоли, тверду (в тому числі вакуумну), молоту, солебрикети з мікродобавками для худоби, зернову, йодовану тощо [4].

Не можна залишати поза увагою інші підгалузі харчової промисловості, адже за своїм значенням у вирішенні програми забезпечення населення продуктами харчування вони відіграють важливу роль. Це: рибна, спиртова, борошномельно-круп'яна, хлібопекарська, крохмале-патокова, лікєро-горілчана промисловості, плодоконсервна або плодоовочева галузь та багато інших.

Сторов Б.В., ректор Одеської національної академії харчових технологій, у одній із прес-конференцій зазначив: «...існують проблеми, які умовно можна поділити на ендогенні та екзогенні (внутрішні та зовнішні). Зовнішні проблеми – це проблеми, що стосуються харчової промисловості цілого світу, а внутрішні – це національні, які виникли в силу економічних, ментальних особливостей тощо».

Приблизно 3-4 десятиліття тому харчова промисловість світу, стрімко розвиваючись, поділилась на 2 гілки: одна частина перетворилась в так звану фаст-фуд-систему (скорочення часу приготування їжі, зручність для господинь), друга – це традиційні підходи до технології виробництва продуктів харчування, які потребують додаткової обробки перед споживанням. Та фаст-фуд-система, яка стала такою поширеною серед споживачів, за заявами авторитетних медиків є дуже шкідливою для здоров'я.

Глобальною проблемою сучасності постає проблема продовольчої безпеки та безпеки продуктів харчування, які є основою національної безпеки будь-якої країни. Безумовно, це стосується і України як одного із потужних світових виробників зернової та інших видів харчової продукції. Так виглядає, що швидкість цього процесу збільшилась у кілька разів у зв'язку з використанням харчових добавок, нових технологій, які часом призводять до погіршення якості харчових продуктів, не кажучи вже про канцерогени, які утворюються при різноманітних термічних обробках продуктів, про проблеми меланоїдів, мєналоїдинів, коли не витримуються технологічні режими.

Ще одна не менш важлива проблема – застосування генетично-модифікованих організмів при виробництві сільськогосподарської продукції. У цьому є ряд переваг: велика врожайність, висока збережувальність врожаю. Але вчені дотепер вагаються і ще не зробили остаточного висновку – безпечно чи ні вживати такі продукти. Законодавство багатьох країн зобов'язало виробників вказувати наявність таких продуктів у складі харчової продукції, і такі вимоги виконуються, а споживач сам вирішує, чи вживати ці продукти» [10].

Поруч із вище перерахованими проблемами харчової промисловості важливе місце посідає екологічна проблема, яка має дві сторони:

по-перше, підприємства харчової промисловості утворюють складну екологічну ситуацію, так як мають низькі ступені захисту, переробки, очистки стічних вод, шкідливих викидів у повітря (харчова промисловість потребує великої кількості тепла для переробки);

по-друге, від харчової промисловості споживачі чекають високоякісних екологічно чистих продуктів, для виготовлення яких потрібна, у свою чергу, екологічно чиста сировина – що є великою проблемою для вітчизняного сільськогосподарського виробництва.

Екологічно чисті ґрунт, вода, повітря – запорука вирощування екологічно чистої сировини для харчової промисловості. Ми маємо замкнуте коло, вирватися з якого можливо лише через створення надійних екологічних систем захисту від шкідливих викидів у повітря та очищення стічних вод.

Тож, враховуючи вище викладений опис харчової промисловості та завдання, які стоять перед вищою школою, щодо підготовки майбутніх педагогів професійного навчання з харчових технологій, можна виділити основні проблеми, які складатимуть основу змісту навчальної програми «Харчові технології».

ПРОБЛЕМА I.	<i>Загальні проблеми харчових технологій</i>
ПРОБЛЕМА II.	<i>Технологія виробництва харчових продуктів із рослинної сировини</i>
ПРОБЛЕМА III.	<i>Технології олійно-жирового виробництва</i>
ПРОБЛЕМА IV.	<i>Технології переробки сировини тваринного походження і риби</i>
ПРОБЛЕМА V.	<i>Технологія бродильних виробництв і безалкогольних напоїв</i>
ПРОБЛЕМА VI.	<i>Технологія консервування плодів та овочів</i>
ПРОБЛЕМА VII.	<i>Мікробіологічна і ферментативна промисловість</i>
ПРОБЛЕМА VIII.	<i>Системи технологій харчової промисловості</i>
ПРОБЛЕМА IX.	<i>Продовольча безпека та безпека продуктів харчування</i>
ПРОБЛЕМА X.	<i>Екологічні проблеми харчової промисловості</i>

Висновки. Отже, з усього зазначеного можна зробити висновки, що очевидним і необхідним в системі вищої освіти є удосконалення змісту підготовки майбутніх фахівців здатних задовольняти суспільні потреби та мобільно реагувати на зростаючі темпи науково-технічного прогресу.

Зміст навчання формується на всіх рівнях. Тож добір навчального матеріалу з кожної навчальної дисципліни – необхідна умова високої якості освіти.

«Харчові технології» – навчальна дисципліна в системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання за профілем «Харчові технології».

Ми зробили спробу окреслити її інформаційний обсяг та сформулювати основні проблеми харчових технологій як основу навчального матеріалу через огляд харчової промисловості та характеристики її основних підгалузей, а також визначаючи глобальні проблеми даної галузі.

Безперечно, кожна проблема потребує подальшого вивчення та наукового дослідження. Окрім того, проектування навчального матеріалу потребує використання педагогічних підходів щодо добору змісту та структурування навчального матеріалу з харчових технологій, що визначає наступне завдання та потребує його вирішення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Драч І. І., Чернишова Є. Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі Теорія та методика управління освітою, № 3, 2010 р.
2. Закон України № 2662-IV Про виноград та виноградне вино
3. Качан Є.П. Регіональна економіка: підручник для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗ[електронний ресурс].: Підручник / за ред. Качана Є.П. – К.: Знання, 2011.- 670с.
4. Масляк П. О. Хрестоматія з географії України. Соляна промисловість. Хлібопекарна промисловість. Рибальство – [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://geoknigi.com/book_view.php?id=440
5. М'ясна промисловість [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/М'ясна_промисловість
6. Національне рейтингове агентство «Рюрік» Огляд кондитерського ринку України за 2012 рік, 23 с.
7. Харчова промисловість [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrmap.su/uk-g9/923.html>
8. Українська радянська енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://leksika.com.ua/16710225/ure/konservna_promislovist
9. Фридман Л. М., Кулагина І. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
10. <http://www.harchovyk.com/content/detail/192>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стогній Аліна Юрївна – аспірант кафедри загальнотехнічних дисциплін, Інженерно-педагогічного інституту Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Інна ШЕЛУДЬКО (Глухів, Україна)

РОЛЬ ІНТЕГРОВАНИХ СПЕЦКУРСІВ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах інноваційного вектора розвитку педагогіки особливої актуальності набувають питання забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів технологій до навчання варіативних модулів. Рівень професійної підготовки у ВНЗ має відповідати як потребам ринку праці у фахівців відповідної кваліфікації, так і потребам особи у здобутті ґрунтовних знань.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований навчальний курс, інтегрована навчальна програма, інтегрований підхід, системний підхід, структурування змісту, учителі технологій.

In terms of innovative pedagogy vector development the assurance of qualitative training of future teachers of technology becomes topical in regard of learning various modules. The level of training in universities must meet both the needs of the labor market for specialists appropriate qualifications and the needs of a person in acquiring fundamental knowledge.

Keywords: integration, integrated curriculum, integrated curriculum, integrated approach, system approach, structuring content, teachers of technology.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни в підходах до вивчення «Технологій» потребують удосконалення підготовки майбутніх учителів технологій у ВНЗ. Виникає потреба у фахівців педагогічного профілю з високим рівнем фундаментальних знань, які забезпечують професійну мобільність і адаптивність до динамічних умов ринку праці. Це дуже важливо в умовах постійного оновлення змісту освіти, впровадження нових освітніх технологій та постійного ускладнення професійних завдань. Занепокоєння науковців викликає низький рівень підготовки майбутніх вчителів технологій. Сучасні педагогічні технології завдяки комбінуванню різних методів навчання спрямовані на формування конкурентноспроможного фахівця. Їм властива системність, структурованість, алгоритмічність. Інноваційні педагогічні технології поєднують у собі науково обґрунтовану систему дій, операцій та процедур. Вони забезпечують цілеспрямоване впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають, у свою чергу, позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі та трансформують його [2: 22 – 24].

Водночас лунають численні зауваження про неготовність учителів до втілення інновацій у своїй діяльності, необізнаність та небажання працювати по-новому. Тому питання підготовки вчителя технологій, як суб'єкта інноваційної діяльності нині набуває особливого значення [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Систематичне дослідження інтеграційних процесів в освіті почалося лише в другій половині ХХ століття. У колишньому СРСР дослідженням цієї проблеми займалися такі відомі педагоги, як І. Лернер, В. Онишук, В. Паламарчук, М. Скаткін, В. Сухомлинський та ін. У зарубіжній педагогіці ця проблема досліджувалася Р. Канвейем, М. Ліпманом, Г. Метьюзом, Д. Текером у США, Л. Сміт і В. Репером в Англії, К. Фрезе в Німеччині, М. Тоззі у Франції та ін. [8].

Проблема інтеграції загальної і професійної освіти розроблялася казанською педагогічною школою (В. Безрукова, А. Кірсанов, М. Махмутов, Ю. Тюнников та ін.), провідними вітчизняними ученими у галузі педагогіки – С. Гончаренко, В. Єльченко, І. Козловської. На необхідність оновлення змісту природничої освіти на основі інтегрованого підходу наголошує у своїх працях Н. Буринська. Заслуговує на увагу досвід О. Мітрясової зі створення інтегрованих курсів для підготовки фахівців аграрного виробництва [8].

Мета написання статті полягає у розкритті ролі інтегрованих спецкурсів у підготовці майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. У вищих навчальних закладах України відбувається процес модернізації освіти відповідно до умов сьогодення. ХХІ століття проголошено ЮНЕСКО століттям освіти. У 2002 році опублікована Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст., де зазначено, що модернізація сучасної системи освіти України має бути спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики, інноваційних напрямів і тенденцій розвитку освіти [6: 5].

Удосконалення шляхів спеціальної підготовки вчителів технологій до викладання варіативних модулів має відбуватися за такими напрямками:

- удосконалення змісту педагогічної освіти, приведення її у відповідність до досягнень сучасної теоретичної й експериментальної вітчизняної і світової педагогічної науки, відмова від стереотипів моносуб'єктивної педагогіки;

- удосконалення методів навчання, перехід від пасивних інформаційних до активних, проблемних, діалогічних, освоєння педагогічного досвіду;

- удосконалення мети педагогічної освіти, відмова від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність без особистісних професійних знань, умінь і навичок, переданих у процесі навчання, удосконалення цілісного творчого і особистісного потенціалу вчителя технологій.

Ці напрями пов'язані з істотним підвищенням ролі педагогічного компонента у структурі педагогічної освіти. Все це можна віднести і до спеціальної підготовки вчителів технологій. Перед

ВНЗ стоїть завдання формування нового типу професіонала, конкурентноспроможного на ринку праці, компетенції якого відповідали б потребам особистості та суспільства [3].

Один з основних шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів технологій є доповнення або часткова заміна бази традиційних спецдисциплін принципово новими інтегрованими навчальними курсами та формування методичної системи їх реалізації з використанням сучасних інноваційних педагогічних технологій.

Як свідчать численні літературні джерела, інтегрований підхід до структурування змісту навчання зарекомендував себе як один із найбільш ефективних і дозволяє суттєво підвищити якість навчального процесу. Результати педагогічних досліджень доводять, що у процесі вивчення науково обґрунтованих інтегративних навчальних курсів створюються умови для формування компактної, гнучкої системи знань за порівняно короткий час.

Дослідження наукової літератури виявило наступні суперечності:

- між традиційним класичним змістом навчальних педагогічних дисциплін та новими вимогами до змісту сучасної освіти, що має орієнтуватися на інтегровані курси з посиленням їх професійної спрямованості;

- між методикою викладання дисциплін: дизайн, основи зображення, матеріалознавство, що не є інтегрованими з профільними дисциплінами, та сучасними новими технологіями навчання, які підвищують мотивацію студентів до ефективного засвоєння знань [7].

Не дивлячись на те, що у вітчизняній та зарубіжній психологічній, педагогічній та філософській літературі є багато робіт, присвячених проблемі інтеграції, проте інтеграційні концепції освіти нерідко зазнають критики з боку педагогів-практиків.

За логічним словником-довідником Н. Кондакова інтеграція – «об'єднання в ціле, єдність яких-небудь елементів, відновлення якої-небудь єдності; у теорії систем – стан взаємозв'язку окремих компонентів системи і процес, що обумовлює такий стан» [4: 203].

Великий енциклопедичний словник за редакцією А. Прохорова визначає інтеграцію як «1) поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану; 2) процес зближення і зв'язку наук, що відбувається поряд із процесами їхньої диференціації» [1: 495].

Відповідно до сучасного словника іноземних слів інтегрувати – «робити інтеграцію, поєднувати частини в одне ціле» [4: 240].

Отже, автори тлумачень поняття «інтеграції», не дивлячись на відмінність словесних описів, суть інтеграції розуміють як процес і результат встановлення цілісності раніше розрізнених елементів, або особливий стан системи, який характеризується цілісністю та узгодженістю її елементів. Причому ступені інтегрованості елементів системи можуть бути різні.

На думку О. Кульчицького, з інтеграцією знань пов'язана одна з найважливіших характеристик знань – системність [5: 78]. Системний підхід змінює соціальні умови функціонування науки, виробництва, побуту людей, а також структуру шляху пізнання, відкриваючи по-новому предмет дослідження та шляхи його опису, понятійний апарат, сам стиль мислення, зокрема наукового. Уявлення про системність стають основою сучасного світорозуміння. Звідси маємо вихід на такі ключові проблеми дидактики, як вибір змісту освіти, структурування навчального матеріалу. Із системністю знань тісно пов'язана ідея їх цілісності, причому цілісність вважається однією з внутрішніх властивостей системи.

На нашу думку, термін «інтегрований навчальний курс» – більш широке поняття, що слід розуміти як навчальний курс, який об'єднує в собі зміст двох чи більше навчальних предметів (курс який хтось зінтегрував ззовні, бо цей дієприкметник вказує на пасивність об'єкта інтеграції). Такими можна назвати, наприклад, навчальні курси, в яких механічно об'єднаний навчальний матеріал з різних технік художньої обробки матеріалів. А сам термін «інтегрований» має більш глибокий зміст, бо виражає внутрішній стан, суть об'єкта інтеграції.

Недостатній взаємозв'язок у викладанні навчальних предметів призводить до дублювання знань і марного витрачання часу. Більше того, різне трактування одних і тих же або споріднених понять створює повний безлад у знаннях, про чітку систему знань годі й говорити. Розрізнене викладання пов'язаного між собою навчального матеріалу формує звичку розглядати факти та явища з однієї позиції [5].

Виходячи з вищесказаного можна стверджувати, що суть інтегрованого навчання полягає в тому, що це така побудова навчального курсу, в якому окремі розділи тісно взаємопов'язані між собою і їх навчальні; можливості використовуються максимально.

Слід пам'ятати, що інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення двох чи більше технік в єдине ціле на основі спільного підходу.

У процесі перебудови змісту освіти інтегративний підхід до навчання займає особливе місце.

Обґрунтовуючи необхідність інтеграції, вчені відзначали, що «особливо гострими є проблеми первантаження навчальних планів та програм, низький рівень дидактичної підготовки викладача і

внутрішня розрізненість навчальних предметів, перешкоджають формуванню в учнів системи знань й цілісного світогляду» [9: 33].

Розв'язанню вказаної проблеми сприяє інтеграція споріднених технік художньої обробки матеріалів, які будують зміст підготовки майбутніх учителів технологій до викладання варіативних модулів, що входять до навчального предмету трудове навчання у основній школі. Бо саме інтеграція знань може забезпечити фундаментальність та систематичність підготовки майбутнього фахівця. Це не означає, що у навчальному плані ВНЗ не повинно бути спеціалізованих фахових дисциплін. Наукові джерела стверджують, що диференційовані знання повинні базуватися на міцному фундаменті інтегрованої загальнопрофесійної підготовки. Ці диференційовані знання в подальшому знову повинні бути систематизовані, поглиблені в процесі проходження студентами практики, написання наукових робіт чи під час вивчення узагальнюючих інтегрованих дисциплін.

У зв'язку з цим виникає необхідність структурування змісту навчальних дисциплін художнього спрямування з позицій інтегративного підходу з метою усунення другорядного матеріалу та систематизації знань.

Аналіз навчальних планів та програм педагогічних ВНЗ показує, що спроби вдосконалення системи підготовки майбутніх вчителів технологій здійснюються переважно за рахунок збільшення кількості навчальних предметів. Але, як показує практика, це не сприяє підвищенню рівня підготовки студентів. І переважна більшість вчителів технологій не готові до викладання варіативних модулів в основній школі. Вони неспроможні виховати гармонійно розвинену особистість, сформувати систему базових знань учнів. І це не дивно, бо традиційна модель педагогічної освіти спрямована лише на передачу майбутньому вчителю певного обсягу знань, вмінь та навичок. Часто навчальний матеріал виявляється відірваними від реальної професійної практики, і молодому спеціалісту доводиться оволодівати необхідними знаннями та вміннями уже в процесі роботи [3].

Очевидно, що створення цілісної системи знань у студентів є особливо важким завданням в умовах великої кількості сучасних технік художньої обробки матеріалів. За відсутності органічного зв'язку між ними, у свідомості студента утворюються не пов'язані між собою групи уявлень та понять, які існують абсолютно автономно. Вивчаючи одну техніку, студент не помічає природного зв'язку з іншою, він нібито відмежовується від інших знань, які, на його думку, тільки відволікають, розосереджують увагу та суттєво знижують мотивацію навчальної діяльності. При цьому відбувається просто нагромадження, «накопичення» так званих формальних знань. На відміну від них, кожний елемент структурованих знань займає своє місце в системі, тому такі знання легко застосовувати у нестандартних ситуаціях.

Існуючі недоліки предметної системи навчання можна усунути, пов'язавши деякі техніки художньої обробки матеріалів різними способами. Для одних дисциплін достатньою є лише інтеграція на рівні міжпредметних зв'язків, для інших оптимальним варіантом буде інтеграція на базі однієї з дисциплін та утворення нового інтегрованого курсу. Інтеграція споріднених технік веде до зменшення часу на їх вивчення та освоєння і сприяє підвищенню темпу викладання й ущільненню інформації. Це концентрує увагу, стимулює пізнавальну активність, забезпечує дієвість знань, підвищує рівень доступності та узагальнення навчального матеріалу. Інтегрований підхід до структурування змісту спецдисциплін художнього спрямування дозволяє більш якісно підготувати студента до навчання варіативних модулів художнього спрямування, навчити його розумінню сучасних проблем, сприяє формуванню вміння адаптувати знання до нових умов та оволодівати новими знаннями на базі сформованої інтегрованої системи знань [2].

Інтегрований спецкурс є однією з перспективних інновацій, яка закладає нові умови діяльності викладачів та студентів, що має вплив на ефективність сприйняття студентами навчального матеріалу.

Створення інтегрованого курсу базується на необхідності оновлення змісту та методики викладання дисциплін художнього спрямування з урахуванням наступних принципів: фундаментальності, що передбачає вивчення основних понять, знань; гуманізації навчального курсу з метою формування у студентів професійної спрямованості, що сприяла б удосконаленню компетенції майбутнього фахівця.

Запровадження інтегрованих в навчальних програм дає змогу:

1. «спресувати» споріднений матеріал кількох технік художньої обробки матеріалів навколо однієї теми, усунути дублювання у вивченні ряду питань;
2. ущільнити знання, тобто реконструювати фрагмент знань таким чином, щоб його засвоєння вимагало менше часу, проте породжувало загально навчальні та технологічні вміння;
3. опрацювати зі студентами значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань;
4. залучити студентів до процесу добування знань;
5. формувати творчу особистість студента, його здібності
6. [7: 43 – 45].

7. Переваги інтегрованих спецкурсів:
8. інтеграція поживляє навчальний процес;
9. економить навчальний час;
10. позбавляє від перевтоми.

У перспективі розробка інтегрованого спецкурсу «Художня обробка матеріалів» буде базуватись на фундаменталізації, професійній спрямованості та удосконалюватиме компетенції майбутнього вчителя технологій.

Незважаючи на очевидну користь від інтеграції у вирішенні багатьох суперечностей, її не можна розглядати як універсальний засіб для розв'язання всіх існуючих проблем національної освіти. Спроби необгрунтованої руйнації традиційної системи і тенденції до інтеграції навчальних предметів при відсутності для цього достатніх підстав можуть спричинити появу нових негараздів. «Досить вільне розуміння інтеграції в навчанні призвело до появи численних курсів, які являли собою здебільшого конгломерат формально об'єднаних за певною зовнішньою ознакою різнорідних знань з різних галузей науки без виділення в них сутнісно спільного» [9: 35].

Як правило, помилки виникають там, де проблема розглядається однобічно. Тому переважна більшість науковців, що тривалий час досліджують інтеграційні процеси в освіті, все ж таки надає перевагу поміркованому підходу у розгляданні процесів інтеграції.

Привчені до формальних і спрощених рішень, ми не можемо збагнути, що суть проблеми покращення навчання, підвищення його ефективності полягає не в тому, щоб ще глибше зануритися у той чи інший конкретний матеріал, не в тому, щоб ще міцніше прив'язатися до тієї чи іншої вузької сфери наукового пошуку, а в тому, щоб виявити зв'язки і залежності між різними науками, прослідкувати переходи між різними предметами і явищами, підкорити матеріал, який, на перший погляд, здається розрізненим і навіть несумісним, єдиній універсальній логіці. А це означає, що навчальний процес буде зорієнтований не на схему, а на систему, і якщо тут може йтися про якість «поглиблення», то під цим, очевидно, слід розуміти більш глибоке структурування навчального матеріалу [3].

Треба підкреслити, що основне завдання проектної інтегрованої технології навчання є не передання студентам обсягу тих чи інших знань, а навчання здобувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань.

Висновки. Інтегративні процеси в системі освіти розвивалися вже кілька десятиліть. І хоча історичний досвід інтеграції змісту освіти є достатньо вивченим, однак у практиці конструювання інтегрованих курсів сучасні дослідники часто припускаються помилок, що вже мали місце раніше. Особливо це стосується інтегрованих курсів, де навчальний матеріал групується навколо певної проблеми. Подальші розробки за даним напрямком дослідження мають бути спрямовані на розробку інтегрованого спецкурсу з художньої обробки матеріалів та можливостей використання методу проектів при його вивченні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой энциклопедический словарь: / [главный ред. А. Прохоров]. – М. : Сов. энциклопедия, Т. 1. – 1991. – 863 с.
2. Галиця І. Стратегічні ігри як інструмент активізації креативного потенціалу / І. Галиця // Вища школа. – 2011. – №5 – 6. – С. 21–26].
3. Гончаров В. Діалектика традиційного та інноваційного у підготовці сучасного вчителя. / В. Галиця // Вища освіта України. – 2012. – №4. – С. 44–50.
4. Кондаков Н. Логический словарь-справочник. / Н. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
5. Кульчицький О. Інтегративний зв'язок психічних функцій і явищ // Основи філософії і філософських наук. / О. Кульчинський. – Мюнхен-Львів, 1995. – С. 75–89.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4–6.
7. Титар О, Пінчук Г. Інтеграція навчального процесу. / О. Титар, Г. Пінчук // Відкритий урок. – 2012. – №3. – С. 43–45.
8. Тройницька С. Підготовка учителів-предметників до здійснення інтеграції навчальних знань. / С. Тройницька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №4. – С. 153 – 158.
9. Філатова І. Історико-логічний аналіз проблеми інтеграції у педагогічному процесі / І. Філатова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2001. – №2. – С. 31–35.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шелудько Інна Віталіївна – аспірант, асистент кафедри педагогіки та методики професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ

Надія КАЛІНІЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ПРИРОДОЗНАВСТВО»

В статті розкривається сутність педагогічного досвіду вчителів біології, умови його використання у процесі підготовки майбутніх учителів біології в педагогічному соціумі з метою забезпечення ними діяльного підходу спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів.

Ключові слова: педагогічний досвід, творча майстерня вчителя біології, підготовка майбутніх учителів біології.

The article reveals the essence of pedagogical experience of biology teachers, conditions of its usage while training future biology teachers in pedagogical society with the aim of providing the activity approach in educational process while developing abilities and skills of personality, applying the knowledge gained in practice from different educational subjects.

Key words: pedagogical experience, creative workshop of biology teacher, preparation of future biology teachers.

Вчителі біології за останні десятиріччя значно вдосконалили науково-технологічний потенціал як вчителів, так і організаторів позашкільної роботи природничого спрямування з врахуванням змін парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів. Саме творча генерація педагогів виступає носіями педагогічного досвіду, подає зразки інноваційної праці в умовах сучасної школи в освітньому соціумі молодим вчителя біології.

Під поняттям «педагогічний досвід» розуміють сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності, засвоєння педагогом раціональних здобутків своєї колег [5: 30].

На важливу роль педагогічного досвіду вказували К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський. К.Д. Ушинський, виокремлюючи поняття педагогічна досвідченість, наголошував на виділені фактів виховання, які мають класифікуватися за характерними особливостями, узагальнюватися, стати думкою, зробиться правилом виховної діяльності вчителя.

А. С. Макаренко аналізує діалектичну природу педагогічного досвіду, зазначаючи важливість індукції та дедукції в процесі його аналізу. Для В. О. Сухомлинського педагогічний досвід уявляється садом квітучих троянд, який треба пересадити із саду на своє поле. Що для цього треба зробити? Насамперед, вивчити ґрунт свого поля, додати те, чого в ньому не вистачає. Підготувати цей ґрунт, потім уже пересаджувати. Але як? Разом з ґрунтом, не оголюючи коренів, наголюше Василь Олександрович. Одним із секретів педагогічної творчості, на думку педагога – гуманіста, полягає в тому, щоб пробудити у вчителів інтерес до пошуку, до аналізу власної думки[3: 399].

Педагогічний досвід передусім знаходить своє втілення в технології навчально-виховного процесу, забезпечує високу результативність як на основі сумлінного виконання обов'язків, так і інноваційної діяльності.

Проблема передового педагогічного досвіду висвітлювалася в роботах Ю.К. Бабанського, Е.І. Моносзона, М.М. Скаткіна, М.М. Поташика, а на Україні – у працях О.Я. Савченка, В.І. Бондаря, М.Ю. Красовицького, І.П. Підласого І.В.Мороза, А.В.Степанюка, О.Д.Гончара та ін..

Мета статті – розкрити значимість та умови використання індивідуального педагогічного досвіду кращих вчителів біології, які презентували свої творчі лабораторії та майстер-класи на обласних науково-методичних заходах у процесі підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Природознавство» Для них характерна готовність до інноваційної діяльності, здатність генерувати продуктивні ідеї.

Інноваційна поведінка і креативність педагога формуються під впливом освітнього середовища з високим ступенем невизначеності і потенційною багатоваріантністю (багатство можливостей). Якщо невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, то багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження. Середовище має демонструвати зразки креативної поведінки та її результати. В науковій літературі виділяють наступні критерії готовності до інноваційної діяльності:

- Усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- Готовність до творчої діяльності щодо нововведень в освітньому закладі;
- Впевненість у позитивному результаті нововведення;
- Узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;

- Готовність до подолання творчих невдач;
- Здатність до фахової рефлексії [1; 2].

Молоді вчителі біології, при аналізі педагогічного досвіду долучаються до виокремлення умов, які сприяють саморозвитку особистості. Зокрема, творчі пошуки педагогів мають продуктивні результати при наявності добре підготовлених, креативних керівників освітніх установ та педагогічного персоналу; виборі актуальної проблемної теми; чіткості визначеної мети та поставлених завдань творчого пошуку; науковій і практичній підготовці вчителя з дослідницьких технологій. А також створенні в колективі комфортного психологічного клімату, умов праці, належного рівня шкільної культури та матеріальної і моральної мотивації діяльності педагогів [5: 173]. При оцінці творчої лабораторії вчителя використовується ряд критеріїв. Це – актуальність, новизна, результативність, стабільність, перспективність педагогічного досвіду. Актуальним вважається такий досвід, який спрямований на розв'язання найважливіших проблем навчання і виховання школярів, визначених державою перед школою. На сьогодні актуальними є проблеми вдосконалення змісту, форм, методів навчання і виховання учнів, використання особистісно орієнтованих технологій, формування національної свідомості школярів, реалізація завдань допрофільного і профільного навчання з предмета тощо.

На основі аналізу педагогічної літератури виокремлюємо наступні показники досвіду: впровадження нових форм, методів, способів педагогічної діяльності, які носять інноваційний характер з урахуванням особливостей соціуму; творча реалізація в педагогічній діяльності нових теоретичних концепцій та ідей; оптимальна випереджуюча організація педагогічної діяльності, яка служить зразком як для педагогів-практиків, так і для молодих учителів біології [3; 4; 5]. Аналізуючи творчі лабораторії педагогів, відзначаємо, що успішні кроки професійного зростання вони здійснили у загальноосвітніх навчальних закладах при підтримці дирекції, кращих вчителів та методистів. Саме вони сприяли визначенню актуальної проблеми дослідження, визначенню завдань і розробці плану дослідження, вдосконаленню науково-методичної підготовки, відвідували і аналізували уроки, вивчали документацію, консультували вчителя. Вчителі поступово долучалися до самоаналізу власного досвіду та участі у науково-методичних заходах різного рівня, до систематизації й аналізу зібраного матеріалу, опису основних елементів педагогічного досвіду і зв'язку між ними, розкриттю практичної новизни авторської творчої лабораторії, усвідомлення значення одержаних результатів для збагачення педагогічної теорії. Зверталася увага студентів на літературну обробку матеріалу, підготовку науково-методичної статті, презентації та певних рекомендацій, порад щодо використання досвіду різними категоріями працівників освіти.

Майбутні вчителі біології, аналізуючи презентаційні матеріали авторських творчих лабораторій учителів – майстрів, відзначали такі основні елементи: педагогічні умови реалізації проблеми, конкретний опис певної системи педагогічних дій, визначення результативності досвіду, розкриття його переваг і перспектив використання. А також участь вчителя у роботі науково-методичних формувань, виступи на педрадах, нарадах, методичних об'єднаннях, педагогічних читаннях, участь у науково-практичних семінарах та науково-методичних конференціях, що сприяло подальшому збагаченню творчого потенціалу вчителя. Для повноти розкриття творчої лабораторії вчителя вивчалися тематичні буклети, статті з досвіду роботи, картотеки інноваційної діяльності «Адреси педагогічного досвіду», презентаційні відеофільми, участь вчителя у роботі шкіл педагогічного досвіду, тематичних педагогічних виставках, професійних конкурсах, проведенні авторських курсів, проблемних семінарів, семінарів-практикумів. Проаналізовані матеріали переконливо доводили, що система науково-методичної роботи сприяє особистісно професійному розвитку педагога, передбачає створення сприятливих умов для самовираження, самоствердження, самоактуалізації професійного потенціалу вчителя.

Творча лабораторія вчителів біології представлена відповідно до орієнтованої моделі опису власного педагогічного досвіду для участі в обласному етапі конкурсу «Учитель року», де розкривається актуальність проблеми, опрацьована теоретична база, провідна ідея досвіду та його технологія, прогнозування результату і аналіз досягнутого.

Педагогічний досвід в основі має педагогічну майстерність – комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [5: 30].

У педагогічній літературі науковці І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, В.Г. Кузь, В.В. Федорчук, В.В. Ягупов виокремлюють наступні властивості педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності вчителя, професійні знання, вміння та навички, педагогічні здібності, які забезпечують темпи самовдосконалення, педагогічна техніка, яка визначає особистісну структуру педагогічної діяльності. Кожен учень має отримувати задоволення від процесу пізнання.

Це не лише задоволення від отриманих ним знань, умінь і навичок. Це загальний позитивний емоційний стані від спілкування з учителем, і від цікавої інформації, отриманої під час уроків. Значну увагу автори, на яких ми посилаємося, приділяють моральному здоров'ю, яке зміцнюється самою

поведінкою вчителя на уроці, дружніми стосунками між учителем і учнем, між учнем і учнями, артистизмом учителя, інтелігентним, інтелектуальним, щирим спілкуванням з дітьми [2; 4; 5; 6].

Ці ж автори активізують твердження, що педагогічна діяльність є творчим процесом створення нового на основі перетворення вже пізнаного, використання оригінальних шляхів і методів дій його одержання. Педагогічна творчість як процес спрямована на «творення» особистості вихованця. Під час роботи з учнями вчитель-майстер проектує педагогічні ефекти, пізнавальну діяльність учнів, впливає на увагу, увагу, емоції учнів, звертається до прийомів педагогічного перетворення, що робить його діяльність творчим процесом.

Визначені форми виявлення творчих сил вчителя: творче самопочуття, творче натхнення, творчий пошук, дослідницька та експериментальна робота. Якщо вчителем правильно поставлена мета, то вона буде досягнута. (Якщо правильно визначене завдання, то воно буде вирішене). Тому вчитель-майстер повинен володіти умінням ставити мету. І лише освоївши цю відповідальну роботу, учитель зможе успішно просуватися по шляху осмислення педагогічної майстерності.

Обґрунтовуючи актуальність проблеми, вчителі акцентують увагу на її значимість для подальшого розвитку особистості, удосконалення навчально-виховного процесу, підготовки молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Обираються актуальні і перспективні теми: використання інформаційно-комунікативних технологій в навчально-виховному процесі для оптимізації навчання; формування інформаційної компетентності учнів; розвитку критичного мислення, розвитку пізнавальної активності та творчих здібностей учнів з метою формування самодостатньої особистості; виховання раціонального користування природними ресурсами; підвищення ефективності та результативності уроків біології шляхом впровадження інноваційних технологій. Працюють вчителі і над вдосконаленням тестової форми роботи. Виокремлені проблеми дозволили збагатити науково-технологічний потенціал вчителя, підвищити якість вивчення шкільного курсу біології, збагатити форми роботи з учнями, забезпечити ефективність перевірки знань, умінь і навичок.

Науково-теоретичне обґрунтування проблеми засвідчує, що вчителі біології продуктивно опрацьовують наукові праці провідних вітчизняних та зарубіжних вчених, методистів та учителів-практиків. З метою реалізації обраної проблеми працюють над визначеними завданнями: розвиток пізнавальної активності учнів, створення умов для формування вмінь і навичок дослідницької наукової роботи в природному середовищі з використанням сучасних інформаційних ресурсів, екологічної культури учнів, оптимізації їх самоосвітньої діяльності, поєднання біологічних знань з життєвим досвідом та майбутньою професійною діяльністю.

Особливості педагогічної творчості мають і проблеми, які вчителями біології вирішуються індивідуально. Це обмеженість часу, очікування від учителя високих позитивних результатів, забезпечення співробітництва і співтворчості всіх учасників навчально-виховного процесу.

Особливий інтерес виявляють студенти до досвіду роботи талановитого учителя біології, учителя-методиста, Заслуженого вчителя України, тричі соросівського гранда Алли Миколаївни Кіріченко («Навчально-виховне об'єднання природничо – економіко – правовий ліцей спеціалізована школа I – II ступенів №8 –позашкільний центр Кіровоградської міської ради»), яка успішно працює над науково-методичною проблемою «Інноваційні підходи до реалізації змісту шкільного курсу біології через гуманізацію навчального процесу», забезпечуючи формування активної діяльності учнів, розвиток їх самостійності в умовах комфортного навчального середовища, та оптимізації вибору форм, методів і прийомів інтерактивного навчання школярів. Цьому сприяє переосмислення змісту та розробка нових підходів до вивчення шкільного курсу біології на профільному рівні при застосуванні активних методів навчання та самостійної навчальної діяльності учнів. Вчителька майстерно володіє технологіями формування творчої особистості, розвивального навчання, організації групової навчальної діяльності школярів, дослідницькою та проектною технологіями навчання. Результатом навчального проектування є індивідуальний досвід проектної діяльності учня, виконання учнями різнорівневих завдань, складання завдань для тестового контролю знань з теми; підготовка порівняльного аналізу змісту параграфів, тем у трактуванні різними авторами; розробка опорного конспекту; рецензування учнями підручників різних авторів, виконання лабораторних робіт, розв'язування задач різних типів. За 20 років роботи Алли Миколаївни у спеціалізованих класах стали призерами обласних олімпіад 80 учнів, Всеукраїнських олімпіад та турнірів 38 учнів; майже 200 учнів успішно склали вступні іспити на біологічні факультети університетів, добре навчаються та стають кваліфікованими спеціалістами.

За останні роки педагогом розроблено програму спецкурсу «Розв'язування задач з біології» та методичний посібник «Цикл лабораторних робіт з основ екології» для учнів 11 класу біолого – хімічного профілю.

Учитель-методист Тасенко Людмила Олександрівна («Навчально-виховне об'єднання «Загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів № 16 – дитячий юнацький центр “Лідер” Кіровоградської міської ради»), реалізуючи проблему «Використання ІКТ на уроках біології як засіб формування інформаційної компетентності учнів», забезпечила широке упровадження ІКТ та

педагогічного програмного забезпечення у навчальний процес на уроках біології в умовах роботи основної та старшої школи.

Свій досвід практичного застосування ІКТ в навчально-виховному процесі під час вивчення біології в умовах оптимізації навчання для формування інформаційної компетентності учнів, розвитку їх критичного і логічного мислення, пізнавальної активності та творчих здібностей педагог успішно передає студентам – майбутнім учителям біології під час педагогічної практики на базі творчої лабораторії вчителя, слухачам курсів підвищення кваліфікації – вчителям природничих дисциплін, через публікації у педагогічній пресі та консультування колег. Людмила Олександрівна долучає слухачів курсів до апробації методик навчання біології з використанням ІКТ для створення комфортного навчального середовища, формування вмінь і навичок дослідницької й пошукової роботи учнів з сучасними інформаційними ресурсами, поєднання біологічних знань з життєвим досвідом та майбутньою професійною діяльністю.

Вчителька майстерно поєднує традиційні методи навчання та сучасні інформаційно-комунікаційні технології, педагогічне програмне забезпечення з опорою на активну самостійну учнівську діяльність, що сприяє формуванню компетентної особистості. Майбутні вчителі біології на педагогічному досвіді Людмили Олександрівни пізнають технології використання комп'ютера на уроці, що дозволяє зробити процес навчання мобільним, чітко диференційованим та індивідуальним. Застосування ІКТ сприяє вдосконаленню змісту навчання біології, поєднанню методик технологій інтерактивної взаємодії з традиційними, значно підвищує рівень мотивації навчання, розширює можливості самостійної навчальної діяльності учнів у процесі вивчення курсу біології.

Практичне вивчення досвіду вчителя-майстра сприяє формуванню вмінь застосування інтерактивної методики навчання біології у загальноосвітній школі на основі оптимального поєднання традиційних та ІК-технологій з дотриманням загальнодидактичних принципів навчання, забезпеченні диференціації та психологізації навчально-виховного процесу, спрямованих на удосконалення методів, прийомів та засобів формування і контролю знань учнів з біології, розвиток предметних компетентностей, дослідницьких умінь школярів, що забезпечує їх саморозвиток, виробляє навички самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

Під час педагогічної практики вчитель демонструє студентам переваги використання ІКТ на уроках біології, що дозволяє інтенсифікувати діяльність вчителя і школяра; підвищити якість навчання предмета шляхом моделювання біологічних процесів, ознайомлення з науковими методами досліджень, розв'язування задач. Переваги мультимедійних технологій, в порівнянні з традиційними, різноманітні: наочне подання матеріалу, можливість ефективної перевірки знань, розмаїття організаційних форм у роботі учнів і методичних прийомів у роботі вчителя. Мультимедійні анімаційні моделі дозволяють сформувати у свідомості учня цілісну картину біологічного процесу, базові знання про принципи функціонування і структуру біологічних систем, про взаємозв'язки між біологічними системами та середовищем; інтерактивні моделі дають можливість самостійно «конструювати» біологічні процеси, виправляти свої помилки, самонавчатися, оволодівати методологією наукового пізнання світу та формувати основи здорового способу життя. Творчий потенціал учителя в повній мірі проявляється при моделюванні уроків систематизації і узагальнення знань, які проходять у формі семінару - практикуму. Метою таких уроків є систематизація знань, встановлення рівня оволодіння учнями основними теоретичними знаннями з теми, повторення, більш глибоке осмислення навчального матеріалу, приведення його до певної системи; розвиток умінь аналізувати, порівнювати, робити висновки, аргументувати свою думку, застосовувати свої знання; виховання екологічної культури. Використання мультимедійних технологій дає змогу використовувати: інтерактивні ігри, тренажери, тести, віртуальні подорожі, анімації, наукові ролики, творчі завдання і ін. Л.О. Тасенко розроблені та апробовані системи уроків узагальнення та систематизації з основних тем курсів «Зоологія» та «Анатомія людини» з використанням ІКТ. Використовуються вчителькою і продуктивні технології, або їх елементи, розвитку критичного мислення, проблемного навчання, ТРВЗ, проектної технології.

При проблемному викладанні матеріалу, елементи якого використовуються на кожному уроці, учні вчать логіці наукового пізнання, вмінню обробляти та застосовувати інформацію. Алгоритм дії такий: створення проблемної ситуації (постановка проблеми) → збирання і аналіз даних, актуалізація життєвого досвіду (обробка інформації) → формулювання гіпотез (встановлення причинно-наслідкових зв'язків) → формулювання висновків. А застосування ТРВЗ, крім всього, допомагає виявити обдаровану дитину з нестандартним мисленням та створити в класі сприятливий психологічний клімат. Розв'язання винахідницьких задач спрямоване на розвиток креативності, визначення ідеального результату, шляхів вирішення та оцінки ресурсів і часу. Ці навички знадобляться учням у будь-якій професійній діяльності.

При використанні мультимедійних технологій, учнів спонукають до творчої самостійності у проектній діяльності, створенні та захисті навчальних проектів, які розвивають творчі, пошукові, дослідницькі здібності учнів, підвищують їх пізнавальну активність, сприяють формуванню навичок, що можуть стати корисними в житті, дають можливість вільно орієнтуватися в інформаційному

середовищі, аналізувати, систематизувати та обробляти отримані дані, формувати власне бачення проблеми та способів її вирішення. Інформаційні технології створюють рівні умови для самовираження та самоствердження учнів.

Результативність вивчення майбутніми вчителями педагогічного досвіду вчителя – майстра з впровадження інноваційних технологій дозволяє їм виробити власну позицію і мотивацію щодо застосування мультимедіа при навчанні біології, формує вміння і навички об'єднання тексту, звуку, графічного зображення, відео, флеш-анімації, оперативного опрацювання інформації у вигляді таблиць, схем, діаграм, визначати залежності між різними об'єктами і явищами, будовою та функціями. Показником творчої співпраці вчителя та учнів є традиційно високий рівень навчальних досягнень учнів з біології, стабільно високі результати учасників міських та обласних олімпіад, показники динаміки зростання якості навчальних досягнень та вибір випускниками біологічних спеціальностей.

Педагогічний досвід вчителя-майстра вчить долати основні проблеми та труднощі в навчальній діяльності, зокрема, недосконалість підручників та невідповідність їх змісту державній підсумковій атестації та програмам зовнішнього незалежного оцінювання, застаріла навчально-матеріальна база; складність інтеграції ІКТ в поурочну структуру через нестачу мультимедійної та комп'ютерної техніки нового покоління.

Людмила Олександрівна Тасенко, наголошують студенти, уособлює модель вчителя нової генерації, який має непересічний авторитет в соціумі, вміє навчити учня способам отримання інформації, навичкам її аналізу, умінню шукати й знаходити необхідні знання, здійснювати самоаналіз та самоконтроль.

Висновки. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392, передбачає діяльнісний підхід спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. Метою освітньої галузі “Природознавство” визначено формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу. Провідні завдання освітньої галузі: забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку. Біологічний компонент передбачає засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, оволодіння основними методами пізнання живої природи, розуміння біологічної картини світу, цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я, формування свідомого ставлення до екологічних проблем, усвідомлення біосферної етики, застосування знань з біології у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, оцінювання їх ролі для суспільного розвитку, перспектив розвитку біології як науки та її значення у забезпеченні існування біосфери.

Реалізація окреслених завдань майбутніми вчителями біології сприятиме аналіз творчих лабораторій авторів педагогічного досвіду, які вирізняються ґрунтовними знаннями з предмета, володіння сучасними науковими методиками навчання біології, вихованням поваги до свого предмета, прагнення до самовдосконалення, здатністю виховувати гармонійну, самодостатню особистість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальна методика навчання біології: Навч. посібник / І.В.Мороз, А.В.Степанюк, О.Д.Гончар та ін.; За ред. І.В.Мороза. – К.: Либідь, 2006. – 592 с.
2. Кузь В. Модель учителя нової генерації // Рідна школа. – 2005. - № 9-10 – с. 33-35.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. Т.4. – К.: «Рад. школа», 1976. – 640 с.
4. Федорчук Л.В. Основи педагогічної майстерності. / Л.В. Федорчук // Навчальний посібник – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.
5. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Я.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
6. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов // Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калініченко Надія Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри біології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Сийка ЧАВДАРОВА–КОСТОВА (София, Болгария)

ВЫЯВЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ (САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ПРЕДМЕТОВ)

В статье рассматриваются проблемы активности студентов в рамках университетской педагогической подготовки, возможность активизации студентов через применение самостоятельной работы в процессе изучения курсов по выбору. Предполагается связь между активностью студента и его правом на свободу выбора, ответственностью за его полноценную содержательную реализацию. Самостоятельная работа является одной из форм материализации и интериоризации учебного содержания в учебной деятельности студентов. Это дает представление о результатах не только учебного процесса, но и воспитания студентов, которое осуществляется в процессе изучения соответствующих курсов.

Ключевые слова: студенты, учебный процесс, педагогическая подготовка, самостоятельная работа, активность.

This paper presents the problems for students' activity in university pedagogical preparation, possibility to activate students by using self-dependent work in the frame of elective courses. The thesis that there is a link between student's activity and his/her right of choice, responsibility for his/her full self-realization. Independent work is a form of materialization of interiorization of the learning content in products of the students' work at the "exit" of the process of training. It provides the image of not only the results of learning process, but also of the educational process that is realized together with students in the correspondent courses.

Key words: students, educational process, teacher's training, individual work, activity.

Образование для взрослых неотъемлемо подразумевает реализацию права на свободу выбора, осуществленное человечеством. Сказанное может быть отнесено к области как формального, так и неформального образования взрослых. Если философская аксиома для обеспечения связи между свободой и ответственностью была интерпретирована в контексте формального образования взрослых, она бы звучала так – записываясь учиться на определенную университетскую специальность, взрослый человек свободен осуществить свой собственный специфический образовательный выбор, тем самым беря на себя ответственность за его полноценную содержательную реализацию, которая материализуется в конечном образовательном результате – успешно сданный экзамен, полученное свидетельство, диплом об окончании определенного уровня образования.

Институциональный характер университетского формального образования, по сравнению с неформальным, подразумевает необходимость повышенного акцентирования на отношении "свобода–ответственность" в контексте образовательного выбора (насколько указываются специальные требования к документированию завершения образовательных достижений). Отношение "свобода–ответственность" проявляется даже при изучении обязательных предметов учебного плана соответствующей специальности (по предварительному выбору). В наибольшей степени, однако, это отношение проявляется в выборе факультативных предметов (это заключается в их названии). Более того, эта возможность выбора определяется, как право студентов и докторантов „выбирать учебные предметы в соответствии с условиями, указанными в учебном плане” /Закон о высшем образовании, ст. 70 (1)/. Здесь, однако, следует отметить специфическую особенность выбора в рамках высшего образования – речь идет о регулируемом выборе, поскольку он имеет фактические ограничения, которые основываются на „внешних” возможностях выбора для студентов со стороны самой университетской системы.

Отсюда логически может быть сделан переход к другому отношению: свободный выбор – высокая мотивация к обучению (особенно внутренняя). Несмотря на то, что и здесь присутствует элемент обязательства (поскольку необходимо выбрать определенное количество факультативных предметов в соответствии с учебным планом), возможностей реализовать свои права свободы у студентов гораздо больше. Это, несомненно, облегчает работу преподавателя, подразумевая, что она осуществляется с высоко мотивированными студентами, что, в свою очередь, требует увеличения их активности в процессе обучения. Право выбора дополнительно может „укрепить” себя, предоставляя дополнительную возможность выбора студентами в рамках факультативного предмета определенных видов самостоятельных работ (например, выбор телевизионной передачи для анализа, темы сочинения, курсовой работы или диссертации). Роль преподавателя состоит в деликатной поддержке студента и облегчении для него процесса выбора с учетом соответствующих возможностей.

Эффективность процесса обучения будущих учителей в университете, несомненно, была бы выше, если будет учитываться специфика чувствительности, характерная для студенческого возраста (Здесь выражение "студенческий возраст" используется условно в качестве возрастного периода. В научной литературе диапазон этого возраста указывается „от 18 до 25 лет” /Витанова, 2008, стр. 365/ (ясно, что сегодня студенты выходят за пределы преодолевают границы этого возраста, в частности, это касается магистерских программ). Особенно важными для работы со студентами являются такие характеристики указанного возрастного периода: „чрезвычайно динамическое формирование

личностной индивидуальности”, „потребность в руководстве и воспитательной поддержке в процессе развития и формирования личностного поведения и отношения” /Витанова, 2008, стр. 365/. Здесь термин „воспитательная поддержка” не случаен. Фактом является дискуссия между педагогами, возможно ли проводить воспитательный процесс после 18-летнего возраста. Фактом является и то, что и в студенческом возрасте есть реальные изменения у студентов в результате воспитательных воздействий. Независимо от того, насколько взрослыми чувствуют себя студенты, у них есть потенциал, особенно это касается младших курсов, что является отличной почвой для реализации не только образовательной, но и воспитательной деятельности. У некоторых студентов, особенно более активных и мотивированных на изучение соответствующих предметов, этот потенциал особенно „заметен” в их стремлении не только показать, продемонстрировать свои достижения, но и в своем желании усовершенствовать себя и даже изменяться (например, с точки зрения ценностей).

В качестве сильного потенциала периода „ранней зрелости– 20-25 лет” можно определить существующую „повышенную активность социально-когнитивные процессов”, что объясняет, демонстрируемую студентами „чувствительность к вопросам философского плана” и „рассуждения о значении человеческих отношений” /Витанова, 2008, стр. 367/. Этот чувствительный период „возникает не только за счет расширяющихся возможностей, характерных для этого возраста, но и является результатом реального столкновения студента с конкретной образовательной средой и активной адаптацией” /Витанова, 2008, стр. 370/. Однако, следует подчеркнуть, что „чувствительность можно рассматривать, как одну очень конструктивную предпосылку для развития студента, при условии, что она будет „поймана” и реализована” /Витанова, 2008, стр. 372/, что на самом деле предполагает целенаправленность преподавательской активности не только к преподаванию знаний и формированию навыков, но и к работе по формированию /консолидации/коррекции ценностей, отношений, среди студентов. Причины этого решения можно найти в следующих тезисах: „возрастная чувствительность студента не происходит спонтанно – по принципу “авторитетов”, она определяется его взаимодействием с социальной реальностью, синтезом между внутренними и внешними условиями развития”, возрастная чувствительность является своего рода частью “культурного развития” студента, так как она проявляется в виде “высшей” чувствительности к воздействиям извне” /Витанова, 2008, стр. 369, 370/.

И еще один очень важный вывод с точки зрения студенческого возраста: “Положительное влияние на студентов связано с диагностикой и поддержкой их жизненного самоопределения и планирования будущего, их умением общаться и сочувствовать.” /Витанова, 2008, стр. 368/. Это предложение относится непосредственно к реальным возможностям не только в образовании, но и к соответствующему воздействию на студентов для их дальнейшего развития, в том числе их чувствительности к специфике человеческих взаимоотношений.

Сказанное выше относится к различным типам заданий для самостоятельной работы студентов, в том числе заданий для письменного выполнения. К сожалению, проблемы письменной самостоятельной работы – ожидания, типы, результаты их реализации, остаются “более в стороне” от исследовательского интереса. А самостоятельная работа имеет свою несомненную важность в рамках изучения соответствующих университетских дисциплин.

На основании установленного в педагогике отношения между активностью и самостоятельностью, естественно можно показать возможность и необходимость увеличения доли самостоятельной работы студентов в процессе их обучения в системе высшего образования. Каждая самостоятельная работа на практике способствует повышению активности студентов (даже если только от них требуется подготовить ее и они должны сделать это в качестве условия для сдачи экзамена). Традиционно в педагогике в качестве характеристик самостоятельной работы ученика указываются: ее самостоятельное выполнение учеником, понимание необходимости самостоятельного выполнения поставленной задачи, руководство ее выполнением со стороны преподавателя. Как функции самостоятельной работы, определяются применение ранее полученных знаний в целях их консолидации, передачи полученных знаний в новой ситуации, применении изученного, а как результаты – развитие мышления, навыков письма, самостоятельности как качество личности /Андреев, 2001, стр.364-366/.

Проблема самостоятельной работы студентов до сих пор в основном решается в контексте письменной работы студентов – требований к ее эффективной реализации, контролю и оценке. Сама письменная работа интерпретируется как столь необходимый “вид учебного опыта” /Гибс и др., 1998, стр.153/. Большое значение для эффективности самостоятельной работы имеет мотивирование ее выполнения /Гюрова, 1998, стр.161/ - учащийся должен знать цель, ее смысл. Особенно важным для студента является прагматический мотив – например, убеждение в необходимости разработки эссе, подчеркивание полезности развития определенных навыков для будущей учебной деятельности, особенно в ситуации сдачи экзамена в форме эссе /Рейс, Браун, 1995, стр. 64, 65/, также для разработки другого типа письменных работ – курсовых, дипломных работ. Очень сильным прагматическим мотивом для студентов является включение результатов самостоятельной работы в качестве компонента оформления итоговой оценки, что еще больше мотивирует студентов к лучшему

выполнению задач (в этом случае оценка выглядит как сильный внешний мотиватор). Мотивом для успешного решения задач самостоятельной работы является и полезность ее проведения для возможной будущей профессиональной реализации студента.

Самостоятельную работу студентов можно интерпретировать в контексте та называемого “академического письма”, которое рассматривается как “часть общего образовательного процесса, формирования навыков для освоения знаний в университетах”. Это “связано со способом мышления, который отличается от такого же в средней школе”, поскольку “создание научных текстов студентами является частью их образования в другой среде, в условиях академичности”. Основные требования к академическому письму состоят “в направлении накопления знаний, освоения и использования категориально-понятийного аппарата в отдельных науках, творческого мышления, развитие умений и навыков самоконтроля, самоподготовки, работы в библиотеках, в интернете, выбор информации и ее использование для создания различных научных исследований по конкретным темам и задачам преподавателей”. Разработанный “научный текст студентами должен отвечать требованиям соответствующего “жанра”, должны быть выполнены стандарты содержательного, структурного и графического оформления, не допускать орфографические и пунктуационные ошибки, показать прочные знания по учебной дисциплине, следовать требованиям научного стиля и др.” /Мавродиева, 2005, стр. 8, 9/. Само требование интерпретации, в свою очередь, стимулирует развитие навыков анализа, формирование которых должно иметь достойное место в процессе обучения студентов.

Самостоятельные письменные работы студентов являются частью “студенческого научного творчества” – “рефераты, доклады, курсовые работы, научные эссе, дипломные работы” /Мавродиева, 2005, стр. 31/, продуктом процесса обучения в университетской среде. Даже само выражение “студенческое научное творчество” подразумевает единство эффективности обучения (знания), а также повышение приобретенного посредством его творческой интерпретации – сформированная чувствительности к проблемам. Самостоятельная работа является одной формой материализации интериоризации учебного содержания в продуктах деятельности студентов на “выходе” процесса обучения. Это дает представление о результатах не только учебного процесса, но и процесса воспитания, который осуществляется со студентами в ходе изучения соответствующих курсов. Поэтому важно не только оценивание уровня освоенных знаний в результате процесса обучения, но и отраженные в письменных самостоятельных работах студентов умения для интерпретации соответствующей проблемы, в которых именно и проявляется отношение к ней.

В начале самостоятельной работы перед студентами стоит вопрос об уточнении технологии данного процесса, от которого зависит и его эффективное осуществление. Еще на первом занятии, следует сообщить студентам, какие виды самостоятельных работ они должны выполнить в рамках семестра (например, эссе, анализ продукта средства массовой коммуникации, критически-аналитический реферат) как возможность для длительной и целенаправленной подготовки, более углубленного понимания поставленных проблем. Это позволяет студентам открыть в изучаемом учебном содержании различные аспекты проблемы и быть в состоянии определить содержание своих письменных работ (особенно эссе) не только на основе своего собственного опыта. Предварительно следует проинструктировать студентов относительно требований к написанию и формированию типов самостоятельной работы, установить предварительные их объемы, уточнить критерии их оценивания, сроки сдачи. Уточняются и возможности подготовки желаемыми курсовых работ. В течение семестра, с учетом желаний студентов, можно осуществить консультации по структуре, содержанию, литературе интерпретированных проблем. Разработанные с этими целями учебники, статьи, студии по соответствующей дисциплине, облегчают работу студентов, ориентируют их в проблематике, “освобождают реальное учебное время для обсуждения возникших в ходе лекций и семинарных занятий вопросов, связанных с самостоятельной работой”.

Основными детерминантами выбора видов самостоятельной работы являются характер учебной дисциплины и специфика специальности студентов. В зависимости от дисциплины, возможны различные варианты заданий для различных видов самостоятельной работы. В некоторых дисциплинах можно задать разработку эссе (здесь также возможны варианты – все студенты развивают одну и ту же тему или студентам предоставляется набор тем, из которых можно выбрать). Применение одной общей темы для всего курса позволяет разграничение сходств и различий в характере интерпретации всеми студентами одной проблемы, а предложение нескольких тем, из которых можно выбрать одну, в зависимости от личных предпочтений, дает возможность удовлетворить в большей степени их интересы и отношения, а также наметить групповую ориентацию в отношении определенных проблем. По другим дисциплинам можно предложить несколько самостоятельных работ, в том числе более специфических, и при этом они будут выступать как компоненты одного портфолио. Преподаватель решает, на какой вариант ориентироваться.

Характер самостоятельной работы студентов фактически определяется их будущей профессиональной реализацией, необходимостью развивать конкретные умения, которые будут необходимы им в дальнейшей учебной деятельности, развитие навыков для интерпретации соответствующей проблематики, представленной по-другому посредством различных по характеру

“носителей”. Некоторые из этих самостоятельных работ более “нетипичны” в процессе обучения будущих педагогов, другие лучше известны и изучены в педагогическом плане. Основным критерием при их выборе является их важность для подготовки студентов по конкретной дисциплине.

Ценность более “нетипичных” видов самостоятельной письменной работы таких, как анализ телевизионной передачи, детерминирована характером изучения учебного содержания, в котором студенты, с одной стороны, находятся в активной позиции комментаторов наблюдаемого, а с другой – стимулированы к ментальной, отраженной в письменной речи, интеллектуальной деятельности с формирующим характером. Если студенты сами выбирают передачу, т.е. им дают право выбора, обеспечивая тем самым одно из условий для совершенствования процесса обучения взрослых, а именно: “Обучение взрослых улучшается, когда учащиеся рассматриваются как самоуправляющиеся ответственные люди, которых поощряют играть активную роль в процессе принятия решений, в планировании и в осуществлении учебных деятельностей /Гюрова, 1998, стр. 355/.”

Предоставление такого типа свободы выбора влечет за собой и повышение уровня ответственности в реализации поставленных учебных задач, что, в свою очередь, является необходимым условием для более ангажированного отношения студентов к овладению учебным содержанием. В целом, применение различных видов самостоятельной работы в пределах университетского курса, можно интерпретировать в качестве своеобразной иллюстрации философской аксиомы для отношения “свобода–ответственность”, чье пространство для реализации в системе высшего университетского образования должно полноценно использоваться.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев, М. (2001). Процесът на обучението. Дидактика. УИ „Св. Климент Охридски”. С.
2. Витанова, Н. (2008). Критерии за диагностика на възпитаността на студентите. В: 120 години университетска педагогика. Между традицията и новите реалности. УИ „Св. Кл. Охридски”. С.
3. Гибс, Г., С. Хейбшоу, Т. Хейбшоу (1998). 53 интересни неща, които можете да правите по време на лекциите и 53 интересни неща, които можете да правите по време на семинарите и упражненията. С.
4. Гюрова, В. Андрагогия (1998). Изд. „Универсал Друмев”, С.
5. Закон за висшето образование. Обн. ДВ, бр.112 от от 27.12.1995, посл. изм. бр.68 от 2.08.2013. - <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=7&subpageId=57>.
6. Мавродиева, Ив. (2005). Академично писане. Изграждане на успешни писмени и устни умения в процеса на академичната комуникация. С., Изд. „Сема РИП”.
7. Рейс, Ф. С. Браун (1995). 500 съвета към преподавателя. С.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Сийка Чавдарова-Костова – доктор педагогических наук, профессор, заместитель декана Факультета Педагогике по международной и научно-исследовательской работе Софийского университета им. Св. Климента Охридского, София, Болгария.

Тетяна ВАСЕНОК (Глухів, Україна)

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІДИСЦИПЛІН ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС ПРОЕКТУВАННЯ ОДЯГУ

Проаналізовано процес соціально-професійного становлення майбутніх викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю. Розкрито можливості впливу процесу проектування одягу на навчальну та виробничу діяльність фахівця. Запропоновано для навчального процесу і процесу виготовлення одягу безрозрахункову методику конструювання жіночого одягу.

Ключові слова: соціально-професійне становлення викладача, проектування одягу, безрозрахункова методика конструювання жіночого одягу.

The process of social and professional training of future special subjects teachers in vocational educational sewing establishments has been analyzed. The possibilities of the clothes design process influence the educational and industrial activity of a professional. The design method of creating certain size woman's clothes is suggested for the educational process and the clothes making process.

Keywords: social and professional teacher training, clothes design, certain size woman's clothes design method.

Постановка проблеми. Сучасні економічні процеси нашої країни обумовлюють розвиток е народному господарстві нових форм організації виробництва, скорочення циклу його технічного оновлення, широке впровадження інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, складного електронного та автоматичного обладнання, які мають забезпечити конкурентоспроможність вітчизняної продукції на світовому ринку [4: 4].

Ринок праці висуває нові вимоги до змісту і процесу підготовки робітників. Сьогодні потрібен робітник «нового типу» – професійно і соціально мобільний, такий, що має глибокі професійні знання,

володіє основами наукової організації праці і культури виробництва; здатний до технічної та соціальної творчості, до проектування власної діяльності у різних соціокультурних ситуаціях, здатний до самовдосконалення, готовий знаходити шляхи вирішення проблем незалежно від поодиноких обставин, до роботи при різних формах організації праці і виробництва в умовах конкуренції, спроможний виробляти особливу стратегію професійного мислення, поведінки і діяльності.

Виконання цього завдання залежить від рівня кваліфікації викладацьких кадрів, які здійснюють підготовку кваліфікованої робочої сили України і забезпечують адекватний цим вимогам рівень організації навчального процесу у професійно-технічних навчальних закладах.

Очевидно, що підготовка майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ «високої кваліфікації, здатних здійснювати соціально-професійну та виробничо-технологічну діяльність в професійно-технічних навчальних закладах різного типу є першочерговим, пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти» [4: 5].

Саме вища професійна освіта, як одна з ланок державної системи освіти, здійснює підготовку висококваліфікованих фахівців з урахуванням перспектив розвитку освіти і вдосконалення виробництва. Швейна галузь легкої промисловості третього тисячоліття знаходиться у дуже критичному стані. Фахівець сьогодення повинен не тільки мати ґрунтовні базові знання з обраної професії, а й уміти самостійно оновлювати їх, виконувати творчий пошук, приймати нетрадиційні рішення.

Підготовка майбутніх фахівців швейної галузі визначається рівнем кваліфікації викладачів спецдисциплін ПТНЗ. Навчання особистості було і залишається актуальним у всі часи. Змінюються уявлення про пріоритетні завдання професійної освіти і змінюються підходи до підготовки фахівців, з'являються нові особистісно-діяльнісні моделі навчання, спрямовані на усвідомлення мотивів діяльності, на розвиток пізнавальних можливостей і творчого потенціалу. Отже, соціально-професійне становлення майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ швейного профілю є однією з провідних проблем сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема особистісного становлення майбутніх фахівців в аспекті їхньої професійної діяльності постійно знаходиться у центрі уваги вищої школи. Сучасна педагогіка має у своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам становлення особистості майбутніх фахівців у взаємозв'язку з їхньою професіоналізацією. Проблемою професійного становлення фахівця, дослідженнями розвитку і становлення особистості займалися Б.Ананьєв, А.Бодальов, В.Бодров, Д.Дворяшин, Л.Іванцев, С.Клімов, С.Лябик, А.Маркова, Н.Пейсахов, О.Степанова та ін. Визначення ролі й місця здібностей, мотивів та особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей досліджували І.Бех, Е.Зеєр, Т.Кудрявцева, Б.Ломов, В.Рибалко та ін. Дослідженням професійної підготовки майбутніх фахівців ПТНЗ займалися Н.Алік, В.Безрукова, Т.Дев'ятьярова, Е.Льїна, Е.Зебра, О.Кириченко, О.Коваленко, О.Марущак, В.Радкевич, Л.Тархан, Е.Ткаченко, Е.Шматко та ін. У дослідженнях розглядалися різні аспекти професійно-технічної та інженерно-педагогічної освіти, вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ, у тому числі викладачів спецдисциплін ПТНЗ швейного профілю.

Сучасний стан швейної галузі і підготовки професійних кадрів для неї два останні десятиліття складають проблему, яку намагаються вирішити кілька поколінь науковців.

За даними дослідження І.Гриценюк [2], підготовка кваліфікованих робітників швейного профілю з 1990-х років набула масового характеру. Однак, з 2000 року, як свідчать статистичні дані МОН України, спостерігається її суттєве скорочення, особливо з професії «Кравець». Якщо у 2000–2001 навчальному році випуск в межах України становив 17071 осіб, то випуск 2006 – 2007 становить уже 9728 осіб, що майже на 43% менше. Це явище можна пояснити об'єктивними й суб'єктивними причинами, а саме: низьким рівнем адаптації випускників ПТНЗ швейного профілю до вимог конкретного робочого місця, а також відсутністю у молоді мотивації до оволодіння робітничими професіями швейного профілю через складні умови праці, низьку заробітну плату.

Посилення вимог до професійно-практичної підготовки фахівців різних рівнів зумовлено необхідністю її наближення до міжнародних стандартів якості, скорочення обсягів некваліфікованої та малокваліфікованої праці у процесі проектування і виготовлення одягу, постійним зростанням конкуренції на ринку праці. Час потребує переосмислення і нового підходу до підготовки майбутніх фахівців швейної галузі. З підвищенням вимог до якості підготовки сучасних спеціалістів виникає потреба у підвищенні загального інженерного рівня фахівця легкої промисловості.

Тому **метою написання** нашої статті є аналіз змісту навчального матеріалу з проектування одягу, який використовується у навчальному процесі підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ швейного профілю, і розкриття можливості застосування сучасних комп'ютерних технологій у професійно-проектній діяльності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Сучасні завдання, поставлені перед швейною галуззю легкої промисловості з підвищення якості і розширення асортименту, багато в чому визначаються якістю підготовки фахівців швейного профілю.

Підготовку майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ швейного профілю в Україні здійснюють п'ять вищих навчальних закладів: Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків), Київський національний університет технологій та дизайну, Хмельницький національний університет, Кримський інженерно-педагогічний університет, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

Зміст навчання майбутніх викладачів ПТНЗ кожного вищого навчального закладу вміщує теоретичне навчання, практичне навчання та проектування.

Проектування одягу є і навчальною дисципліною і одним з найважливіших етапів формування якості одягу, ефективності його виробництва. Сучасний рівень проектування у швейній галузі, доводить її неконкурентоспроможність на споживчому ринку. Це вимагає переосмислення методології процесу проектування, який характеризується двома самостійними етапами робіт – моделюванням та конструюванням. Особливо важливим при підготовці нових моделей одягу є створення конструкцій.

Конструювання одягу – складний творчий процес, що включає в себе вирішення завдань технічного і художнього характеру. При розробці креслень конструкцій важливо обрати правильне рішення форми виробу одним з конструктивних прийомів і методів технологічної обробки або тим та іншим прийомом разом [5].

Основним завданням конструювання одягу є отримання з плоскої тканини та інших матеріалів, що використовують при проектуванні одягу, просторової форми виробу і рішення зворотного завдання – побудова розгортки деталей одягу, заданого ескізом або зразком моделі. Оскільки одяг, що щільно облягає фігуру людини, не є закономірної поверхнею, а тільки візуально наближається за силуетом до геометричної фігури, отримати точну розгортку деталей одягу неможливо. *Точність деталей виробу визначається здібностями виконавців.* Отже, всі існуючі в промисловості системи і методики конструювання, що використовуються при розробці конструкції одягу, можуть бути віднесені до наближених способів розгортки [5].

В умовах промислового виробництва до конструкції виробу висувають такі вимоги: зовнішній вигляд виробу має відповідати зразку моделі; виріб повинен мати добру посадку на фігурі людини; конструкція має бути технологічною, тобто не трудомісткою у виготовленні з використанням прогресивних методів, які забезпечують високу продуктивність праці і мінімальну собівартість виробу. В умовах індивідуального виготовлення одягу конструкція повинна мати максимально можливу точність посадки виробу на фігурі з метою скорочення кількості примірок до однієї і т.д. Отже, кваліфіковане виготовлення швейних виробів передбачає високий рівень знань та вмінь з конструювання одягу і професійне становлення майбутніх фахівців, а також прямо залежить від змісту навчального матеріалу, який використовують викладачі у процесі професійної підготовки молоді до майбутньої трудової діяльності.

Дослідження навчального процесу у вище перерахованих ВНЗ з приводу конструкторської підготовки майбутніх фахівців довело, що навчання студентів проектуванню одягу відбувається за допомогою різних методик конструювання швейних виробів. Вибір методик конструювання пояснюється їх використанням у найближчих ПТНЗ швейного профілю, рекомендаціями Будинків моди та іншими галузевими рекомендаціями. Опитування викладачів вузів, власний досвід роботи засвідчує, що у навчальній і професійно-практичній діяльності фахівців швейного профілю окремі методики конструювання виправдовують себе тільки в окремих ситуаціях. Відсутність єдиної методики конструювання, яка могла б задовольнити вимоги освіти і виробництва країни спричиняє безліч проблем у педагогічній і швейній галузях через незадовільний кінцевий результат – неякісний виріб. Тільки великий практичний досвід роботи, професіоналізм фахівця допомагає правильно обрати методику конструювання для навчання своїх учнів і для побудови креслення основи виробу при промислового або індивідуального виготовленні одягу.

Проаналізуємо існуючі методики конструювання жіночих швейних виробів як потенційний зміст навчального матеріалу з проектно-конструкторської підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ швейного профілю.

У другій половині ХХ століття з'явилась велика кількість систем і методик конструювання одягу. Кожна з них була науково обґрунтованою, урахувала закономірності змінюваності розмірів тіла людини, але час від часу не влаштовувала фахівців швейної галузі. Наприклад, ЄМКО ЦНДІШП і ЄМКО СЕВ знайшли широке використання у виробництві одягу на масового споживача, але через велику кількість вимірів фігури, складність розрахунків і побудову креслень їх не використовували при виготовленні одягу на індивідуального споживача у побуті або у місцевих будинках побуту (ательє). Саме тому, фахівці швейної галузі, ураховуючи досвід попередніх поколінь і свій власний, пропонували суспільству своє (авторське) рішення проблеми – новий метод побудови креслення основи виробу. Початківцю, інколи дуже важко розібратися в існуючих системах та методиках конструювання одягу і ще важче зробити правильний вибір.

Розрізняють різні системи конструювання (муляжна та розрахунково-графічні: розрахунково-мірочна, розрахунково-аналітична, розрахунково-пропорційна) [1: 11-12] і способи отримання розгортки деталей одягу. Системи і методики конструювання дають різну ступінь точності. Вона

залежить від: кількості і якості вимірів фігури; кількості розрахункових формул; кількості математичних дій у формулі; виду формули; кількості послідовних дій побудови; кількості побудови допоміжних ліній і точок.

У ході дослідження нами виконувався аналіз методик конструювання, запропонованих різними авторами. При цьому призначення літературних джерел було найрізноманітнішим. Детальному вивченню піддано понад 70 вітчизняних і зарубіжних методик конструювання жіночих поясних та плечових виробів, які пропонувалися різними авторами протягом останніх 50 років. В основу аналізу було покладено кількість необхідних вимірів фігури для побудови креслення основи виробу за даною методикою конструювання; графічні та математичні способи знаходження місця розташування ліній і точок побудови креслення; графічні способи побудови, математичні розрахунки розхилу та довжини виточок – одного з основних конструктивних елементів одягу; структура розрахункових формул.

Існуючі способи (методики) конструювання одягу відрізняються один від одного, головним чином, структурою розрахункових формул і способом графічних побудов. Пропонується для цього різна кількість розрахункових формул різного ступеня складності. Під складністю формули розуміють кількість математичних дій (дії I ступеня), які потрібно виконати для отримання кінцевого результату розрахунків. Одним з факторів, що впливає на кількість і складність розрахункових формул є вид виробу. Так, при побудові креслення поясного виробу (прямої спідниці) використовують від 5 до 9 розрахункових формул. Побудувати креслення плечового виробу пропонують за допомогою 15 – 35 розрахункових формул. Формули використовуються до чотирьох математичних дій I ступеня, а інколи й до п'яти (Л. Климук та ін.).

Розрахункові формули різняться не лише за складністю, а й за видом, що ще більше може ускладнити процес побудови. У конструюванні одягу користуються класифікацією формул, запропонованою Г. Труханом. Найбільш прийнятною вважається та методика конструювання виробу, у якій визначення розмірів деталей здійснюється в основному формулами I виду. Ці формули поряд зі своєю нескладністю є найбільш точними. Величина і кількість помилок при використанні цих формул зводиться до мінімуму. Полягають вони, головним чином, у неточному визначенні виміру фігури чи прибавки на вільне облягання. Формули I виду є найбільш доступними, зрозумілими, нескладними для запам'ятовування та розрахунку. Результати аналізу розрахункових формул за видом свідчать, що в методиках конструювання використовуються формули трьох видів.

Проведений аналіз конструкцій поясних і плечових виробів засвідчує складність і проблемність останніх. Саме тому нашу увагу присвячено удосконаленню методики конструювання жіночих плечових виробів легкого асортименту.

До плечових належать вироби, які утримуються на плечах і спираються на плечовий пояс. У загальному вигляді поверхня жіночого плечового одягу розчленовується конструктивними лініями на спинку, перед (пілочку), два рукави і комір. Побудову креслень плечових виробів починають з виконання креслень спинки і пілочки. Креслення рукава і коміра будують пізніше. Їх форму та розміри пов'язують з формою та розмірами відповідних ділянок пілочки та спинки, які будують на одній базисній сітці.

Розкриємо сутність розробленого нами змісту методики конструювання плечового виробу як найпростішого варіанту побудови креслення основи сукні на типову фігуру з використанням констант. Методика конструювання є *безрозрахунковою*, застосування якої дозволяє значно скоротити час побудови креслення і повністю виключити помилки у процесі математичних розрахунків.

Основними параметрами жіночого одягу є розмір, зріст і повнота. За даними ОСТ 17-326–81 [3], встановлено 137 типових жіночих фігур, на які пропонується здійснювати виготовлення одягу при промисловому виробництві. Ми обрали два основних параметри (виміри фігури), які визначають певний розмірзріст людини і виділили серед встановлених типових фігур 333 найбільш затребувані розмірзрости. Зріст обрано від 146 см до 176 см з інтервалом 1 см, розмір – від 84 см до 136 см з інтервалом 4 см.

Побудову креслення основи сукні пропонується здійснювати за допомогою констант (постійні величини) для визначеного розміру і зросту. Послідовність побудови креслення має таблицю, які вміщують константи. Особливу увагу було приділено візуальному сприйманню інформації. Як відомо, 90% інформації людина отримує через зір. Тому розроблена нами методика конструювання жіночого плечового виробу супроводжується поетапними рисунками побудови креслення. Ще одне нововведення – включення до методики конструювання різних видів і форм контролю побудови креслення.

Для зручності користування методикою конструювання пропонується скорочений запис побудови креслення: побудова базисної сітки здійснюється за 11 кроків, а побудова креслення спинки або переду – за 7. Кожний з трьох етапів побудови креслення основи виробу (побудова базисної сітки, спинки, переду) супроводжується рисунками.

Таким чином, побудову креслення основи сукні пропонується здійснити на типову фігуру. Необхідні уточнення на конкретну фігуру можна вносити в креслення при перевірці побудови креслення, а також у виріб під час проведення першої примірки.

Розвиток комп'ютерної техніки сприяє переходу від традиційних ручних методів проектування до нових комп'ютерних систем розробки нових моделей одягу. Використання комп'ютерних технологій має перевести професійну діяльність викладача спеціальних дисциплін ПТНЗ швейного профілю на новий, більш високий якісний рівень.

Практика доводить, що проектуванню (а саме конструюванню) швейних виробів у вищих навчальних закладах України ХХІ століття продовжують навчати традиційно: використовують різні методики конструювання з ручним методом побудови креслень конструкцій.

Застосування комп'ютерів у проектній діяльності не сприяє, як очікувалося, значному полегшенню праці та підвищенню якості вирішення проектних задач. Швейна галузь виявилася неготовою до сприйняття комп'ютерних технологій. Прикладом цього є створення великих систем автоматизованого проектування одягу (САПР), які за своєю ідеологією побудовані на методології ручних методів проектування. Другим негативним моментом є те, що з часом програми морально застарівають і їх потрібно постійно оновлювати або купувати нові. Раціональність використання комп'ютерних технологій відзначається лише при виконанні суто інженерних прикладних завдань.

Якщо розглядати загальний процес автоматизації у швейній галузі, то можна зазначити, що конструктори одягу або дуже консервативні і не мають бажання автоматизувати свою працю, або запропоновані комп'ютерні технології не забезпечують вирішення основних теоретичних і практичних завдань (Л. Агошков, М. Колосніченко, Г. Кононенко, К. Процик, В. Щербань). Зростання обсягу проектних робіт в умовах сучасного ринку особливо гостро ставить завдання скорочення термінів і підвищення якості процесу проектування. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є комплексна комп'ютеризація та автоматизація процесів підготовки виробництва і впровадження систем автоматизованого проектування (САПР). Спроможність швидко отримувати конструкцію виробу дасть можливість одержати значний економічний ефект завдяки підвищенню продуктивності праці, скороченню витрат на проектування, раціональнішому використанню сировини й робочої сили; підвищити інженерний рівень процесу проектування моделей одягу з більш ефективним використанням інженерних кадрів, а також вивільнити час для творчої проектної діяльності.

Розроблена нами безрозрахункова методика конструювання жіночого плечового одягу при застосуванні комп'ютерної програми набуває статусу системи автоматизованого проектування одягу.

Висновки. Вперше безрозрахункова методика конструювання жіночого плечового одягу з 9 розмірностей була розроблена в середині 90-х років ХХ століття і використана у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів різних типів на уроках трудового навчання. Сьогодні безрозрахункова методика конструювання складається з 333 розмірностей, що значно розширює можливості її застосування фахівцями швейної галузі під час проектування одягу.

Ручний метод побудови креслень конструкцій за цією методикою конструювання жіночого одягу дозволяє за лічені хвилини побудувати креслення основи виробу напівприлеглого силуету та вивільнити час на другий етап проектування одягу – моделювання. Користувачам залишається творча частина роботи.

Безрозрахункова методика конструювання активно перевірялася на практиці понад чверть століття на індивідуальних фігурах жінок різних вікових груп, розмірностей і тілобудов. Тобто з повною впевненістю можна сказати, що запропонована методика конструювання жіночого одягу враховує індивідуальні антропологічні особливості фігури, наближеної до умовно-пропорційної в розумних межах без використання багаточисельних мірок або стандартних вимірів фігури і розрахунків.

Розроблена нами методика конструювання жіночого одягу позитивно впливає на навчальну та виробничу діяльність фахівця швейної галузі. Використання запропонованої методики конструювання у процесі професійної конструкторської підготовки викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ швейного профілю під час проектування і виготовлення одягу сприяло підвищенню інтересу до занять, рівня оволодіння конструкторськими знаннями і вміннями, якісному та швидкому виготовленню виробів. Отже, процес соціально-професійного становлення фахівця набуває нових якісних цінностей.

Перспективи подальших досліджень. У зв'язку з широким впровадженням комп'ютерних технологій у швейне виробництво змінюються функції сучасного фахівця швейної галузі легкої промисловості під час проектування (конструювання) одягу.

З метою якнайповнішого задоволення вимог споживачів до одягу, підвищення якості виконання проектних робіт, перспективним стає розвиток і поява САПР гібридного типу, які містять можливості систем як першої (параметричне подання лекал), так і другої (графічне подання лекал) групи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васенок Т. М. Основи конструювання жіночого одягу (навчальний посібник) / Тетяна Михайлівна Васенок. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 100 с.
2. Гриценко І. А. Педагогічні умови організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Гриценко Інна Анатоліївна. – К., 2007. – 305 с.

3. Изделия швейные, трикотажные, меховые. Типовые фигуры женщин. Размерные признаки для проектирования одежды: ОСТ 17-326 – 81. – М.: ЦНИИИТЭИлегпрома, 1981. – 109 с.

4. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні: проект / під кер. О.Е. Коваленко. – Х.: УПА, 2004. – 20 с. – (Нормативні правові документи)

5. Янчевская Е.А. Конструирование верхней женской одежды./ Екатерина Александровна Янчевская. – М.: Легпромбытиздат, 1989. – 240 с.: ил.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Васенок Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Лариса ГУЦУЛ (Кіровоград, Україна)

ГЕОГРАФІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК КОМПОНЕНТА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

У статті розглядається місце географічної термінології у лінгвістичній підготовці вчителя географії. Розкриваються шляхи та методи опанування фаховою термінологією майбутніми вчителями географії.

Ключові слова: фахова термінологія, мовнокомунікативна підготовка, наукова мова, науково-теоретична підготовка, науковий текст, фахові словники, лексикографічна компетенція, комунікативна професіограма вчителя.

The article regards the place of geographical terminology in linguistic preparation of the teacher of geography. The author analyzes the way and methods of mastering professional terminology by future teacher of geography.

Key word: professional terminology, communicational preparation, scientific language, scientifically-theoretical preparation, scientific text, professional dictionary, lexicographic competency, communicative professionalgramme of a teacher.

Постановка проблеми. Опанування фаховою термінологією та навчання володінню науковим словом є одним із актуальних завдань мовної підготовки вчителя, який є визначальною фігурою в системі освіти. Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння системи загальних і професійних знань, опанування майбутнім фахівцем спеціальної мови, мови професії, наукового дискурсу професії. Досконале володіння фаховою термінологією є невід'ємною частиною підготовки вчителя – творця духовної сутності учня, його інтелектуального потенціалу, світобачення [9: 22]. Здобуття вищої освіти в Україні передбачає високий рівень володіння українською літературною мовою, насамперед таким її розгалуженим функційним різновидом, як науковий стиль.

Фахові знання – гарант професійного успіху, авторитету та подальших наукових перспектив особистості [10: 5]. Глибокі професійні знання майбутній педагог здобуває, вивчаючи не лише предмети фахового циклу (наприклад, студенти природничо-географічного факультету спеціальності «Географія» вивчають гідрологію, метеорологію і кліматологію, картографію з основами топографії, фізичну географію, геоекологію, геологію тощо). Курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)" – обов'язкова дисципліна, яка читається впродовж трьох семестрів. Мета цього курсу – сформувати у майбутніх спеціалістів професійно зорієнтовані уміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері [12: 15]. Курс спрямований сформувати мовну особистість, яка зуміє використати усі набуті у вищому навчальному закладі знання, уміння і навички для оптимальної мовної поведінки у професійній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сучасному етапі питання професійного спрямування навчального процесу при вивченні української мови на неспеціальних факультетах вищих навчальних закладах значно актуалізувалася і перебуває в центрі уваги багатьох науковців, що зумовлюється такими чинниками: по-перше, підвищеними вимогами до якісної підготовки спеціалістів різного профілю в наш час; по-друге, ринковими умовами в Україні, які поставили перед вищою школою конкретне завдання дати усім сферам діяльності українського суспільства фахівців нової генерації, висококваліфікованих, мовно компетентних у своїй професійній діяльності, конкурентноздатних, грамотних, з належним інтелектуальним потенціалом, з глибокими знаннями української мови, необхідної для задоволення професійних потреб; по-третє, необхідністю забезпечити майбутнім фахівцям належну культуру загальнонавчальної та професійної мов і досконале володіння своєю професійною термінологією [10: 47].

Проблеми, пов'язані з опануванням фахової мови, вивчали такі дослідники, як О.М.Семенов, Г.С.Онуфрієнко, Л.О.Симоненко, С.В.Шевчук, І.В.Клименко, Л.І.Мацько, Л.В.Кравець, А.С.Токарська, М.В.Гуць, Р.С.Кацавель та інші, підготовлені сучасні навчальні посібники з курсу [12; 10; 11]. Викладачі кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка також зробили чималий вклад у розробку фахової мови та культури наукової мови. Так, автором пропонованої статті укладено навчально-методичні посібники

”Українська мова (за професійним спрямуванням)” частина 1, 2 і 3 [5]; Т.В. Громко уклала словник народних географічних термінів Кіровоградщини [4], словник-довідник з історії, а також працює над рядом словників юридичної термінології різноманітних галузей права; С.Л.Ковтюх, О.Л.Кирилюк, Т.В.Андреева аналізують культуру наукової мови та наукову термінологію [7]. Проте питання, що стосуються вивчення географічної термінології як компоненти мовної підготовки вчителя географії, ще не розглядалися.

Мета написання статті. Мета нашої розвідки – на основі теоретичного та практичного аналізу викладання курсу ”Українська мова (за професійним спрямуванням)” у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на природничо-географічному факультеті спеціальності «Географія» визначити та обґрунтувати роль дисципліни у формуванні мовної особистості сучасного фахівця, зокрема оволодіння майбутнім учителем географії фаховою термінологією, що є важливою компонентою його мовної підготовки (*аналізується змістовий модуль 1 ”Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування”, який читається на другому курсі (третій семестр).

Виклад основного матеріалу. Пропонована програма першого змістового модуля ”Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування” передбачає формування в студентів мовно-комунікативної компетентності, набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця, вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері, в т.ч. і сприйняття й відтворення фахових текстів, засвоєння лексики і термінології свого фаху, вибір комунікативно виправданих мовних засобів, послуговування різними типами словників [12: 71].

Мова – це специфічна поліфункційна природна знакова система, складний вербальний код, який обслуговує соціум для здійснення, насамперед, основних операцій з інформацією: її створенням, зберіганням, трансляцією, опрацюванням, трансформацією тощо. Наскільки ми знаємо цей код, наскільки ми ясно, точно, нормативно формуємо й передаємо свої думки та адекватно розуміємо інформацію інших. Завдання кожного – досконало володіти цим кодом, і в першу чергу в обраній галузі професійних знань, щоб вільно мислити засобами рідної мови, працюючи з різними поняттями та джерелами наукового простору своєї спеціальності, і вмінти створювати власні тексти як вербальні носії фахової інформації або суми інформації [10: 9].

Оскільки термінологія становить основу професійної мови, а досконале знання термінів та оперування ними в будь-якій комунікативній ситуації є обов’язковим, на практичних заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) та під час виконання самостійних робіт на природничо-географічному факультеті спеціальності «Географія» КДПУ імені В.Винниченка систематично проводиться робота з науковими текстами, в яких виділяються географічні терміни, пояснюється їхнє значення, з’ясовується сфера використання, а також готуються навчальні словники професійного спрямування тощо [10:48]. Важлива роль тут відводиться вмінню працювати із фаховими словниками.

Відомо, що однією із складових мовної культури фахівця є лексикографічна компетенція, яка охоплює мотиваційний, емоційно-естетичний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. Складовими операційно-діялісного компонентів є вміння і навички оперувати набутими лексикографічними знаннями у професійній діяльності: сприймати, впізнавати, аналізувати, зіставляти мовні явища і факти, коментувати, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності сфері й ситуації спілкування; з’ясувати роль синонімічних, антонімічних, фразеологічних, орфоепічних, орфографічних та інших словників у формуванні мовної культури особистості; здійснювати порівняльний аналіз словників, володіти навичками збирання та оброблення лексикографічного матеріалу, у т.ч. комп’ютерного, укладати власні словники-довідники тощо [11: 56-57].

Професійна діяльність зумовлює ознайомлення з термінами відповідної науки, оволодіння термінологічним мінімумом, отже, звернення до термінологічних словників, що уможлиблює також розвиток мовнотермінологічної компетенції. На формування лексикографічної і водночас мовнокомунікативної компетенції спрямований перший в українській лексикографії „Словник термінів міжкультурної комунікації” (Ф.Бацевич, 2007). У ньому подано терміни комунікативної лінгвістики, що відображають процес вербального і невербального спілкування людей, які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот [11: 59].

Аналізу підлягають різноманітні фахові словники, наприклад:

1. Словник рекреаційних термінів / Уклад. і гол. редактор С.С.Беляєв. – К.: Академія, 2011. – 184 с.;
2. Янко М.Т. Топонімічний словник України: словник довідник. – К.: Знання, 1998. – 432 с.;
3. Географія України: короткий словник термінів і понять / Уклад. і гол. редактор А.В.Масляк. – К.: Зодіак-ЕКО, 1996. – 432 с.;
4. Короткий словник географічних термінів і понять / Уклад. і гол. редактор О.Я.Скуратович. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 223 с.;

5. Словник-довідник учителя географії / Уклад. і гол. редактор І.Т.Твердохлебов. – К.: Рад. школа, 1981. – 135 с.;

6. Словник-довідник учня з економічної і соціальної географії світу / Уклад. і гол. редактор А.В.Масляк. – К.: Лібра, 1996. – 328 с.;

7. Довгань Г.Д. Географія. Кишеньковий словник-довідник. – Х.: Веста ТОВ «Ранок», 2008. – 416 с.

Особлива увага приділяється фаховим словникам викладачів природничо-географічного факультету та викладачів факультету філології та журналістики КДПУ імені В.Винниченка, зокрема:

- Громко Т.В. Словник народних географічних термінів Кіровоградщини / Т.В.Громко, В.В.Лучик, Т.І.Поляруш [відп. ред. В.В.Лучик]. – К.-Кіровоград: РВГІЦ КДПУ, 1999. – 224 с. [4];

- Кривульченко А.І. Водні об'єкти Кіровоградської області. Частина І. Словник водних об'єктів. Частина ІІ. Атлас гідрографічної мережі. Класифікатор водотоків. Водосховища: Монографія. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 356 с. [8];

- Вовк В.М. Геологічний словник: для студентів вищих навчальних закладів / В.М.Вовк. – Кіровоград: КОД, 2012. – 504 с. [2] тощо.

Під час вивчення теми "Словники у професійному мовленні" студенти вивчають роль словників у професійному мовленні, класифікацію словників, словники майбутнього фаху, принципи побудови словникових статей у лексикографічних працях різних типів, характеристику головних тлумачних та перекладних словників української мови, фахових словників. Майбутній фахівець повинен уміти за основними даними, прикладами словникових статей визначати тип словника, характеризувати різні типи словників (у т.ч. фахові), користуватися ними, оформлювати в науковому тексті посилання на словники різних типів, коротко характеризувати принципи їхньої побудови, тип словника, реєстр, особливості словникової статті. Запропоновані такі практичні завдання:

1. 5 слів (на власний вибір) опрацюйте за словниками різних типів (випишіть словникові статті з кожним словом не менше ніж із 10 словників). Порівняйте, зробіть висновки.

2. Опрацюйте 10 словників, у т.ч. фахових (письмово). Схема характеристики словника: вихідні дані про словник: автор, упорядник чи колектив авторів, повна назва словника, кількість томів, місце видання, видавництво, рік видання, кількість сторінок; тип та завдання аналізованого словника; специфіка побудови аналізованого словника, особливості розробки словникових статей, типи ремарок тощо; коротка оцінка словника (доцільно використати матеріал рецензії на словник), його практичне застосування; приклади словникових статей.

3. Порівняйте різні фахові словники, зробіть висновки. Чи будуть ці словники необхідні у Вашій майбутній професії і чому?

4. Із фахової літератури выпишіть невеликий текст, насичений термінами. Користуючись словником (вказати всі дані про словник) поясніть значення цих термінів.

На самостійну роботу студентам пропонується:

1. Складіть перелік перекладних, енциклопедично-довідкових, тлумачно-перекладних словників Вашого майбутнього фаху, які вийшли друком за останні 15 років. Наведіть приклади словникових статей з тлумачно-перекладного словника.

2. Випишіть зі словника 10 географічних термінів іншомовного походження. З'ясуйте їх значення та поясніть написання. Доберіть українські відповідники.

3. З'ясуйте значення іншомовних термінів. Доберіть до них українські відповідники. Чи виправдане вживання англіцизмів?

4. Доберіть власне українські синоніми до іншомовних слів. Які з наведених слів є загальнонауковими термінами? Поясніть їх значення.

5. Назвіть спільне і відмінне в побудові тлумачного словника, словника іншомовних слів, термінологічного словника (географічного); наведіть словникові статті на одне й теж слово.

Сьогодні зростає роль словника як путівника в різних галузях знання, вагомої складової мовної культури особистості. Пошана до української мови, систематичне розширення інформаційного, практичного обсягу лексикографічних знань, стійка усвідомлена потреба в опануванні здобутків української лексикографії, бажання здійснювати лексикографічний науковий пошук – усе це підвищує рівень лексикографічної компетенції науковця. Сформована лексикографічна культура визначає рівень розвитку лінгвістичного чуття [11: 61].

Варто зазначити, що на заняттях студенти знайомляться також з науковими розробками своїх викладачів – як з географічними дослідженнями, так і лінгвістичними. Наприклад, зі статтею автора «Ономастичний простір села Лумшори» [6], у якій досліджується ономастичний простір с. Лумшори, що на Закарпатті, проводиться лінгвістичний аналіз матеріалу, зібраного експедиційним шляхом, та простежується механізм збереження, зникнення або зміни власного імені. Автор пише про різну долю українських сіл, про депопуляцію, поглиблюючи знання студентів із ономастики, знайомлячи з географічними словниками та іменами ономастів: «Одні з таких сіл поступово зникають і разом з ними зникають і назви, до того ж більшість із цих назв просто ніде не була зафіксована, – як, наприклад, поступово зникає село *Лікіцари* того самого району на Закарпатті; інші – поступово

змінюються, перетворюються в новий котеджний, лікувально-оздоровчий чи туристичний куток, – як, наприклад, село *Лумишори*. Прізвища та імена по батькові залишаються в актових книгах та на табличках на кладовищі; назви рік, озер, гір тощо – на географічних картах та словниках (напр., Словник гідронімів України/ Ред. колегія: А.П.Непокупний, О.С.Стрижак, К.К.Цілуйко. – К.: Наукова думка, 1979. – 783 с.); назви ставків, боліт, долин, кутків, ручаїв, потічків, водоспадів, урочищ тощо – в деяких регіональних словниках (напр., Вербич С.О. Гідронімія басейну Середнього Дністра. Етимологічний словник. – Луцьк, 2009. – 234 с.; Громко Т.В., Лучик В.В., Поляруш Т.І. Словник народних географічних термінів Кіровоградщини. – К.: Кіровоград: РВГІЦ КДПУ, 1999. – 224 с.); Габорак Мирослав. Топонімія Галицької Гуцульщини. Етимологічний словник-довідник. – Івано-Франківськ, 2011. – 655 с., у монографічних дослідженнях з ономастики (І.І.Ковалик, Ю.О.Карпенко, П.П.Чучка, Д.Г.Бучко, В.В.Лучик та ін.), в матеріалах дисертацій та наукових розробках, присвячених проблемам топонімії, мікротопонімії, антропонімії, гідронімії (напр., О.Ю.Карпенко, О.П.Карпенко, Г.Л.Аркушин, М.М.Торчинський, С.О.Вербич, Т.І.Поляруш, В.А.Бушаков, В.В.Котович, Н.І.Лісняк, О.В.Зайнчківська та ін.)» [6:40-42]. Автор аналізує ороніми, гідроніми, мікротопоніми тощо досліджуваної території, які віддзеркалюють мовленнєве багатство горян: «У районі села *Лумишори* є хребти *Лютянська Гóлиця, Вільшанський Діл*, болота – *Млáки, під Ведмéжою*, озера – *Зáрва, Комсомóльське, Медвéжа*, урочища – *Болóтино, Грабiна, Пустóнице, Лан, Грун, Полянкі, Брiцца, Волóшин, Млáка, Грiди, Драшiниця, Межипотóчино, Вурбáрка, Перéнизя, У платку́*. Мікротопоніми є як однослівними, так і двослівними (напр., двослівні назви полян *Ведмéжа Поля́на, Ю льци́н Струйiнiк*). Натрапили ми й на назви у формі прийменниково-іменникової конструкції *У платку́* (урочище) і *Під Ведмéжою* (болото), що для мікротопонімів не є рідкісним явищем, на відміну від ойконімів, які не мають прийменникової форми; пор.: мікротопоніми *Кóло Бáблинського Мiсткá* (потік) Чрв, *Кóло Каплiчки* (потічок) Трн, *Рiчка в Попадинiм Яркú* (потік) Чрв, *Пóтик iз Чóвника* (потічок) Чрв, *З Керничóк* (струмок) Трн, *З Мочарiв* (потічок) Чрв, *З Бi лих Керницi в* (потічок) Трн [1: 80, 130, 122, 68]; *Під Пугачiвкою* (водоспад), *Під Прелукою* (гора), *Під Руською* (урочище), *Під Явором* (урочище), *На Згарцях* (куток), *На Завою* (куток), *На Тартаку* (урочище), *На Очеретi* (урочище), *На Рiвнiм* (частина с. Ямна), *Над Ямами* (урочище), *Над Волицею* (урочище), *Над Згарами* (урочище), *Над Озiрним* (урочище) [3: 496, 406, 408, 358, 350, 357]» [6: 39–44].

При опрацюванні будь-якої теми постійно проводиться робота над підвищенням грамотності майбутніх педагогів. Особлива увага приділяється правопису термінів, і що важливо, – паралельно розкривається зміст термінів, походження тощо. Наприклад:

Уживання апострофа:

кар'єр [фр. *carrière*] – відкрита виробка значних поперечних розмірів, яка експлуатується з метою видобування руди, вугілля, будівельних матеріалів тощо; *шар'яж* [фр. *charrier* – котити, волочити] – горизонтальний або похилий велетенський тектонічний насув з переміщенням на значну відстань (десятки і сотні км) товщ порід у вигляді покриву.

Уживання м'якого знака:

кальдєра [порт. *caldera* – великий казан] – овальна чи кругла западина з крутими, часто східчастими схилами вулканічного походження; *базáлт* [лат. *basalts* – широко розповсюджений] – темна основна кайнотипна магматична порода, ефузивний еквівалент габро, що складається переважно із основного плагіоклазу (лабрадору), авгіту та олівіну.

Правопис складних слів:

ультрамарин [лат. *ultra* – більш, понад, зверх; *marinus* – морський] – мінерал, яскраво-синя відміна лазуриту. Використовується як ювелірний камінь; *радіоактивність* [лат. *radiare* – випромінювати, *activus* – діяльний] – спонтанне перетворення нестійких ядер деяких хімічних елементів у стійкі ядра інших елементів, що супроводжується випромінюванням альфа-частинок, бета-променів, квантів енергії, протонів, а також поділом ядер; *біосфера* [гр. *bios* – життя, *sphaira* – сфера] – своєрідна оболонка земної кулі, у якій живуть живі організми; *літосфера* [гр. *lithos* – камінь, *sphaira* – куля] – тверда верхня оболонка Землі, яка включає земну кору і надастеносферну частину верхньої манті.

Правопис слів іншомовного походження:

еукаріоти [гр. *eú* – добре, *karion* – ядро] – всі одноклітинні і багатоклітинні організми, які мають сформоване ядро; *фація* [лат. *facies* – зовнішність, форма] – комплекс гірських порід, які відрізняються складом, фізико-географічними і тектонічними умовами формування від сусідніх порід одного й того ж стратиграфічного рівня.

На заняттях пропонуються різноманітні вправи, які допоможуть підвищити як орфографічну, так і пунктуаційну грамотність студентів; пор.: Завдання 1. Запишіть 10 термінів з географії на правила вживання знака м'якшення, поясніть їх лексичне значення, скориставшись Великим тлумачним словником сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.– К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.– 1728 с.); Завдання 2. Запишіть визначення 5 географічних термінів. Складіть речення так, щоб між підметом та присудком в одному випадку ставилося тире, в іншому – не ставилося. Обґрунтуйте наявність чи відсутність тире між підметом та присудком.

Важливим для сучасного педагога є досконале володіння нормами сучасної української літературної мови. Тому труднощі української словозміни та словопоєднання, правильна вимова слів, у т.ч. термінів, особливості використання іншомовних та власне українських слів у професійному мовленні тощо розглядаються і на кожному занятті, і в процесі виконання самостійних робіт. Особлива роль тут відводиться роботі з географічними термінами.

Наприклад, при виконанні самостійної роботи "Орфоепічні та акцентуаційні норми української літературної мови у професійному спілкуванні" пропонуються такі завдання: записати слова (географічні терміни – напр., метеорологія, палеогеографія) фонетичною транскрипцією, прочитати слова відповідно до орфоепічних норм української мови; поставити наголос у термінах; із словника термінів майбутнього фаху виписати слова з подвійним наголосом і слова, наголос у яких є смислорозрізнавальним, пояснити лексичне значення термінів та ввести у самостійно складені речення.

Під час опрацювання самостійної роботи "Лексичні норми української літературної мови у професійному спілкуванні" студенти, аналізуючи фахові тексти, добирають синоніми до слів, пояснюють значення паронімів, добирають українські відповідники до слів, редагують речення тощо

При розгляді самостійної роботи "Морфологічні норми. Труднощі української словозміни та словопоєднання" акцент ставиться на відмінюванні термінів (напр., поставити іменники 2-ї відміни чоловічого роду у формі родового відмінка однини – напр., вулкан, гейзер, ландшафт, ґрунт), поєднанні іменників з числівниками, відмінюванні числівників тощо.

Висновки. Отже, опанування фаховою термінологією та навчання володінню науковим словом є одним із актуальних завдань мовної підготовки вчителя географії. Курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)", який активно розробляється і викладається на природничо-географічному факультеті спеціальності «Географія» в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, покликаний сформувати національно-мовну особистість фахівця. А оволодіння майбутнім учителем географії фаховою термінологією, яка становить основу професійної мови, є важливою компонентою його мовної підготовки.

Перспективи подальшого вивчення означеної проблеми бачаться нами в розробці взаємозв'язків з вузькофаховими дисциплінами, в підготовці інтегрованих занять, які сприяли б кращому засвоєнню студентами географічної термінології.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербич С.О. Гідронімія басейну Середнього Дністра. Етимологічний словник / С.О. Вербич. – Луцьк, 2009. – 234 с.
2. Вовк В.М. Геологічний словник: для студентів вищих навчальних закладів / В.М.Вовк – Кіровоград: КОД, 2012. – 504 с.
3. Габорак Мирослав. Топонімія Галицької Гуцульщини. Етимологічний словник-довідник / М.Габорак.– Івано-Франківськ, 2011. – 655 с.
4. Громко Т.В. Словник народних географічних термінів Кіровоградщини / Т.В.Громко, В.В.Лучик, Т.І.Поляруш [відп. ред. В.В.Лучик]. – К.- Кіровоград: РВГПЦ КДПУ, 1999. – 224 с.
5. Гуцул Л.І. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник для студентів педагогічного університету / Л.І.Гуцул. –Частина 1. – Кіровоград, 2013. – 120 с.; Частина 2. – Кіровоград, 2012. – 160 с.; Частина 3. – Кіровоград, 2012. – 152 с.
6. Гуцул Л.І. Ономастичний простір села Лумшори / Л.І.Гуцул // Наукові записки. – Випуск 100. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 39-44.
7. Ковтюх С.Л., Кирилюк О.Л., Андреева Т.В. Культура наукової мови: навчальний посібник / С.Л.Ковтюх, О.Л.Кирилюк, Т.В.Андреева. – Коростень: МПП «Триада С», 2012. – 224 с.
8. Кривульченко А.І. Водні об'єкти Кіровоградської області. Частина І. Словник водних об'єктів. Частина ІІ. Атлас гідрографічної мережі. Класифікатор водотоків. Водосховища: Монографія /А.І.Кривульченко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 356 с.
9. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник / Г.М.Мешко. – 2-ге вид. – К.: Академвидав, 2012. – 200 с.
10. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови: навчальний посібник / Г.С. Онуфрієнко. – К.: «Центр навчальної літератури», 2006. – 312 с.
11. Семенов О.М. Культура наукової української мови: навч. посібник / О.М.Семенов. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
12. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. – 3-є вид., випр. і допов./ С.В. Шевчук, І.В.Клименко – К.: Алерта, 2012. – 696 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуцул Лариса Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Галина ДІДИЧ (Кіровоград, Україна)

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ» ТА «ІМПРОВІЗАЦІЯ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті подається теоретичне обґрунтування поняття «творчі здібності» та «імпровізація», розкривається сутність і зміст цих понять.

Ключові слова: творчість, здібності, імпровізація, музична діяльність, розвиток, музичний слух, почуття ритму, виховання, навчання.

The article deals with the theoretical justification of the notions "creativity and improvisation". The essence and meaning of these concepts manifest themselves in the accumulation of knowledge and skills. The essence of these concepts turns at speed, depth, strength and duration of mastering the means and methods of operations, the ability to clearly transmit the mood of the moment with its unexpectedness and surprise.

Keywords: creativity, ability, improvisation, musical activities, development, a sense of rhythm training, upbringing, teaching.

Постановка проблеми. Центром концепції розвитку музично-педагогічних та мистецьких факультетів педагогічних навчальних закладів є творча особистість.

У сучасному суспільстві, практиці музичного виховання і навчання виникла проблема пошуку нових засобів у розвитку музичних здібностей, які є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості. Питаннями розвитку здібностей особистості завжди цікавили вчених, філософів, психологів, педагогів, музикознавців, композиторів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема здібностей глибоко досліджена в психолого-педагогічній науці. У першу чергу слід назвати теоретичні концепції, розроблені в працях С.Рубінштейна і Б.Теплова. Проблемами музичного розвитку займалися Т.Артем'єва, В.Белобородова, В.Ветлугіна, Н.Лейтес, С.Науменко, К.Тарасова, Ю.Цагареллі та ін.

Психологи вивчають психічні явища, які визначають здібності до музичної діяльності (Б.Ананьєв, П.Анохіна, Т.Артем'єва, Е.Голубєва, Н.Лейтес, Б.Ломов, О.Мелік-Пашаєв, В.М'ясищев, А.Петровський, К.Тарасова, Б.Теплов, І.Якиманська та ін.).

Шляхи та методи формування й розвитку музичних і музично-творчих здібностей досліджували А.Арісменді, Е.Башич, П.Вейс, В.Верховинець, Д.Кабалевський, М.Картавцева, М.Леонтович, К.Орф, К.Стеценко та ін.

У сучасній музичній психології особливо актуальною є проблема формування імпровізаційних і творчих здібностей. Відомими є фундаментальні дослідження з психології творчості Л.Виготського, А.Брушлінського, Б.Кедрова, Я.Пономарьова, В.Роменця, С.Рубінштейна, О.Тихомирова та ін. У музикознавчому аспекті досліджуються механізми впливу музики на людей у зв'язку з їх психічною організацією (Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, В.Медушевський, С.Назайкінський, А.Сохор, Б.Яворський та ін.)

Над проблемою формування імпровізаційних та творчих навиків працювали також Л.Баренбойм, А.Баташов, К.Берендт, Н.Ветлугіна, М.Картавцева, Д.Коллієр, В.Конєн, А. та О.Медведеві, Є.Месснер, Г.Нейгауз, Є.Овчинніков, У.Сурджент та ін. Вагомий внесок в історію імпровізації зробили І.Бриль, Л.Івенс, Д.Крамєр, Д.Мехеган, М.Шмітц, Ю.Чугунов та ін.

Актуальність дослідження визначається і тим, що, незважаючи на значну кількість теоретичних і емпіричних досліджень, які було проведено в галузі музичної освіти, значущість вивчення даної проблеми не знижується і тепер.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні поняття «творчі здібності» та «імпровізація» в науковій літературі, а також в розкритті сутності і змісту цих понять.

Виклад основного матеріалу. Уважається, що здібності – це індивідуальні особливості особистості, які є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності, які не зводяться тільки до накопичення знань, умінь і навичок, вони виявляються у швидкості, глибині, міцності та тривалості оволодіння засобами і прийомами діяльності.

До розробки проблем, пов'язаних з розвитком здібностей, слід віднести й проблему розвитку музичних та творчих здібностей. Над проблемою розвитку творчих здібностей особистості працювали вітчизняні педагоги Б.Асаф'єв, П.Блонський, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, Г.Рогаль, М.Румер, Н.Сац, В.Шацька, С.Шацький, Б.Яворський та ін.

Серед праць, у яких розглядалися проблеми музичної психології, психології розвитку музичних здібностей, можна виділити праці Г.Айзенка, С.Беляєвої-Екземплярської, Л.Бочкарьова, В.Богословського, Г.Когана, В.Медушевського, С.Назайкінського, І.Петрушина, Є.Рогова, Б.Теплова, Г.Ципіна та ін.

Здібності до музичної діяльності розвиваються на основі природних задатків, пов'язаних з особливостями нервової системи. І для того, щоб такі здібності виявлялися, необхідно кожному індивіду багато працювати. В.Богословський у навчальному посібнику із загальної психології стверджує, що при рівних умовах здібна людина досягає більш високих результатів у зрівнянні з менш

здібними. Високі досягнення здібної людини є результатом відповідності комплексу нервово-психологічних якостей вимогам діяльності.

Творча діяльність складана та багатогранна, вона вимагає від особистості визначених якостей, як фізичних так і психічних. Тому здібності неправильно зводити лише до однієї якості, наприклад, «гарний музичний слух». В.Богословський приходить до висновку, що здібність – синтез якостей людської особистості, який відповідає вимогам діяльності та забезпечує високі досягнення у цій діяльності. Також вчений виділяє різновиди здібностей згідно їхньої спрямованості [4: 42].

Одна з основних робіт, присвячених музичним здібностям є праця Б.Теплова «Психологія музичних здібностей». Автор вважає, що головним показником музичності є емоційний відгук на музику, а до основних музичних здібностей відносить ті, які пов'язані зі сприйманням та відтворенням звуковисотного і ритмічного руху – музичний слух і почуття ритму. Також компонентами комплексу музичності Б.Теплов уважав тембровий, динамічний, гармонічний та абсолютний слух. Питання про структуру музичності Б.Теплов уважав одним із самих складних. Більшість авторів стверджують, що здібності, які входять у ядро музичності – це: ладове почуття, здібність вільно оперувати слуховими уявленнями та музично-ритмічне почуття. Нелогічним є погляд вважати немужичною людину, яка емоційно сприймає музику, володіє гарними музично-сенсорними здібностями, але в неї не сформована гарна пам'ять [10: 124].

Важливу роль у розвитку здібностей відіграє темперамент, якості нервової системи – здібності витримувати тривале напруження, рухомість нервових процесів, тобто здібність до швидкої зміни збудження і гальмування, або навпаки. Слід згадати, що характер кожного відомого композитора виявлявся у його музиці (Й.С.Бах, Й.Гайдн, В.Моцарт, Л.Бетховен, Р.Вагнер, П.Чайковський, М.Лисенко та ін.).

Сучасні дослідження особистості приводять до роздумів про те, що не тільки здібності, але й тверда людська воля дає можливість досягти успіхів у музичній діяльності. Тобто слід завжди пам'ятати, що потрібно розвивати не тільки здібності, але й сприяти формуванню характеру.

Дослідження Б.Теплова, присвяченого психології музичних здібностей, відповідає цій концепції. Зокрема, він розглядає питання про співвідношення вроджених музичних здібностей і ролі зовнішніх впливів. Вродженими є лише задатки, а не музичні здібності, які розвиваються на основі задатків тільки шляхом виховання й навчання. «Здібність, яка не розвивається, не виховується, не піддається вправам, – це словосполучення, позбавлене змісту. Здібність не існує інакше, як у русі, в розвитку ... Музичність людини залежить від її природжених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання» [10: 22].

Н.Ветлугіна у своїх дослідженнях з питань музичного розвитку і формування музичних здібностей зазначає наступне: «Музичний розвиток розуміється як перехід від прояву простих, нижчих форм естетичних відношень і здібностей до складніших і вищих. Якщо з'являться нові якості у цих відношеннях і здібностях, то можна говорити про те, що музичний розвиток відбувся» [5: 22].

Проблемі музичної творчості та формуванню творчих здібностей присвячені деякі праці Б.Асаф'єва. Він високо оцінює роль творчості у формуванні творчих здібностей і вказує на те, що «поряд з розвитком корисних слухових навиків через музично-виконавську роботу в хорі й через відвідування занять із «слухання музики» (організація сприйняття музики) цей шлях – шлях розвитку музично-творчих навиків – буде найнеобхіднішим етапом еволюції і, мабуть, найдійовішим» [2: 149].

З цього висловлювання видно, що Б.Асаф'єв розглядає музичну творчість як один з видів музичної діяльності (поряд із співом і слуханням музики), розцінює цей вид як найдійовіший і, нарешті, говорить про музично-творчі навикі, тобто припускає, що творчості можна навчити. Він підкреслює, що застосування музичної творчості у вихованні дітей зовсім не передбачає підготовку композиторів, тобто «мова йде лише про викликання творчого музичного інстинкту, який є в більшій кількості людей, ніж це гадають» [2: 149].

При визначенні поняття музичної творчості Б.Асаф'єв підкреслив, що власне творчість народжується з виконавського відтворення пісні. Такими є народні традиції усної творчості, за якої немовби трансформується, «орнаментується» те, що особливо запам'яталося. «Але ж, по суті, – пише автор, – будь-який творчий винахід є комбінуванням по-новому попередніх даних. Отож, у цьому наближенні до творчості через відтворення нема нічого небезпечного, навпаки, для музики усної традиції це найхарактерніша ознака: вона завжди імпровізується і живе в живому процесі відтворення. Й інакше жити не може» [2: 149]. Таким чином, ми знову зустрічаємось із зіставленням ролі наслідування й творчості.

Аналіз проблеми розвитку творчих здібностей багато в чому буде зумовлюватися тим змістом, який ми вкладатимемо в це поняття. Дуже часто в буденній свідомості творчі здібності ототожнюються із здібностями до різних видів художньої діяльності, з умінням красиво малювати, складати вірші, писати музику і т.п.

Очевидно, що поняття «творчі здібності» тісно пов'язане з поняттям «творчість», «творча діяльність». Під творчою діяльністю розуміється така діяльність людини, в результаті якої

створюється щось нове – будь це предмет зовнішнього світу або побудова мислення, що приводить до нових знань про світ, або відчуття, нове, що відображає відношення до дійсності.

Якщо уважно розглянути поведінку людини, її діяльність у будь-якій галузі, то можна виділити два основні види вчинків. Одні дії людини можна назвати відтворюючими або репродуктивними. Такий вид діяльності тісно пов'язаний з пам'яттю і його суть полягає в тому, що людина відтворює або повторює вже раніше створені і вироблені прийоми поведінки і дії.

Окрім репродуктивної діяльності в поведінці людини присутня творча діяльність, результатом якої є не відтворення вражень, що були в її досвіді, або дій, а створення нових образів або дій. В основі цього виду діяльності лежать творчі здібності.

Отже, у загальному вигляді визначення творчих здібностей виглядає таким чином. Творчі здібності – це індивідуально-особистісні якості людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду [7: 204].

Творчі здібності є сплавом багатьох якостей. І питання про компоненти творчого потенціалу людини залишаються до цих пір відкритим, хоча зараз існує декілька гіпотез, що стосуються цієї проблеми. Багато психологів пов'язують здібності з творчою діяльністю, перш за все з особливостями мислення. Зокрема, відомий американський психолог Гілфорд, який цікавився проблемами людського інтелекту встановив, що творчим особам властиве так зване дивергентне мислення. Дивергентний спосіб мислення лежить в основі творчого мислення, яке характеризується такими особливостями: швидкістю, гнучкістю, оригінальністю, закінченістю.

Проблемою розвитку творчих здібностей молоді займалися дослідники В.Разумовський, А.Усова, М.Каган. В.Разумовський вивчав психологічну сторону творчості з метою розвитку творчих здібностей. А.Усова в своїх роботах відзначає, що розвиток творчих здібностей студентів – складова частина виховання. Творчі здібності людини розвиваються на основі високо розвинутого мислення, глибоких знань у спеціальній області, практичного досвіду і інтересу до справи.

Творчі здібності, як і інші, розвиваються тільки в діяльності. Успішний розвиток творчих здібностей можливий на основі системи завдань, що вимагають від студента творчого підходу. Завдання повинні бути посилені для основної маси студентів, щоб виховувати у них упевненість у своїх можливостях.

М.Каган, аналізуючи творчі здібності у контексті взаємозв'язку загально-музичних здібностей, виділяє основні: музично-аналітичні, виконавські, музично-творчі.

Серед загальномузичних здібностей умінь у різних видах діяльності особливе місце займають музично-творчі здібності. До них належать: інтерпретація, імпровізація та створення музики. Ці здібності безпосередньо пов'язані з усіма видами здібностей у музично-педагогічній діяльності вчителя: виконавськими; уміннями словесного пояснення; уміннями коригувати виконання з особливостями аудиторії, що сприймає, поєднати художнє виконання із словесним поясненням.

Найбільш складним із перелічених музично-творчих здібностей є імпровізація. Імпровізація – найбільш жива й активна форма музикування. Навчання імпровізації в середній і вищій ланці професійного музичного навчання є непростим завданням і пов'язано з низкою методичних і практичних труднощів.

Термін «імпровізація», тобто «миттєве або спонтанне створення художнього твору безпосередньо в момент його виконання» [3: 16] містить протиставлення тривалій і копіткій роботі з його опрацювання і художнього удосконалення. Імпровізацію визначають звичайно як «мистецтво мислити і виконувати музику одночасно» [8: 142].

Імпровізацію прийнято розглядати як невід'ємний компонент творчого процесу, що виникає безпосередньо в ході творчої діяльності, а також її результат і засіб удосконалення. Найбільшого поширення імпровізація й експромт, як вид імпровізації, набули в художній творчості як об'єктивно необхідний елемент професійної діяльності у сфері мистецтва. Імпровізація в будь-якому виді художньої творчості є засобом досягнення більшої глибини, емоційності, експресивності вираження в певній діяльності, інтуїтивного втілення виконавцем індивідуально-своєрідного розуміння того чи іншого жанру.

Імпровізація має свій прояв в різних видах мистецтва. Музична імпровізація – найстародавніший, найдемократичніший і найбільш невивчений вид музичного мистецтва. Звичайне її розуміння пов'язане з етимологією самого терміну. Але латинський прикметник «improvisus» – непередбачений, несподіваний, непередбачений – указує лише на один аспект явища, що представляється сьогодні не найважливішим, а в інших випадках і не цілком правдоподібним. Радянське музикознавство, кажучи про три види музичної творчості (композиції, виконання та імпровізації), називало композицією твір музики, «результат творчого акту композитора», а імпровізацією – «особливий вид художньої творчості, при якій твір створюється безпосередньо в процесі його виконання» [3: 17].

Отже, сучасна музика надає великі можливості для творчої діяльності виконавців і в цьому процесі особливого значення набувають навички імпровізації як вид музично-творчих здібностей.

На думку О.Олексюк творча імпровізація вчителя музики є «проявом вільної суб'єктивності виконавця через об'єктивну сутність авторського тексту» і виступає як «форма реалізації духовного потенціалу особистості музиканта-педагога» [9: 126].

Імпровізація і композиція тісно пов'язані і взаємообумовлені: без уміння творити, неможливо імпровізувати і, навпаки, без уміння імпровізувати неможливо творити. Однак імпровізація як самоціль, і яка претендує на самоцінність, передбачає, крім навичок композиції, деякий спеціальний комплекс вправ, що дає змогу виконавцеві миттєво реалізувати свій творчий задум.

Особливість імпровізації – у її миттєвості, у її здатності чітко передавати настрій моменту, в її непередбачуваності і несподіваності, а особливість композиції – у доборі й узагальненні музичного матеріалу, його конструюванні, тобто створенні деякого закінченого і позбавленого випадковостей цілого.

Б.Асаф'єв зауважував, що «композиторство» не повинно обмежуватися спеціалізацією і пільгою для особливо обдарованих. Ця помилка старої музичної педагогіки повинна бути виправлена, оскільки у більшості людей є в потенціалі задатки композиторського дару. З педагогічної точки зору найбільш складним завданням є активізація життєвої енергії, винахідливості, художньо-організаційних здібностей, активізація музично-творчого інстинкту, які повинні супроводжувати весь процес роботи музиканта [1: 78].

Велику увагу музично-творчому розвитку особистості приділяли відомі педагоги-музиканти Л.Баренбойм, Д.Кабалевський, Г.Нейгауз, які розглядали вміння створювати музику як невимушений прояв фантазії, вигадки, оригінальності мислення. М.Блінова писала, що «керувати розвитком композиторського таланту можна шляхом пояснень на образах кращих творів» [6: 23].

Отже, теоретичне осмислення даної проблеми дало можливість визначити сутність і зміст творчих здібностей та імпровізації. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу наукової літератури можна зробити **висновок**, що навички імпровізації та музично-творчі здібності є чинником творчого розвитку особистості майбутніх учителів музики. Провідним механізмом актуалізації творчого потенціалу вчителя музики виступає художньо-педагогічна діяльність. Результати цієї діяльності свідчать про наявність творчих потенційних можливостей фахівця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асаф'єв. – Изд. 2-е, доп. – М.-Л.: Музыка, 1973. – С. 78.
2. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В.Асаф'єв. – Кн. 1. – Изд. 2-е доп. – М.-Л.: Музыка, 1971. – С. 149.
3. Баташев О. Феномен импровизации / О.Баташев. – М.: Советская музыка, 1987. – С. 16, 17.
4. Бойко Е.Н. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии // Сов. педагогика. – 1955. № 1. – С. 42.
5. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н.О.Ветлугіна. – К.: Муз. Україна, 1998. – С.22.
6. Громов Е.С. Природа художественного творчества / Е.С.Громов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 23.
7. Лазарев М.О. Основы педагогической творчости: Навч. посібник для пед. ін-т. / М.О.Лазарев. – Суми: ВВП «Мрія» – ЛТД, 1995. – С. 204.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов. – М.: Русский язык, 1995. – С. 142.
9. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – С. 126.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – С. 22, 124.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Тетяна ДОВГА (Кіровоград, Україна)

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІНСТРУМЕНТ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В статті проаналізовано здобутки педагогічного досвіду видатних педагогів минулого й результати сучасних наукових досліджень з метою пошуку ефективних засобів здійснення результативної педагогічної взаємодії в освітньому процесі. Розкрито сутність особистісно-професійного іміджу вчителя початкової школи.

Представлено наукові позиції дослідників педагогічного іміджу та проаналізовано їхні погляди на роль особистісно-професійного іміджу вчителя в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова: вчитель, учень, початкова школа, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, особистісно-професійний імідж.

This paper analyzes the achievements of outstanding educators teaching experience of the past and the results of modern research to find effective means of implementing effective pedagogical interaction in the studying process. The meaning of personal and professional image of teacher of elementary school. Submitted by scientific researchers teaching positions and image analysis of their views on the role of student-teacher professional image in the process of subject-to-subject interaction.

Keywords: teacher, pupil, elementary school, subject-subject interaction, personal and professional image.

Постановка проблеми. Важливим показником якості сучасної освіти в умовах її модернізації є гуманістичний характер взаємодії вчителя і учнів у навчально-виховному процесі, що, значною мірою, залежить від кваліфікації педагога та його особистісних якостей. На нашу думку, у виборі педагогічного інструментарію, яким забезпечується суб'єкт-суб'єктна взаємодія в шкільному освітньому середовищі, важливе місце відводиться особистісно-професійному іміджу вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема іміджу вчителя розглядається в сучасній науці в рамках нового напрямку – "педагогічної іміджології" (А. О. Калюжний, О. А. Петрова, В. М. Шепель, Г. Г. Почепцов та ін.) Психолого-педагогічна наука останнім часом збагатилася дослідженнями, присвяченими проблемі формування іміджу вчителя (І.А.Баженова, О.А.Бекетова, І.О. Єланскова, М.М. Єлфімова, А.К. Жалгасбаєва, Л.І. Жарикова, Т.С.Зеленська, Л.А. Золотовська, А.О. Капюжний, О.А. Крисанова, А.Ю.Панасюк, О.А.Петрова, О.Н.Руська, Н.А. Тарасенко, В. М. Шепель, Н. М. Шкурко); з'явилися роботи, що розкривають специфіку іміджу вчителя початкової школи (Ж. Попова, Е. Уайдуллакизи, І. Размолодчикова та ін.).

Метою даної статті є дослідження впливу особистісно-професійного іміджу вчителя на учнів початкової школи в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчально-виховному середовищі складаються в ході взаємодії вчителя з учнями. Оскільки вчитель є центральною постаттю освітнього процесу, то характер цих взаємин значною мірою залежить від особистості самого вчителя та обраного ним стилю педагогічного керівництва. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія відбувається в процесі педагогічного спілкування, під час якого вчитель впливає на особистість школяра з метою зміни стилю його поведінки й відносин, ставлення до самого себе і до оточуючих, формування ціннісних орієнтацій, переконань і якостей особистості. Результативність педагогічного впливу залежить від умов, у яких відбувається взаємодія, від особливостей тих, на кого впливають, від розуміння вчителем мети впливу, вибору його інструментарію, і, насамперед, від особистості самого вчителя та його професійного іміджу.

Видатні педагоги-гуманісти в усі часи надавали особливої ваги виключній ролі вчителя-вихователя в процесі шкільної освіти.

Так, К. Д. Ушинський стверджував: "Виховання все має ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Жодні статuti і програми, жоден штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання <...> Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна створити характер" [13: 191].

С. Ф. Русова так характеризувала вчителя "нової школи": "Велике значення в школі має приклад вчителя: це повинна бути виняткової краси людина, яка своїми переконаннями, всією своєю поведінкою повинна впливати на своїх учнів. Нині, коли школа набуває такого великого значення як осереддя найкращого соціального виховання, коли школа є не тільки науковою організацією, а такою, що морально виховує, вчитель не сміє бути якимось ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну винагороду за працю, а більш гуманне завдання [9: 100].

Свого часу В. О. Сухомлинський звернув увагу на таке: "Стала тривіальною істина, що вплив особистості вчителя на вихованця ні з чим не можна порівняти і нічим не можна замінити, але ті, хто повторює цю істину, рідко розуміють, що особистість вчителя розкривається перед учнями в єдності слова і поведінки. Учитель у слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованця" [12: 321]. І далі: "... кожен прояв педагога повинен відображати його особистість, його моральність, людяність, доброту, правдивість ... З учителя починається, по суті, пізнання дитиною світу людини; легко зрозуміти, що означає при цьому приклад учителя. Багато духовних багатств треба мати вихователю, щоб постійне самовиявлення його особистості діяло на учнів як стимул до самовдосконалення" [Так само, с.330].

Сучасні дослідники (Н.В.Кічук, Л.В.Кондрашова, О. М. Пехота, В.В.Радул, Л.О.Хомич та ін.) зосереджуються на розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки.

Так, Л.В.Кондрашова розглядає сучасний процес освіти, як "... взаємодію двох особистостей, двох "культурних цілісностей". Центральна роль у цій взаємодії безсумнівно належить вчителю, педагогу, а його результативність визначається тим, наскільки вчитель є особистістю й прагне розвинути свою індивідуальність: "Від того, наскільки духовно, морально та інтелектуально багата його особистість,

які в нього громадянські, естетичні установки, наскільки він сам захоплений пошуком істини, добра і краси, залежить результативність освітньої діяльності. Найважливішим чинником, який сприяє визріванню в дитині особистісних начал, є сам вихователь ... " [4: 20].

Про особистість учителя як специфічне педагогічне утворення йдеться в дослідженні О. М. Пехоти: "Особистість учителя – це така цілеспрямована, самоорганізуюча частина педагогічної діяльності, головною функцією якої є здійснення індивідуального способу впливу на неї, взаємодії з нею. Функції регулятора поведінки й діяльності вчителя виконують мотиви, спрямованість, особливості характеру, рівень сформованості педагогічних здібностей. Особистісні особливості вчителя допомагають здійснювати вибір, оцінювати наслідки прийнятого рішення і нести за них відповідальність. Учитель як особистість має арсенал прийомів і засобів, за допомогою яких регулює свою поведінку та професійну діяльність" [6: 105-106].

В.В.Радул вважає, що ефективність взаємодії "вчитель – учень" залежить від рівня соціальної зрілості вчителя, професіоналізму та педагогічної культури. Важливою умовою педагогічної культури вчителя є його вміння бути творцем спілкування. Від його вміння вступати, вести, продовжувати, припиняти спілкування з різними групами учнів, колег, батьків, інших людей насамперед залежить успішне розв'язання педагогічних завдань. Учитель, який не володіє педагогічною культурою у спілкуванні, не в змозі ефективно себе подати, вигідно підкреслити свої переваги, зрозуміло й дохідливо пояснити, уважно вислухати, дати необхідну пораду. У спілкуванні педагогічна культура – це результат не лише особистих якостей, знань, умінь, навичок, зовнішньої презентабельності, але й операційних засобів реалізації взаємостосунків учителя, досягнення бажаних результатів [8: 87].

До числа засобів, які забезпечують успішність професійної діяльності сучасного вчителя, можна по праву віднести імідж – комплексну характеристику, що інтегрує в собі особистісні та професійні якості людини, яка обрала педагогічний фах. Це універсальний і досить ефективний засіб, за допомогою якого людина може регулювати свою поведінку, будувати конструктивні взаємини з іншими людьми, забезпечувати результативну взаємодію в професійній діяльності тощо. Багато вчених вважає, що саме імідж не лише дозволяє вчителю регулювати свою поведінку, підтримувати життєвий тонус, удосконалювати професійну діяльність, а й виступає інструментом педагогічного впливу на суб'єктів освітнього процесу.

Особливої значущості набуває імідж учителя в умовах початкової школи. Учні початкових класів у всьому прагнуть до наслідування, їм необхідно мати перед собою прекрасний зразок. Від того, як молодший школяр сприймає вчителя, який вплив той справляє на учня своєю особистістю, залежить ставлення дитини до школи і до навчання.

Ця ідея знаходить розвиток у працях українських учених, які опікуються сучасними проблемами початкової освіти.

Так, академік О.Я.Савченко вважає, що перший вчитель відіграє виняткову роль у навчанні та вихованні молодшого школяра: "Особистісні якості педагога надають процесу навчання ціннісно значущу спрямованість і своєрідність впливу через індивідуальну культуру спілкування, поведінку, почуття тощо". <...> "Гуманний педагог, прилучаючи дітей до знань, одночасно передає їм свій характер, постає перед ними як зразок людяності" [11: 91-92].

Академік І.Д.Бех відзначає, що існує велика довіра і відкритість молодших школярів у їхніх стосунках з дорослими, особливо з учителем, вони прагнуть у всьому наслідувати його моральний приклад, беззаперечно приймають висловлені ним погляди й оцінки життєвих явищ: " Багато що пов'язано з позицією вчителя: дитина уловлює її навіть в інтонації педагога, коли той читає вголос. Аналізуючи розповідь, картину, вчитель висловлює моральні й естетичні судження – і учні відповідно до них оцінюють події, взаємини людей, їхні вчинки і дії" [1: 99].

Учений переконаний, що "виховний успіх або неуспіх педагога у взаємодії з дітьми багато в чому залежить від його особистісних якостей. Серед якостей, що ускладнюють взаємодію з учнями, – запальність, прямолінійність, поквалітивність, різкість, загострене самолюбство, самовпевненість, впертість, відсутність почуття гумору, нерішучість, образливість, сухість, неорганізованість. Всі ці особистісні характеристики педагога не сприяють прихильності до нього вихованців, створюють поле взаємного непорозуміння" [Так само, с.92].

Досвід учителів-практиків підтверджує думку про те, що педагогічний вплив буде результативним, якщо вчитель користується повагою й довірою з боку учнів як людина, розуміє з реакцій дітей, як сприймають і оцінюють його особистість ті учні, на котрих він збирається впливати, а оцінка ефективності впливу повинна стосуватись не лише змін у поведінці учня, але й змін в особистості вчителям [10: 14].

Дослідник І.І.Чернокозов наголошував на тому, що "еталонна функція", яку виконує вчитель за своїм положенням у навчальному процесі, покладає на нього обов'язок у всьому бути зразком – у зовнішності, поведінці, налагодженні міжособистісних стосунків тощо. Необхідно, щоб на рівні зразка його сприймали всі учасники навчально-виховного процесу (насамперед учні та їхні батьки). У зв'язку з цим учений наполягав на необхідності постійного самовдосконалення педагога: "Характерно, що в педагогічній праці виконавець і інструмент зливаються воедино, і це породжує особливу турботу

вчителя про рівень свого власного особистісного та професійного розвитку, адже від його здатності мислити, від його світогляду й моральної культури, волі й почуттів залежить ефективність праці. Постійна робота вчителя над собою – неодмінна умова вдосконалення головного знаряддя педагогічної праці і її суттєвий компонент, особливо нині, коли пам'ять дитини наповнюють могутні, всеосяжні засоби інформації. Вчителю необхідно перебувати на належному рівні, на належній висоті, щоб залишитись авторитетом і для учнів, і для їхніх батьків" [15: 66].

Авторитет учителя та його імідж – взаємопов'язані та взаємозалежні поняття, які значною мірою забезпечують дієвість та результативність педагогічного впливу

Авторитет учителя – загальноновизнана учнями та їхніми батьками значущість чеснот учителя і заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей. До таких чеснот належать висока духовність, культура, інтелігентність, ерудиція, високі моральні якості, педагогічна майстерність. Професійний авторитет учителя значною мірою залежить також від його положення в суспільстві. Ставлення дітей до авторитету вчителя неоднакове в різному віці. У ранньому дитинстві діти повністю підкоряються авторитету вчителя, підрастаючи ж, вони починають більш усвідомлено і конкретно сприймати ті якості вчителя, які створюють йому авторитет в очах дітей: його ерудицію, культуру, знання, педагогічний такт тощо [2: 14].

Імідж педагога здебільшого тлумачиться як соціально-педагогічне явище, комплексна характеристика особистості. Сучасні вчені або розуміють його як сукупність особистісних і професійних рис учителя, або ж виокремлюють у ньому два взаємопов'язані аспекти – особистісний та професійний.

Так, імідж педагога (за А.О. Калюжним) – це емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя в свідомості вихованців, колег, соціального оточення, в масовій свідомості. В іміджі вчителя реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписуються йому оточуючими. Дослідник визначає особистісний імідж як образ людини, обумовлений її внутрішніми якостями та особливими індивідуальними властивостями. Під професійним іміджем учений розуміє образ людини, детермінований професійними характеристиками. Імідж учителя розглядається ним у рамках професійного іміджу і є особистісним феноменом, котрий має соціально-психологічну природу, детерміновану суб'єктом особистості педагога як спеціаліста-професіонала. Він відтворює значимі особливості особистості, професійної діяльності та спілкування, поведінки та зовнішнього образу педагога [3].

Дослідниця Л.Г.Попова вважає, що професійний імідж учителя початкових класів з одного боку, має загальні риси, які притаманні тій чи іншій соціально-професійній групі, до якої він належить. З іншого боку, у процесі спілкування з різними соціально-віковими групами вчитель початкових класів виявляє свої індивідуальні якості, що не входять до набору стереотипних якостей професії. І, навпаки, в кожному вчителеві виявляються не тільки індивідуальні риси, що характерні для спілкування в певній соціальній групі, але й загальні, які формуються в процесі виконання професійної діяльності [7: 43-44].

В. Черепанова визначає позитивний індивідуальний імідж педагога як гармонійну сукупність зовнішніх і внутрішніх індивідуальних, особистісних і професійних якостей учителя, покликаних продемонструвати його бажання, готовність і здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування з учасниками освітнього процесу. В її дослідженні доведено істотний вплив індивідуального іміджу вчителя на особистість учня, на формування його індивідуального іміджу, а також взаємний вплив іміджів вчителя і учня в суб'єкт-суб'єктному спілкуванні. Механізм наслідування, як обов'язковий компонент спільної діяльності, призводить до того, що учні копіюють деякі іміджеві характеристики свого вчителя. На підставі отриманих даних автор стверджує, що реалізація позитивного індивідуального іміджу педагога сприяє утворенню позитивних особистісних якостей в учнів [14].

Привертає увагу наукова позиція О.Б.Перелигіної, яка розглядає імідж педагога як феномен інтерсуб'єктної взаємодії: "Оптимальний імідж, що сформувався в процесі інтерсуб'єктної взаємодії за активної ролі суб'єкта іміджу, призводить до вдосконалення його професійної та особистісної Я - концепції в її зв'язках з Я - концепціями інших учасників іміджевої взаємодії, тим самим сприяючи гармонійному професійно-особистісному розвитку суб'єкта іміджу і встановленню продуктивного співробітництва між учасниками іміджевої взаємодії" [5].

Таким чином, розгляд сутності позитивного індивідуального іміджу в контексті суб'єкт-суб'єктного спілкування (за В.М.Черепановою), а також оптимального іміджу як феномену інтерсуб'єктної взаємодії (за О.Б.Перелигіною) дає підстави розглядати особистісно-професійний імідж учителя початкової школи як дієвий засіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в ході якої відбуваються взаємні позитивні зрушення у формуванні іміджевих характеристик та вдосконаленні Я-концепції усіх учасників іміджевої взаємодії.

Висновки. Отже, результати наукових досліджень та педагогічної практики переконують у тому, що особистісно-професійний імідж учителя слугує інструментом виховного впливу на учнів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Особливо відчутно це в умовах початкової освіти – молодші школярі охоче наслідують значимі для них характеристики, притаманні для іміджу вчителя, що слугує

стимулом до вироблення в них цінних особистісних якостей. Усвідомлення власного позитивного іміджу самим учителем зміцнює в нього почуття власної гідності, самоповагу, задоволення собою й результатами своєї діяльності, що сприяє гуманізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-е, доп. і випр. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Калюжный А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 / Калюжный А. А. ; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2006. – 34 с.
4. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика: Учеб. пособие / Л.В.Кондрашова. – К.: Вища шк., 2005. – 231 с.
5. Перельгина Е.Б. Психология имиджа: Учебное пособие / Е.Б. Перельгина. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 223 с.
6. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навчальний посібник / О. М. Пехота. – Миколаїв: Ліон, 2011. – 272 с.
7. Попова Л. Г. К вопросу об имидже современного педагога / Л. Г. Попова // Завуч начальной школы. – 2003. – № 3. – С. 83-86.
8. Радул В.В. Соціальна педагогічна зрілість. Спеціальний курс: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.В.Радул. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імекс ЛТД". 2002. – 248 с.
9. Русова С. Нова школа / В кн.: Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 // За ред. Є.І. Коваленко; [Упоряд., прим. Є.І. Коваленко, І.М.Пінчук]. – К.: Либідь, 1997. – С.5 – 104.
10. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
11. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я.Савченко. – К.: СПД "Цудзиневич Т.І." – 2007. – 204 с.
12. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В кн.: Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – С.321-330.
13. Ушинский К. Д. Три элемента школы / В кн.: Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / [Сост. С.Ф.Егоров]. – М.: Педагогика, 1988. – С.177 – 193.
14. Черепанова В. Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Черепанова В. Н., Тобольский гос. пед. университет имени Д. И. Менделеева. – Тюмень, 1998. – 16 с.
15. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: Книга для учителей. – 2-е изд., перераб. и доп./ И.И.Чернокозов. – К.: Рад. шк., 1988. – 221 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Аліна ДОЛИНА (Київ, Україна)

ЧИННИКИ ФОСИЛІЗАЦІЇ ВИМОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядається сутність фосилізації вимови майбутніх учителів іноземних мов та її основні чинники, зумовлені процесом навчання, психофізіологічними і індивідуально-психологічними особливостями студентів, самою іноземною мовою та її взаємодією з рідною мовою, а також пропонуються шляхи мінімізації їх впливу.

Ключові слова: фонетична компетентність, фосилізація, іноземний акцент, майбутні учителі іноземних мов.

The article deals with fossilization of future foreign language teachers' pronunciation and its main factors: educational process, students' psychophysiological and psychological features, the foreign language itself and its interaction with the native language. Different ways to minimize its influence are suggested.

Key words: phonological competence, fossilization, foreign accent, future foreign language teachers.

Постановка проблеми. У процесі оволодіння студентами іноземною мовою (ІМ) настає період, коли процес покращення вимови не лише зупиняється, досягнувши певного рівня (найчастіше комунікативно достатнього), а й навпаки, за умови відсутності свідомого контролю та цілеспрямованої роботи погіршується під впливом дії інтерференції рідної мови. Порушення, що виникають унаслідок протидії фонологічних систем рідної та іноземної мов та особливостей артикуляційної бази, сприймаються носіями мови як іноземний акцент. У лінгвістичній літературі акцент визначають як сукупність порушень з різною релевантністю, а саме будь-яких порушень, що фіксуються слухачем як ненормативні [1: 45].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнивши результати сучасних лінгвістичних досліджень, ми виділили ряд чинників, які фіксують сукупність відхилень від вимовної норми у мовленні студентів-філологів, особливо на старшому ступені навчання, і призупиняють процес подальшого удосконалення фонетичної компетентності (ФК). Першим, хто спробував науково обґрунтувати причини стабілізації вимови мовців, які володіють ІМ на високому рівні, був Л. Селінкер, який запропонував використовувати термін "фосилізація" (fossilization). Вчений визначає фосилізацію, як механізм, що лежить в основі оформлення мовного матеріалу, який мовці зберігають у процесі продукування "міжмови" (interlanguage), незважаючи на вік мовця чи тривалість вивчення ІМ [5: 229].

У наукових дослідженнях явище фосилізації розглядається як процес і як наслідок дії цього процесу. В останньому випадку ми знаходимо схоже поняття у В. А. Виноградова, який за критерієм стійкості розділяв іншомовний акцент на тимчасовий (преходящий) та залишковий (остаточный) [1: 20]. Тимчасовий акцент виникає у процесі оволодіння ІМ, він динамічний, тому що характер і кількість відхилень від вимовної норми ІМ, які його утворюють, змінюються у процесі формування фонетичних навичок мовця. Залишковий акцент утворюється стійкими порушеннями нормативної вимови, що міцно закріпилися у фонетичній компетентності мовця та яких важко позбутися.

Мета написання статті – визначити чинники, які призводять до фосилізації вимови студентів-філологів і спричиняють перетворення тимчасового вимовного акценту на залишковий.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу наукової літератури, присвяченої вивченню особливостей та чинників фосилізації вимови студентів, наші власні спостереження за навчальним процесом та бесіди з викладачами ВНЗ дали змогу узагальнити чинники фосилізації, та представити їх схематично на рисунку. Варто зауважити, що на схемі зображені лише ті чинники, які є релевантними для нашого дослідження.

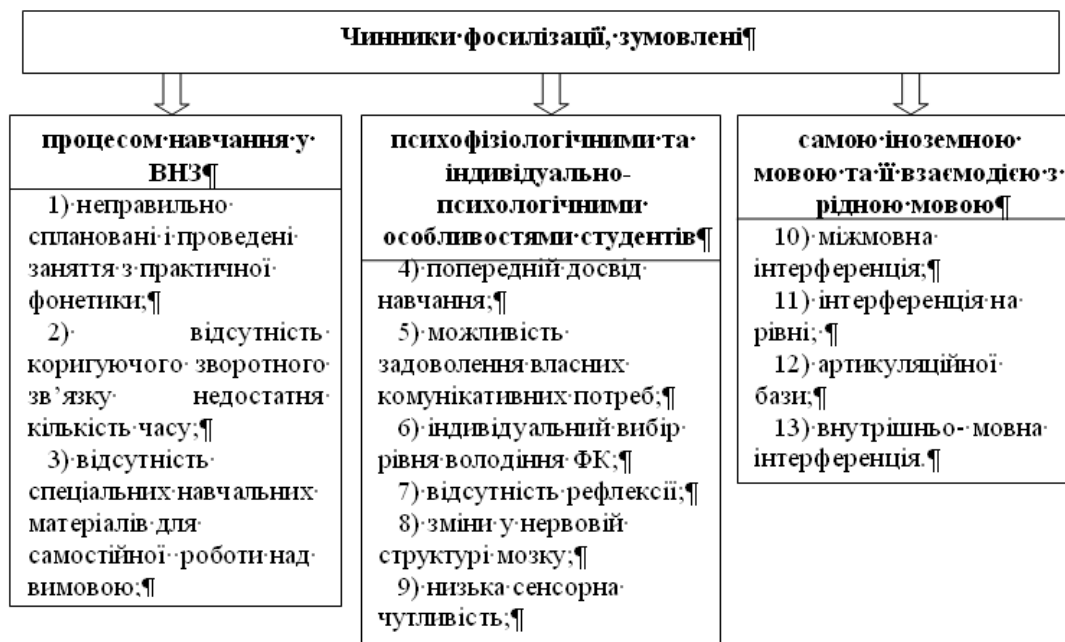


Рис. Чинники фосилізації вимови студентів

Прокоментуємо окремі з зазначених вище причин фосилізації вимови майбутніх учителів ІМ та визначимо способи запобігання чи зменшення їх дії.

У випадку з неправильно спланованими і проведеними *заняттями з практичної фонетики* (1) (у дужках зазначені відповідні номери чинників на рисунку) ми стикаємося не лише з проблемою низького рівня сформованості фонетичних навичок і недостатнього рівня знань. Це також накладає відбиток на індивідуальну модель "фонетичних дій", яку майбутні учителі ІМ автоматично використовуватимуть у процесі професійної діяльності.

Окрім того, сам процес навчання вимови інколи призводить до того, що фосилізована вимова не зовсім кваліфікованого викладача або когось із студентів приймається як "внутрішній еталон", з яким студенти порівнюють свою власну вимову. З іншого боку, викладачі, які не є носіями мови, швидко звикають до ненормативної вимови студентів і часто "пробачають" їм багато недоліків вимови, що є недопустимим явищем при підготовці майбутніх учителів ІМ. Цей факт дозволяє ще раз наголосити на необхідності формування професійно-комунікативного компоненту ФК.

Відсутність *коригуючого зворотного зв'язку* (2) як з боку викладача так і з боку самого студента сприяють тому, що майбутні учителі вважають власну ФК цілком сформованою. Нездатність помічати помилки, як зазначає Дж. Річардз, пов'язана з тим, що фосилізовані відхилення від вимовної норми не призводять до непорозуміння та не потребують додаткових уточнень з боку слухачів і студенти можуть навіть не помічати і не усвідомлювати їх наявності [3: 20]. Окрім того, майже повна відсутність контролю фонетичного оформлення мовлення з боку викладача також впливає на мотивацію. Якщо зацікавленість викладача в покращенні вимови студентів очевидна, то спостерігається позитивний вплив на зацікавленість і мотивацію самих студентів.

Наступним чинником, який спричиняє фосилізацію, є *недостатня кількість часу* (3), що відводиться для формування ФК. При аспектному викладанні ІМ на заняття з практичної фонетики відводиться близько двох годин на тиждень, а при інтегрованому навчанні робота над вимовою часто взагалі ігнорується.

Необхідність розробки спеціального мультимедійного комп'ютерного курсу зумовлена *відсутністю спеціальних навчальних матеріалів* (4) для самостійної роботи над вимовою.

До другої групи чинників відноситься насамперед *наявність попереднього досвіду оволодіння ФК* (5), часто не досить позитивного, який впливає на зміни в емоційному стані студентів. Це підтверджується результатами проведеного нами анкетування студентів четвертого курсу, яке засвідчило, що деякі студенти відмовляються продовжувати працювати над покращенням власної вимови, вважаючи, що їх повинні були цьому навчати на початковому ступені, і що удосконалити свою ФК вони вже не в змозі. Це явище Ш. Вернон називає ефектом "набутої безпорадності" (learned helplessness) [6]. "Набута безпорадність" є реакцією людини на безнадійну, з її точки зору, ситуацію, коли вона, після кількох невдалих спроб досягти успіху, зупиняється і перестає навіть намагатися досягти мети. Зазначений чинник фосилізації вимови є особливо актуальним по відношенню до студентів старших курсів – майбутніх учителів ІМ, більшість з яких після кількох років спеціальної цілеспрямованої роботи над формуванням ФК на заняттях з практичної фонетики так і не досягли необхідного результату.

Іншим чинником, який стримує процес подальшого покращення вимови, є *можливість задоволення власних комунікативних потреб* (6), що може негативно відобразитися на мотивації до подальшого удосконалення ФК. У зв'язку з цим слід забезпечити студентів достатньою кількістю зразків автентичного мовлення та стимулювати їх бажання довести власну вимову до рівня автентичності.

Сучасна тенденція в оволодінні вимовою ІМ, кінцевою метою якої виступає досягнення зрозумілості і взаєморозуміння у спілкуванні, а не наближення до автентичності, може вплинути на *індивідуальний вибір* майбутніми учителями ІМ *бажаного рівня володіння ФК* (7) і призвести до фосилізації вимови на досить низькому, проте достатньому для здійснення іншомовної комунікації, рівні. Дію цього процесу також підтвердили результати проведеного нами анкетування: 62% студентів – майбутніх учителів ІМ є цілком задоволеними набутим рівнем володіння вимовою англійської мови.

Відсутність рефлексії (8) процесу спілкування ІМ, як один із чинників фосилізації вимови, є причиною того, що студенти не здійснюють аналіз та свідомий контроль за доцільністю вжитих фонетичних засобів та якістю їх реалізації у мовленні.

Наступним чинником цієї групи, на який ми не можемо впливати, проте все ж повинні враховувати при розробці методики є *зміни у нервовій структурі мозку* (9). Структура мозку дорослого сформована таким чином, що керує процесом сприйняття та продукції мовлення і робить процес мовлення практично автоматичним. Мовлення з акцентом може бути результатом втрати нервової пластичності або роз'єднання центрів рецепції та продукції, в процесі розвитку особистості [4: 335]. Пов'язування процесу розвитку мовних здібностей із втратою мозкової пластичності, латералізацією когнітивних функцій у лівій чи правій півкулях головного мозку свідчить про наявність гіпотези про так званий "критичний період" оволодіння ІМ. У зв'язку з тим, що студенти четвертого курсу вже перейшли цей "критичний період", подальший процес удосконалення ФК можливий лише шляхом постійного цілеспрямованого виконання спеціальних фонетичних вправ.

Слухо-моторні та м'язові рухи, пов'язані з артикуляцією звуків рідної мови, добре розвинені і виконуються автоматично. Більш того, пов'язані з віком фізіологічні обмеження такі як довший період реакції, зменшення рівня *сенсорної чутливості* (10), яка у молодших мовців є вищою ніж у старших, ускладнюють дорослим процес зміни моторних навичок [2: 447]. З огляду на це, у процесі вдосконалення ФК слід приділяти більше уваги розвитку сенсорної чутливості шляхом виконання спеціальних вправ та регулярно проводити артикуляційну гімнастику.

Остання група чинників пов'язана з *особливостями самої ІМ* та її взаємодії з рідною мовою.

Зокрема, поняття *інтерференція* (11) пов'язується з перенесенням певних особливостей рідної мови на процес використання ІМ. У залежності від якості впливу перенесення може бути позитивним або негативним. Процес негативного переносу вважається когнітивною передумовою виникнення інтерференції. Фонетично-фонологічна система рідної мови утворює своєрідний фільтр, крізь який сприймається ІМ.

Явище фонетичної інтерференції є об'єктом вивчення лінгвістів різних країн, однак основна увага приділяється проблемі подолання інтерференції на сегментному рівні, у той час як інтерференція на просодичному рівні, який несе більше смислове навантаження, забезпечує загальне оформлення висловлювання і привертає увагу слухача до інформації, яку мовець вважає важливою, є недостатньо дослідженим. Дієвість мовленнєвого повідомлення багато у чому залежить від таких його параметрів як чіткість, темп, тембр, паузація, які виявляються не просто зовнішніми елементами оформлення, а відіграють значну комунікативну роль у висловлюванні.

Вплив рідної мови також пов'язаний із тим, що з розвитком іншомовної комунікативної компетенції та при перетворенні акценту на залишковий, починають домінувати *артикуляційні автоматизми рідної мови* (12), які проявляються як невідтворення особливостей іншомовної артикуляційної бази – основи фонації. Основною причиною залишкового акценту стає нездатність мовця підтримувати необхідний артикуляційний уклад іншомовного мовлення та його неспроможність коректно реалізувати модифікації артикуляційного укладу в зв'язному мовленні.

Окрім того, на процес удосконалення вимови діє *внутрішньомовна інтерференція* (13). Наприклад, студенти звикли, що звуки /p/, /t/, /k/ найчастіше вимовляються з аспірацією, і зберігають цю особливість артикуляції навіть у тих позиціях у слові, де відбувається втрата придишу.

Висновки. Таким чином, у процесі вдосконалення ФК ми безпосередньо можемо впливати лише на чинники № 4, 7, 8 і 10, які піддаються змінам у результаті цілеспрямованого впливу на них у процесі навчальної діяльності. Саме в мінімізації їх впливу на процес роботи над вимовою та на особистість студента ми вбачаємо резервні опосередковано, шляхом використання завдань на рефлексію процесу спілкування і попереднього досвіду оволодіння ФК та цілеспрямованого регулярного виконання спеціальних вправ.

Отже, за рахунок забезпечення студентів спеціальними навчальними матеріалами для удосконалення ФК, формування у майбутніх учителів ІМ бажання самостійно працювати над покращенням власної вимови, здійснювати рефлексію процесу навчання та оволодіння ФК та розвитку сенсорної чутливості можна значно оптимізувати фонетичне оформлення іншомовного мовлення студентів-філологів та наблизити його до рівня автентичності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. Вып.2. К проблеме иностранного акцента в фонетике / В. А. Виноградов – М. : Изд-во Московского ун-та, 1976. – 63 с.
2. Flege J. E. The Phonological Basis of Foreign Accent : A Hypothesis / J. E. Flege // TESOL Quarterly. – 1981. – Vol.15. – № 4. – P. 443–455.
3. Richards J. C. Moving Beyond the Plateau: From Intermediate to Advanced Levels in Language Learning / J. C. Richards. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – 24 p.
4. Pennington M. C. The Teachability of Phonology in Adulthood: A Reexamination / M. C. Pennington // International Review of Applied Linguistics. – 1998. – Vol.36. – № 4. – P. 323–342.
5. Selinker L. Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics. – 1972. – № 10 (2). – P. 209–211.
6. Vernon S. The Hows and Whys of Teaching Pronunciation. – Режим доступу : http://www.teachingenglishgames.com/Articles/Teaching_Pronunciation.htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Долина Аліна Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови і перекладу факультету сходовознавства Київського національного лінгвістичного університету.

Світлана ІНОЗЕМЦЕВА (Харків, Україна)

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена аналізу вітчизняної та зарубіжної історико-педагогічної наукової літератури з метою з'ясування проблемних питань та визначення перспектив у професійній підготовці та соціально-професійному становленні підлітків з особливими потребами.

Ключові слова: особливі потреби; інваліди; обмежені можливості; професійна підготовка.

The article is devoted to the analysis of domestic and foreign historical and pedagogical scientific literature carried out to discover problematic issues and to assess the perspectives in professional training of teenagers with special needs.

Key words: special needs; invalids; limited abilities; professional training.

Постановка проблеми. Як свідчать інформаційні джерела, в Україні, як і в усьому світі, унаслідок впливу багатьох чинників збільшилася кількість людей-інвалідів і дітей з особливими потребами. Такі люди за своєю природою та поведінкою дуже відрізняються як від усіх інших, так і

один від одного. Тож перед державою особливо гостро постає питання про забезпечення рівних прав і можливостей дітей і молоді з особливими потребами в новій соціальній ситуації, умов для їх успішної інтеграції в суспільство. З огляду на це, важливого значення набуває питання професійної підготовки та професійної реабілітації підлітків з особливими потребами. Питанню виховання, навчання та професійної підготовки цих дітей приділяють велику увагу науковці всіх країн світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження трудової діяльності дітей з особливими потребами (М.Д. Ярмаченко, В.В. Засенко) засвідчують, що вони можуть успішно опанувати досить широке коло спеціальностей та плідно працювати в багатьох галузях народного господарства. Питання становлення в Україні професійно-технічної освіти та законодавчого забезпечення професійної реабілітації інвалідів вивчалися Т.Є. Єжовою [5]. Проблемі вдосконалення професійно-трудового навчання з метою більш якісної підготовки підлітків з особливими потребами до самостійного життя та трудової діяльності присвятив свої дослідження В.І. Бондар [1].

Мета написання статті полягає в аналізі наукових та історико-педагогічних джерел, присвячених проблемі професійної підготовки підлітків з особливими потребами, визначенні надбань та перспектив роботи фахівців у цьому напрямку.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, одним із основних завдань соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами є сприяння їхньої інтеграції у суспільне життя завдяки професійно-трудовій реабілітації, яка покликана забезпечити дітям зазначеної категорії умови для професійної діяльності відповідно до їхніх можливостей та інтересів.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах, які й нині залишаються для них традиційною та провідною формою навчання. Але вони не могли забезпечити підготовку фахівців високої кваліфікації.

Починаючи з 1991 року, уряд України затвердив низку положень, спрямованих на забезпечення інвалідам рівних з іншими категоріями дітей можливостей для участі в усіх сферах громадського життя, та розробив Правила щодо зрівняння можливостей інвалідів. Так, згідно із законами України "Про освіту" (1991 р.), "Про професійно-технічну освіту", "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (1991 р.) держава гарантує інвалідам загальну й професійну освіту на рівні, що відповідає їхнім здібностям і можливостям, надає інвалідам усіх груп переважне право на зарахування до вищих навчальних закладів I – IV рівнів акредитації, забезпечує їм право працювати на підприємствах зі звичайними умовами праці. Значна роль відводилась профорієнтаційній роботі. Треба було прищепити інтерес і підготувати до такої професії, яка б була під силу учню-інваліду, а потім допомогти йому влаштуватись на виробництво або в інший навчальний заклад для продовження навчання.

Робота щодо вдосконалення професійно-трудової підготовки здійснювалась за такими напрямками, як: підвищення рівня освіти в спеціальних школах; підвищення ролі ручної праці як корекційно-виховного й компенсаційного засобу і як засобу підготовки до оволодіння виробничою спеціальністю; впровадження нових профілів виробничих кваліфікацій з урахуванням сучасних потреб промислового, сільськогосподарського виробництва та сфери обслуговування; перебудова майстерень; розробка нових методів трудового навчання; впровадження в навчальний процес виробничої практики на виробничих і сільськогосподарських підприємствах. Отже, отримана професійно-трудова підготовка у більшості випадків визначала професію, яку обирають учні після закінчення навчального закладу.

Крім того, було обґрунтовано і затверджено відкриття в усіх допоміжних школах дев'ятих класів з метою продовження терміну профпідготовки учнів, що дало можливість для навчання за такими спеціальностями, як: столяр, маляр, штукатур, слюсар, швацька, взуттєва та сільськогосподарська праця.

Отже, трудове навчання та профорієнтація у спеціальній школі передбачали систему трудотерапії, спрямовану на відновлення, компенсацію і розвиток трудових умінь та навичок, які становлять основу для професійної підготовки. Трудова і професійна підготовка здійснювалась у навчально-виробничих майстернях, навчально-дослідному сільському або садовому господарстві під постійним медичним наглядом.

На етапі вибору професії значно підвищувалась роль соціального педагога. Соціально-педагогічна робота з підлітками з особливими потребами у середніх загальноосвітніх закладах в напрямі професійної підготовки мала здійснюватись з урахуванням наявності в тому чи іншому регіоні підприємств певного профілю. Але профорієнтаційна робота часто мала епізодичний характер (тематичні вечори, зустрічі, екскурсії тощо), і учні були недостатньо обізнані з доступними для них профілями трудової діяльності. З огляду на це, тільки 80-84% випускників спеціальних навчально-виховних закладів працевлаштовувались, у тому числі половина з них - за набутою спеціальністю, решта повинні були перенавчатися.

З огляду на це, було запропоновано виділяти у спеціальних освітніх закладах три ступені, а саме: I ступінь – обов'язкова, базова, загальноосвітня школа (1–10-ті класи), II ступінь – оволодіння

виробничою спеціальністю (11–12 класи), III ступінь – повна середня освіта (спеціалізований ліцей, коледж).

На сучасному етапі розвитку суспільства дуже важливо не тільки допомогти дитині з особливими потребами здобути спеціальність, але й влаштуватись за фахом. Для вирішення цих питань передбачається кооперація спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів з професійно-технічними навчальними закладами з трудової підготовки осіб з фізичними вадами. Крім того, доцільно відкривати в спеціальних навчальних закладах класи допрофесійної підготовки та профорієнтації. У профорієнтації широко використовуються засоби масової інформації, гурткова робота, екскурсії на підприємства, бесіди з працівниками різних галузей народного господарства.

Система профорієнтаційної роботи в спеціальній школі має наступні напрями:

- 1 професійна освіта – знайомство з доступними професіями;
- 2 профдіагностика – формування умінь і уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності;
- 3 профконсультація – оцінка адекватності обраної професії індивідуальним особливостям підлітків;
- 4 профвідбір – визначення конкретної галузі застосування професійних знань та умінь;
- 5 професійна адаптація – початковий ступінь оволодіння навичками обраної професії [2].

Як відомо, освіта для дітей з особливими потребами є важливою формою їх соціального захисту. Тому головним завданням соціального педагога в спеціальних освітніх закладах є озброєння зазначеної категорії дітей сукупністю знань, умінь і навичок, досвідом суспільного життя з метою соціальної адаптації до умов суспільства. Для забезпечення якісної освіти, медико-соціальної реабілітації, адаптації та інтеграції дітей з психофізичними вадами в суспільство розроблено відповідне сучасне нормативно-правове забезпечення, зокрема: "Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку" (2004), Постанова Кабінету Міністрів України "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку" (2003), проект Державної цільової програми "Освіта інвалідів" (2005) [1].

У напрямі надання додаткових освітніх послуг дітям з особливими потребами робота соціальних педагогів передбачає розробку та вдосконалення навчальних програм з урахуванням інтелектуальних і фізичних можливостей учнів, дидактичного і науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, створення необхідної навчально-матеріальної бази.

Сьогодні у спеціальних навчально-виховних закладах дітям з особливими потребами надається комплексна допомога, зокрема психологічна, що передбачає проведення індивідуальних консультацій, вправ, тренінгів з метою розвитку комунікативних і творчих здібностей, емоційної сфери, формування пізнавальної мотивації, профілактики й корекції порушень соціально-особистісного розвитку та психологічного оздоровлення.

Доцільно звернути увагу на те, що унікальний досвід організації навчально-виховного процесу молоді з інвалідністю в інтегрованих студентських групах, в умовах дистанційного навчання накопичено у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини "Україна" та у 26 його філіях у всіх регіонах країни, де навчається близько 2 тисяч студентів. Широкий спектр спеціальностей надає інвалідам можливість самовизначення і самореалізації в залежності від індивідуальних здібностей.

Цікавий проект зі створення Центру духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями впроваджує Донбаський інститут техніки та менеджменту МНТУ, який передбачає створення бази даних інвалідів північного регіону Донбасу з метою щорічного визначення стратегічних і пріоритетних напрямів у сфері медичної, педагогічної, соціально-психологічної і професійної реабілітації інвалідів, вивчення потреби у відповідних робочих місцях. Крім того, у цьому ж регіоні на базі Національної металургійної академії створено Регіональний центр освіти інвалідів [3].

У вищих навчальних закладах Донецької області навчається 856 сиріт. У 2002 році почали діяти обласні програми "Дитячі долі" та "Від серця до серця". У 10 професійно-технічних навчальних закладах здобувають професійну підготовку 766 осіб з обмеженими можливостями фізичного й розумового розвитку [6].

Вкладаючи значні матеріальні й духовні ресурси в справу організації соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами, суспільство сподівається на те, що трудовий потенціал кожного випускника спеціальної школи буде ефективно використаний у народному господарстві. Але, за статистичними даними, 15-20% випускників спеціальних шкіл не влаштовуються на роботу, тільки 30-40% одержують роботу за спеціальностями, набутими в освітньому закладі. Решта підлітків змушена перенавчатись, щоб оволодіти іншою спеціальністю, або переходити на підсобні роботи, що не потребують спеціальної підготовки. Частина дітей залишається на утриманні батьків. Таким чином, через педагогічні й соціальні обставини, зокрема: послаблення уваги суспільства до потреб спеціальних освітніх закладів, їх матеріально-технічного оснащення, розрив раніше налагоджених зв'язків спеціальної школи з промисловим і сільськогосподарським виробництвом, соціально-трудова адаптація підлітків з особливими потребами не може досягти високого рівня ефективності.

Висновки. Сьогодні дуже актуальною залишається проблема підготовки випускників спеціальних шкіл до трудової діяльності та самостійного життя. Саме працівники спеціальних освітніх закладів повинні допомогти кожному учню обрати подальший життєвий шлях. Це стосується, насамперед, вибору професії та працевлаштування. Соціально-педагогічна діяльність з підлітками з особливими потребами в напрямі професійної підготовки має здійснюватись з урахуванням наявності в тому чи іншому регіоні підприємств певного профілю. Крім того, треба відкривати в спеціальних навчальних закладах класи допрофесійної підготовки та профорієнтації. У профорієнтації треба ширше використовувати гурткову роботу та засоби масової організації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондарь В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917-1990 гг.): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В.И. Бондарь. – К., 1992. – 41с.
2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. Центр "Академия", 2004. – 160с.
3. Дьяченко В. Комплексна реабілітація – шлях створення рівних можливостей. // Соціальний захист. – № 11. – 2006. – С. 7–11.
4. Ермаков В.П. Состояние и некоторые перспективы производственного обучения учащихся школ для слепых детей / В.П. Ермаков // Дефектология. – 1975. – №1. – С. 45-49.
5. Єжова Т.Є. Законодавче забезпечення професійної реабілітації інвалідів по слуху в Україні (історичний аспект) / Т.Є. Єжова // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3 (48). – С. 142-148.
6. Тесленко В.В. Можливості промислового регіону в соціально-педагогічній підтримці дітей-інвалідів. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. - № 4. – 2005. – С. 11–13.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іноземцева Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри українського декоративно-прикладного мистецтва та графіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Галина КОНДРАЦЬКА (Дрогобич, Україна)

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкрито стан проблеми формування комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичної культури. Описано та обґрунтовано результати емпіричного дослідження рівня комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичної культури.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва культура, компетентність, професійна успішність, фахівець, фізична культура.

The state of the problem of forming communicative-vocal culture of the specialists of physical culture is revealed in the paper. The results of empiric research on the level of communicative-vocal culture of the specialists of physical culture are described and grounded.

Keywords: communicative-vocal culture, competence, professional success, specialist, physical culture.

Постановка проблеми. Основні принципові підходи нашого дослідження випливають із сучасних концепцій та положень про професійну підготовку у вищій школі, в яких обґрунтовано нове розуміння процесу формування мовленнєвої культури як закономірних, послідовних і неперервних змін, що відбуваються у ході становлення особистості студента-майбутнього учителя фізичного виховання.

Положення про професійно-орієнтовну сутність мовленнєвої діяльності як одного з компонентів професійної готовності і професійного потенціалу майбутнього вчителя є домінантою у пошуках шляхів та механізмів формування мовленнєвих умінь. Мовленнєві уміння майбутніх вчителів – це феномен, розвиток якого зумовлюється сукупністю психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, сформованими знаннями студента про мовленнєву культуру і можливості її застосування відповідно до потреби, особливостей та мети педагогічного процесу. При цьому готовність до мовленнєвої діяльності розглядається як прояв спеціальних знань, мовленнєвої компетентності та мовленнєвого професіоналізму.

Організація мовленнєвої діяльності в умовах університетської освіти передбачає засвоєння студентами знань про мову і мовлення, набуття ними власного мовленнєвого досвіду, спрямованість особистості до саморозвитку і самореалізації, формування самосвідомості як передумови самостійності в оволодінні професійними мовленнєвими вміннями, що супроводжуються відповідним

корегуванням, підвищенням рівня професійної зрілості під час оволодіння різними мовленнєвими функціями.

Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації як форми самопрояву, досягнення окресленої мети, осмислення сутності професійної мовленнєвої діяльності. Практична робота (заняття з легкої атлетики, гімнастики, спортивних ігор, туризму) із застосуванням різного характеру спілкування, під час якого здійснюється розвиток мовленнєвих умінь студента, є психолого-педагогічними стимуляторами його професійної комунікативної діяльності у навчально-виховному процесі на факультетах фізичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування комунікативно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців фізичної культури є процесом під час якого необхідно визначити рівень ставлення людини до занять фізичними вправами і перевірити поінформованість населення. Домінуючу роль у професійній діяльності фахівців відіграє процес прийому-передачі інформації (комунікація) Александрова С. А. [1], Волкова Н.П. [3], Васьков Ю. В.[4], Ковальчук Л.О. [6]. Проблему формування компетентності вчителя фізичного виховання у своїх дослідженнях розглядають Омельяненко Г.А. [7], Самсутіна Н.М. [8], Серман Л.В. [9], Синиця А.В. [10], Сущенко Л.П. [11]. Трактуючи завдання, вирішені вищезгаданими науковцями, необхідно шукати пояснення і доказ закономірних взаємозв'язків і відносин, візуально спостерігати, теоретично аналізувати і експериментально обґрунтовувати факти, явища, процеси, внаслідок розв'язання яких розкриваються нові знання про об'єкт дослідження, способи і засоби їх впливу на процес фізичного розвитку людини.

На думку Дасюк Ж. М., спілкування – це специфічна форма взаємодії і взаємовпливу суб'єктів, що породжена потребами спільної діяльності [5]. Оскільки ми ведемо мову про підготовку фахівця фізичної культури як об'єкта, який має і повинен використовувати різні підходи зацікавлення людей до занять фізичними вправами. Тому педагогічне спілкування як система психолого-педагогічної взаємодії між учителем та учнем спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності. Разом із тим, педагогічне спілкування є безпосередньою формою прояву комунікації у навчально-виховному та навчально-тренувальному процесі процесі, що спрямоване на формування і розвиток особистості вихованця, на спільне вирішення різноманітних педагогічних завдань, створення умов для реалізації професійних здібностей та сприяння соамоактуалізації як учня, так і вчителя.

Мета написання статті – визначити важливості проблеми формування комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні проаналізовано результати емпіричного дослідження комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичної культури. За результатами спостереження та опитування визначено, що вчитель із невисоким рівнем комунікативно-мовленнєвої культури може високо оцінювати себе як професіонала, занижуючи значимість міжособистісних відносин з учнями і власною комунікативною компетентністю.

Для визначення актуальності поставленої проблеми нами використано методи математичної обробки даних: за Пірсоном, що дасть можливість зробити кореляційний аналіз і перевірити залежність професійної успішності фахівців фізичної культури від вербальної і невербальної комунікації. Для перевірки значимого зв'язку між оцінкою професійної успішності та оцінкою вербальної і невербальної комунікації проведений підрахунок рангової кореляції Спірмена.

У результаті проведення констатувального експерименту було оброблено оцінки 170 респондентів, серед них 118 вчителів фізичного виховання загальноосвітніх шкіл, 4 директорів дитячо-юнацьких спортивних шкіл, 38 тренерів-викладачів з видів спорту, 10 інструкторів фізичної культури (з них 60 молодих, що мають педагогічний стаж менше 5 років).

Перш за все, комунікативно-мовленнєву культуру фахівців фізичної культури ми вирішили оцінити за схемою оцінки 9 вмінь професійного спілкування. Отримані нами величини погодженості оцінок по кожному вмінню й у цілому за всіма 9 ознаками представлені у Таблиці 1. Найбільш узгоджені оцінки отримали фахівці фізичного виховання за вміння гармонійно сполучити жести, міміку, інтонацію зі змістом мовлення. Найбільш неузгодженими явились оцінки за вміння створювати умови для вільного вираження позицій; вміння поставити себе на місце учня; вміння виражати свою позицію, не знижуючи самоповаги учня. Однак і за цими вміннями середній коефіцієнт варіації не перевищує 0,16, таким чином, отримані величини можуть бути оцінені як надійні. Експертні оцінки 28 фахівців виявились неузгодженими за більшістю вмінь. Причини неузгодженості можуть бути пов'язані з низькою комунікативно-мовленнєвою культурою фахівців фізичного виховання.

Ці оцінки були виключені з подальшої обробки. Оцінки за узагальненими показниками комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичної культури добре погоджені.

Аналіз відповідей на запитання анкети показав, що респонденти мають в основному поверхневі несистематизовані знання з питань мовної культури, так званий «побутовий» рівень розуміння терміну «професійно-мовленнєва культура» і, відповідно, елементарні уявлення про її наповнення.

Таблиця 1.

Результати обробки експертних оцінок комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичної культури

Показники вмінь фахівців у професійному спілкуванні	Кількість погоджених оцінок	Середній коефіцієнт варіації
1. Вміння створювати умови для проведення уроку.	90	0,454
2. Вміння володіти своїм настроєм.	80	0,488
3. Вміння виявити недоліки в учнів, підібрати засоби для їх усунення.	115	0,469
4. Вміння гармонійно сполучити жести, міміку, інтонації зі змістом мовлення.	142	0,340
5. Вміння поставити себе на місце учня і диференціювати навантаження.	135	0,338
6. Вміння захоплює і зрозуміло для учнів пояснити потребу занять фізичними вправами.	65	0,490
7. Вміння розв'язати конфліктні ситуації.	85	0,481
8. Вміння відкрито виражати свою позицію так, що при цьому не знижується самоповага учнів.	63	0,504
9. Вміння визнавати і оцінити досягнення кожного, а особливо слабого учня.	95	0,483
Узагальнений показник комунікативної культури фахівців фізичної культури.	142	0,340

Якщо за окремі вміння у професійному спілкуванні вчитель одержував недостатньо погоджені оцінки, під час розрахунків використовувалася медіана, а не середнє значення.

Аналіз результатів оцінювання показує, що комунікативні вміння, у яких вчителі є більш компетентними, включають уміння гармонійно сполучити жести, міміку, інтонації зі змістом мовлення, вміння поставити себе на місце учня, і диференціювати навантаження, а також вміння виявити недоліки в учнів, підібрати засоби для їх усунення - невербальні вміння (табл. 2).

Таблиця 2.

Реалізація вмінь фахівців фізичної культури у комунікативно-мовленнєвій культурі спілкування (індекси середніх значень при максимальному =12)

Показники вмінь фахівців у професійному спілкуванні	Досвідчені вчителі	Молоді вчителі	Вся вибірка
1. Вміння створювати умови для проведення уроку.	6,83	1,66	9,16
2. Вміння володіти своїм настроєм.	3,75	2,91	6,66
3. Вміння виявити недоліки в учнів, підібрати засоби для їх усунення.	5,83	3,75	9,58
4. Вміння гармонійно сполучити жести, міміку, інтонації зі змістом мовлення.	6,83	5,00	11,83
5. Вміння поставити себе на місце учня, і диференціювати навантаження.	6,83	4,41	11,25
6. Вміння захоплює і зрозуміло для учнів пояснити потребу занять фізичними вправами.	2,50	2,91	5,41
7. Вміння розв'язати конфліктні ситуації.	3,75	3,33	7,08
8. Вміння відкрито виражати свою позицію так, що при цьому не знижується самоповага учнів.	2,33	2,91	5,25
9. Вміння визнавати і оцінити досягнення кожного, а особливо слабого учня.	4,16	3,75	7,71
Узагальнений показник комунікативно-мовленнєвій культури вчителя.	6,83	5,00	11,83

При цьому, у меншій мірі вчителі фізичної культури володіють вербальними виразними можливостями, вмінням захоплює і зрозуміло для учнів пояснити потребу занять фізичними вправами (глянути на проблему його очима), слабо володіють вміннями відкрито виражати свою позицію так, щоб при цьому не знижувати самоповагу учнів. Досвідчені вчителі одержали більш високі оцінки за всіма комунікативними вміннями, крім вміння проявляти доброзичливість у

спілкуванні з учнями, за яким молоді вчителі оцінені нарівні. Частка високих оцінок комунікативно-мовленнєвої культури спілкування у досвідчених фахівців фізичної культури значно вища, ніж у молодих (значення критерію $X_{12} = 11,83$; розбіжності значимі на 1% рівні). Досвідчені фахівці частіше, ніж молоді, реалізують вміння створювати умови для проведення цікавих уроків, вміння поставити себе на місце учня і диференціювати навантаження, підводити підсумки; їхні невербальні прояви більш конгруентні; частіше вдається досвідченим вчителям відчувати зміни у настрої класу і управляти ними; частіше досвідчені вчителі досягають успіху в розв'язанні конфліктних ситуацій і проявляють вміння глянути на проблему очима учня.

Таким чином, оцінки комунікативно-мовленнєвої культури спілкування добре погоджені і характеризують вчителів як недостатньо вербально компетентних і недостатньо здатних до емоційної саморегуляції комунікаторів. Разом із тим, ці оцінки відображають достатній рівень у володінні невербальними засобами спілкування, у вмінні гармонійно сполучити жести, міміку, інтонації зі змістом мовлення на заняттях. При цьому комунікативно-мовленнєва культура спілкування досвідчених вчителів значно вища, ніж у молодих.

Отже, обробка оцінок вербальної та невербальної комунікації в практичній діяльності дала можливість проаналізувати професійну успішність 170 фахівців з фізичної культури. Оцінки професійної успішності показали, що вчителі зі стажем є більш успішними, ніж інші, у таких професійних вміннях, як планування навчального процесу, управління засвоєнням знань. Менш високі оцінки вчителі одержали за вміння виховувати дисципліну на уроці, домагатися зайнятості кожного учня справою і за вміння розвивати у школярів бажання займатися фізичними вправами (заохочувати їх до активних занять фізичними вправами і самоконтролю). У цілому рівень оцінок професійної успішності у досвідчених вчителів вищий, ніж у молодих. Досвідчені вчителі частіше, ніж молоді, реалізують вміння планувати навчальний процес на тривалий термін. Молоді вчителі частіше зіштовхуються на своїх уроках із проблемами, пов'язаними з модульним розподілом навчального матеріалу.

Кореляційному аналізу Пірсона були піддані дані за 12 перемінними, включаючи уявлення вчителів про себе, а також оцінки вербальної та невербальної комунікації та професійної успішності. Усього виявлено 142 значимих на 1% – ному рівні зв'язків ($r > 0,340$). З них 3 внутрішньо тестові, вони були виключені з подальшого розгляду. Аналіз зв'язків між оцінкою професійної успішності і уявленнями вчителів про себе показав, що рівня нульової січної площини досягає тільки зв'язок з показником саморозуміння ($r=0,149$). Між оцінкою вербальної та невербальної комунікації та оцінкою професійної успішності вчителів не виявлено значимого лінійного зв'язку ($r=0,080$). Виходить, не можна стверджувати, що високі оцінки професійної успішності у діяльності фахівців фізичної культури, залежать від його вербальна та невербальна комунікація. І також невірним буде твердження, що вербальну та невербальну комунікацію пов'язують із низькою професійною успішністю.

Для перевірки другої гіпотези проведений підрахунок рангової кореляції Спірмена, що показав відсутність значимого зв'язку між оцінкою професійної успішності та оцінкою вербальної та невербальної комунікації. Коефіцієнт кореляції за вибіркою досвідчених вчителів $r=0,48$, а за вибіркою молодих вчителів $r=0,200$. Таким чином, гіпотеза підтверджена. В уявленнях педагогів зв'язок між професійною успішністю вчителя фізичної культури та вербальною та невербальною комунікацією відсутній. Адміністрації навчально-оздоровчих закладів не пов'язують професійну успішність фахівців з оцінкою загальної ефективності педагогічної праці. Фахівець з фізичної культури із невисоким рівнем професійної успішності може високо оцінювати себе як професіонала, знижуючи значимість міжособистісних відносин з учнями і застосування вербальних і невербальних засобів комунікації.

Висновки. З метою удосконалення підготовки студентів на факультетах фізичного виховання до професійної діяльності необхідно передбачати три основні етапи: моделювання системи навчання студентів, створення і реалізація навчальної програми з курсу “Професійно-мовленнєва культура”, розробка і впровадження вербальних і невербальних засобів навчання студентів в умовах вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александрова С. А. Комунікативна культура як важливий чинник комунікативної компетентності та культури фахівців туристської індустрії як фактор впливу на стан їхнього здоров'я [Текст] / С. А. Александрова // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Харків: ХНПУ, 2007. – Вип. 32. – С. 138-144.
2. Безкоровайна Л. В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Л. В. Безкоровайна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2006. – №8. – С. 7-10.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика [Текст]: моногр. / Н. П. Волкова. – Д.: Вид-во ДНУ, 2005.
4. Васьков Ю. В. Комунікативна компетентність учителя / Юрій Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2006. – № 1. – С. 45.

5. Дасюк Ж. М. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження комунікативної компетентності та уявлень учителів про себе / Ж. М. Дасюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №12: Психологічні науки: збірник/ М-во освіти і науки України. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. - 2009. – Вип.28(52). – С. 160-166.
6. Ковальчук Л. О. Організація педагогічної практики студентів класичного університету: компетентнісний підхід / Л. О. Ковальчук // Духовно-творчий потенціал студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми формування та реалізації: Матер. III Всеук. наук.-практ. конф. 18-20 травня 2006 р. – Рівне, 2006.
7. Омеляненко Г. А. Особливості педагогічної взаємодії в умовах інформаційно-навчального середовища у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту / Г. А. Омеляненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Харків: ХДАДМ (XXIII), 2009. – №8. – С. 116-118.
8. Самсутіна Н. М. Формування комунікативної компетентності як умова фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури. / Наталія Самсутіна. – Харків, 2010.
9. Серман Л. В. Деякі питання формування комунікативних умінь майбутнього учителя фізичної культури. / Л. В. Серман // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт. Випуск 8. – К. 6 вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 37-40.
10. Синиця А. В. Культура професійного спілкування вчителя фізичної культури. / А. В. Синиця // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт. – Випуск 8. – К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 41-43.
11. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук/ Л. П. Сущенко. – К., 2003. – 40 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кондрацька Галина Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спортивних дисциплін та методики їх викладання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Геннадій ЛЕЩЕНКО (Кіровоград, Україна)

ПРОФЕСІЙНА НАДІЙНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті розглядається одна із складних проблем сучасної професійної освіти - проблема професійної надійності майбутнього фахівця. Автор просліджує хронологію виникнення і становлення у науковому обігу дефініції „надійність”, трактування її представниками різних галузей науки, механізми забезпечення на різних рівнях організації матерії, технічних систем, систем живої природи і суспільства.

Ключові слова: *технічні системи, професійна надійність, професійна освіта, професійна підготовка, саморегуляція, самоактуалізація, професійна компетентність.*

In the article one of the most difficult problems of modern trade education is examined is a forming of professional reliability of future specialist. An author traces chronology of origin and becoming in scientific everyday life of definicіі „reliability”, interpretation of different branches of science, mechanisms of providing on the different levels of organization of matter, technical systems, systems of wild-life and society, its representatives. Attention is accented on the necessity of forming of professional reliability in the process of professional preparation of specialists of extreme professions.

Keywords: *technical systems, professional reliability, trade education, professional preparation, self-regulation, self-actualization, professional competence.*

Постановка проблеми. Сучасна праця під впливом науково-технічного прогресу й удосконалювання виробничих процесів стає усе більш складною і різноманітною. Впровадження нових машин і комплексів, оснащених програмним управлінням, впровадження гнучких виробничих систем - усе це вимагає не тільки професійної підготовки, необхідної для виконання виробничих функцій, але й високої готовності фахівця до роботи у незвичних, екстремальних умовах. У зв'язку з цим постає проблема професійної надійності майбутніх фахівців, що характеризує працівника за кінцевим результатом його діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях означену проблему висвітлено у декількох напрямках. Так, досить докладно вивчено надійність операторської діяльності, визначено її критерії, обґрунтовано педагогічні засади щодо підготовки спеціалістів в системах „людина-техніка” (Бодров В.О., Горбунов В.В., Дьяков А.Ф., Єгоров С.В., Небиліцин В.Д., Нікіфоров Г.С., Фокін Ю.Г. та ін.), зокрема машиністів (Конопкін О.О., Нерсесян Л.С.) і космонавтів (Мясніков В.І.).

Екстремальний характер багатьох сучасних професій обумовив вивчення проблеми надійності діяльності офіцерів оперативно-розшукових підрозділів державної прикордонної служби України (Галімов Ю.А.); психологічного забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців

снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України (Лебедева С.Ю.); методик професійної підготовки курсантів-штурманів до діяльності в екстремальних умовах (Селезньов О.В.) і формування професійної надійності пілотів при моделюванні польотів на електронних комплексних тренажерних системах (Щербина Ю. В.).

Метою статті є розкриття сутності поняття „професійна надійність”.

Виходячи з мети, окреслено наступні **завдання** дослідження:

- 1 визначити методологічні підходи до розуміння сутності поняття „професійна надійність”;
- 2 окреслити шляхи здійснення педагогічного супроводу формування професійної надійності.

Виклад основного матеріалу. Проблема надійності вперше стала об’єктом наукових досліджень у середині ХХ ст. Її визнання та ґрунтовне вивчення пов’язане з стрімким розвитком технічних наук. За короткий час проблема надійності стала провідною проблемою розвитку техніки. Академік А. І. Берг влучно відзначив, що немає сенсу шукати вирішення проблеми надійності, проводячи епізодичні заходи. Ця проблема є вічною, оскільки доки буде існувати технічна думка і, відповідно, створюватиметься нова техніка, нові технологічні рішення, проблема надійності, вирішена на конкретний поточний момент, неминуче буде виникати у майбутньому і ніколи не буде знята остаточно.

Однак за короткий час сфера наукових інтересів до цієї проблеми вийшла за рамки технічних наук. Загалом можна сказати, що з середини 1960-х років ХХ ст. інтерес до питань надійності все активніше проявляється у філософії, біології, психології.

Аналізуючи системи біологічного та технічного походження з’ясувалося, що існують спільні та специфічні аспекти у забезпеченні їх надійності. Встановлено, що концептуально феномен надійності не може обмежуватись вузькими рамками окремої науки. Надійність та відповідні механізми її забезпечення необхідно розглядати на різних рівнях організації матерії, технічних систем, систем живої природи та суспільства.

На теперішній час достатньо важко відтворити хронологію звернення до терміну „надійність” для характеристики різних сторін функціонування особистісних утворень людини. Так, одна з перших письмових згадок про надійність (благонадійність) зустрічається у філософських трактатах Конфуція (VI ст. до н.е.) для характеристики порядності і відповідальності людини-наставника: „... вверяється он (ученик) людям благонадежным...” [3]. У філософських трактатах XVII-XVIII ст. неодноразово використовується даний термін, але жодний автор не дає його тлумачення. Проте з контексту цілком зрозуміло, яке значення вкладається у даний термін. Так, Лейбніц, Кондільяк, Дідро відзначають, що пам’ять людини, як і її судження можуть бути „ненадійними, недосконалими”.

У працях російського військового письменника Бутовського М.Д. прослідковується чітке розуміння надійності солдата як якості особистості, що виражається у дотриманні певних правил, норм, моральності поведінки тощо. Говорячи про відбір молодших офіцерів Бутовський М.Д. виділяє два критерії: надійність і розвиток. При цьому пріоритет віддається надійності, яка складається, у свою чергу, з моральності та старанності: „...нужно отдавать предпочтение нравственности и наибольшему усердию, так как этими качествами лучше всего обеспечивается надежность будущего унтер - офицера” [2: 39].

Крук В. М. припускає, що на донауковому рівні поняття надійність (благонадійність) характеризувало відповідні особистісно – функціонально - діяльні показники людини і тільки пізніше прийшло в технічні науки і психологію праці [3: 184].

У психології проблема надійності психічної діяльності побічно присутня з самого початку оформлення її у самостійну науку. Це обумовлено тим, що будь-які форми функціонування психіки не застраховані від помилкових проявів. Той факт, що психічне відображення може бути помилковим, ставить питання про надійність функціонування психіки. Тому в „ранніх” працях з психології автори, характеризуючи психічні явища та процеси, нерідко вживали терміни „надійність” або „ненадійність”. Помилки у протіканні пізнавальних процесів (сприйнятті, пам’яті, вирішенні розумових завдань тощо), неправильні дії, порушення в саморегуляції психічних станів, неадекватні дії в ситуації, що склалася - всі ці приклади психічної ненадійності завжди знаходилися в полі зору експериментальної психології. Найбільш явно проблема надійності присутня з самого початку становлення психопатології, що визначила психічні порушення, розлади особистості своїм головним предметом дослідження. Але все ж, говорячи про психологію відзначимо, що набуття статусу наукової проблеми надійність отримала в інженерній психології. Саме в розрізі інженерно-психологічних завдань почалися цілеспрямовані дослідження з даної проблеми, були зроблені перші спроби формування її понятійного апарату і теоретично-методичних основ. Інженерна психологія вперше поставила питання про надійність професійної діяльності, під якою прийнято розуміти безпомилкове виконання людиною покладених на неї професійних обов’язків (функцій) протягом необхідного часу і при заданих умовах діяльності. Досягнення безпомилкового та своєчасного виконання дій і діяльності в цілому є результатом надійного функціонування різних підсистем організму, психіки людини, також її професійної підготовки і досвіду.

В інженерній психології надійність - це „сукупна професійна якість, що є властивістю системи (чи її окремих частин), яка визначається через категорію станів, а стан оцінюється тим, наскільки у даний момент людина чи система управління відповідають вимогам, що до них висуваються” [1: 98]. Професійну надійність спеціаліста визначають як таку властивість людини, що характеризує її здатність безвідмовно виконувати діяльність протягом певного терміну часу при заданих умовах; як здатність зберігати потрібну якість у встановлених умовах протягом заданого часу. Оцінка надійності людини в системах „людина-техніка” ґрунтується на безпомилковості її дій та відновленні її працездатності. Надійність людини, на відміну від надійності технічних пристроїв, є „складна нелінійна функція її професійної придатності, здатності до навчання, тренуваності, стресової усталеності, психофізіологічного стану й морально-психологічних якостей” [1: 97].

У психолого-педагогічній літературі поняття “професійна надійність” нерідко ставлять в один синонімічний ряд з поняттям „ефективність діяльності”, тобто зі здатністю людини вирішувати покладені на неї задачі своєчасно і точно протягом заданого часу з мінімальними витратами сил, засобів, енергії і ресурсів. Критеріями її ефективності при цьому визначаються: своєчасність - виконання поставленої перед людиною задачі у відведений для цього термін часу; точність (безпомилковість) - здатність вирішувати поставлену задачу без помилок, оптимально чи в межах встановлених відхилень; надійність - збереження здатності вирішувати поставлену задачу точно і своєчасно протягом заданого часу (робочого циклу, робочого дня, в особливих ситуаціях тощо); витрата ресурсів - кількість енергії (фізичної, психічної), що витрачається людиною в процесі трудової діяльності, а також швидкість відновлення її вихідного рівня працездатності [10: 5].

Смолян Г.Л. та Тоболєв К.В., вивчаючи проблему людського фактору, виокремлюють вплив точності, оперативності та надійності виконання людиною-оператором професійних функцій на ефективність діяльності. Автори підкреслюють, що сукупність цих трьох характеристик діяльності складають основу оцінки ефективності як діяльності людини, так і функціонування системи “людина-техніка” в цілому: „точність, оперативність і надійність виконання заданих функцій та операцій, що їх утворюють, - три головних критерії, що дозволяють оцінити ефективність діяльності з позиції людського фактору” [12: 55].

Ряд дослідників розрізняють „професійну” і „функціональну” надійність. На їх думку, надійність фахівця знаходиться у прямій залежності від якості його професійної підготовки, індивідуальних особливостей, у тому числі особистісних факторів. Наявність вищевказаного зв'язку дозволило В.А. Бодрову і В.Я. Орлову поряд з професійною надійністю, що характеризує „безвідмовність, безпомилковість і своєчасність дій по досягненню конкретної мети в заданих умовах при взаємодії з технічною системою або іншими фахівцями” [1: 25], дати визначення поняттю „функціональна надійність”. На їх думку, функціональна надійність, на відміну від професійної, є „властивість функціональних систем людини забезпечувати її динамічну стійкість при виконанні професійного завдання протягом певного часу і з заданою якістю” [1: 36].

Стан функціональних систем організму і психіки, ступінь розвитку і реактивності професійно важливих якостей і функцій людини безперечно впливають на рівень її професійної надійності. У більшості робіт з функціональної надійності та забезпечення безпомилковості і безвідмовності праці, увага акцентується переважно на негативних функціональних станах (стрес, стомлення тощо) або особистісних особливостях індивіда .

Надійність неможливо виміряти, оскільки не існує приладу, який би міг вказати на величину даної якості. Тому поширеним є уявлення, що оцінити таку властивість людини, як надійність, можна за допомогою сукупності її показників. За критерії дослідники часто використовують різні її характеристики:

- безвідмовність і швидкість виконання робочих функцій фахівця [5];
- точність і стійкість параметрів функціонування [4];
- безвідмовність, безпомилковість і своєчасність дій, спрямованих на досягнення конкретних професійних цілей [1];
- психофізіологічна „ціна” діяльності та результуючі параметри роботи [13];
- ефективність і завадостійкість [7] та ін.

Значна частина зазначених характеристик професійної надійності носить інтегративний характер, що ускладнює можливість їх вивчення, тому найбільш часто за критерії оцінки професійної надійності дослідниками приймаються безвідмовність і безпомилковість професійної діяльності.

Дослідження професійної надійності, на нашу думку, є достатньо складним процесом, що обумовлено, по-перше, необхідністю її інтегральної оцінки, а по-друге, некоректністю застосування підходу, коли здійснюється сумарна оцінка окремих компонентів надійності або надійності виконання окремих дій. На необхідність системного аналізу надійності акцентується увага у роботах Ломова Б.Ф., Мясникова В.І. та ін. Л.В. Северіна відзначає, що продуктивність діяльності забезпечується не сумарним ефектом активних якостей, а їх когерентною структурою, що підтверджується виявленими системними зв'язками в психологічній системі діяльності фахівця [11].

Останнім часом проблема професійної надійності стала предметом педагогічних досліджень, що свідчить про визнання необхідності цілеспрямованого її формування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Професійна підготовка фахівців у ВНЗ, діяльність котрих пов'язана з роботою в екстремальних умовах, окрім оволодіння системою професійних знань, умінь і навичок, повинна обов'язково включати процес формування професійної надійності. Недоліки й прорахунки на даному етапі підготовки фахівця, можуть у подальшому призвести до того, що людина, пройшовши професійно-психологічний відбір, оволодівши сукупністю спеціальних знань і умінь у ВНЗ, не зможе в подальшій самостійній професійній діяльності працювати на необхідному рівні надійності.

Педагогічний супровід професійної освіти може виступати в якості технології, що забезпечує формування професійної надійності фахівця.

Найважливішим принципом педагогічного супроводу є визнання права суб'єкта освіти на самостійне прийняття рішення про шляхи свого професійного становлення і усвідомлення відповідальності за його наслідки. Педагогічний супровід спрямований на створення умов для повноцінного професійного становлення особистості.

Педагогічний супровід у ВНЗ, на нашу думку, це цілісна система взаємодії суб'єктів освітньої діяльності у ході навчально-виховного процесу, спрямованого на створення передумов для успішної професійної підготовки та становлення майбутніх фахівців.

Технологія педагогічного супроводу формування професійної надійності фахівця екстремального профілю може бути представлена через розвиток саморегуляції і включати наступні основні етапи:

- 1) діагностика рівня саморегуляції суб'єкта професійної освіти;
- 2) інформування про методи та засоби розвитку саморегуляції;
- 3) підтримка і супровід у суб'єкта професійної освіти саморегуляції.

Реалізація технології педагогічного супроводу формування професійної надійності фахівця можлива при використанні особистісно-орієнтованих технологій професійного розвитку.

Педагогічний супровід формування професійної надійності фахівця передбачає створення передумов для його професійного розвитку, становлення професійного „Я”, адекватної самооцінки, освоєння методів професійного самозбереження.

Ефективний педагогічний супровід формування професійної надійності фахівця має стати складовою частиною особистісно-орієнтованої професійної освіти.

Висновки. На сьогоднішній день назріла потреба у такій реформі вищої школи, яка б забезпечувала цілеспрямоване формування надійності спеціалістів у різних сферах професійної діяльності та сприяла б плідному співробітництву вищої школи, науково-дослідних установ і промислових підприємств України. Зазначена проблема багатоаспектна і має розглядатися фахівцями різних галузей науки, у тому числі представниками професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодров В.А. Психология и надежность: Человек в системах управления техникой // В.А. Бодров, В.Я. Орлов. – М.: Ин-т психологии РАН, 1998. – 288 с.
2. Бутовский Н.Д. Воспитательные задачи командира роты // Военный сборник. – СПб. – 1884. – № 12. – С. 22-62.
3. Конфуций. Афоризмы мудрости / под ред. В.В. Бутромеева, В.П. Бутромеева, Н.В. Бутромеева. – М.: Белый город, 2007. – 448 с.
4. Крук В. М. Психология надёжности специалиста. История и современность / В.М. Крук // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 181-188.
5. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека // А.Б. Леонова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 200 с.
6. Ломов Б.Ф. Деятельность оператора в системе „человек-машина” / Б.Ф. Ломов // Вестник АН СССР. – 1975. – №1. – С. 51-60.
7. Ломов Б.Ф., Мясников В.И. Медико-психологические аспекты профессиональной надежности космонавта / Б.Ф. Ломов, В. И. Мясников // Психологический журнал. - 1988. - Т. 9, № 6. - С. 65-72.
8. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки / Л.П. Матвеев. - М.: Физкультура и спорт, 1977.- 271 с.
9. Никифоров Г.С. Самоконтроль как механизм надежности человека - оператора / Г.С. Никифоров. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 192 с.
10. Прохоров А.И. Анализ и учет факторов, влияющих на эффективность деятельности человека-оператора / А.И. Прохоров, Р.Э. Эльбур. – Рига: Рига, 1974. -105 с.
11. Северина Л.В. Субъектные детерминанты функциональной надежности деятельности операторов энергосистем : дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.03 / Северина Людмила Владимировна. - Ярославль, 2004. – 219 с.
12. Смолян Г.Л., Тоболев К.В. Человеческий фактор в системах управления / Г.Л. Смолян, К.В. Тоболев. – М.: Знание, 1974. – 62 с.

13. Щербанов В.Ю., Бобров А.Ф. Надежность деятельности человека в автоматизированных системах и ее количественная оценка / В.Ю. Щербанов, А.Ф. Бобров // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 60-69.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лещенко Геннадій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Юлія ЛОКАРЕВА (Кіровоград, Україна)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються теоретико-методологічні основи професійного становлення особистості вчителя, обґрунтовано сутність поняття «професійне становлення»; шляхом аналізу наукових джерел досліджено генезу категорії «професійне становлення», виявлено особливості професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: професійне становлення особистості вчителя, майбутній учитель музичного мистецтва.

The article considers the theoretical and methodological features of professional formation of the personality of the teacher; the essence of the concept of «professional formation» is given; using the analysis of scientific sources genesis of the categories of professional formation and the peculiarities of professional formation of the future music teacher are studied;

Key words: professional formation of the personality of the teacher, a teacher of music.

Соціально-економічні зміни в Україні, входження її в європейський освітній простір, упровадження основних положень Болонської конвенції в національну освіту, реформування системи освіти актуалізують проблему професійного становлення висококваліфікованих фахівців мистецької сфери, творчий та інтелектуальний розвиток яких є обов'язковою умовою для здійснення інноваційної діяльності. В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів музики широкого профілю, професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку.

Базовими для обґрунтування проблеми професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя є педагогічні дослідження І. Беха, С. Вершловського, Е. Зеєра, В. Кравцова, В. Радула, В. Сластьоніна тощо. Окремі аспекти професійної підготовки та професіоналізму вчителя музики висвітлено в працях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Г. Дідич, Л. Коваль, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін.

Педагогічна наука має в своєму арсеналі дисертаційні роботи, присвячені проблемам професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, зокрема досліджено теоретико-методичні основи професійної підготовки вчителя музики (Я. Сверлюк), професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін (В. Орлов), професійно-особистісне становлення майбутнього вчителя музики (А. Петелін).

Мета написання статті полягає у дослідженні важливої наукової категорії «професійне становлення особистості вчителя», обґрунтуванні сутності даного поняття та виявленні особливостей професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз досліджень зарубіжних і вітчизняних учених виявив неоднозначність у визначенні змісту поняття «професійне становлення», зумовлених складністю об'єкта дослідження. Відомо, що будь-яке явище в процесі свого існування проходить однакову стадіальність – «і – m – t»: «і» (initium) – зародження, становлення; «m» (mover) – рух, зрілий, досконалий вигляд; «t» (terminus) – трансформація, перехід у нову якість [1].

Автори сучасних філософських і психолого-педагогічних словників розглядають категорію становлення з різних сторін, зокрема, як категорію діалектики, що означає процес формування будь-якого матеріального або ідеального об'єкта, яка передбачає перетворення можливості в дійсність у процесі розвитку; як процес переходу від одного ступеня розвитку до іншого, момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку; як набуття нових ознак і форм у процесі розвитку, наближення до окресленого стану характеру, особистості, мислення; як процес розвитку, в якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу; як «становлення соціальної зрілості» – характер змінюваності соціальної зрілості, зокрема її розвитку, безперервний перехід якості, що відповідає одному (нижчому) рівневі, в іншу, тобто в якість, що відповідає вищому рівневі соціальної зрілості [9: 253].

«Становлення» як філософська та психолого-педагогічна категорія відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, взаємоперетворення протилежних і

разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку. У філософії світовий процес розглядався як «виникнення – становлення – знищення».

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дає нам змогу інтерпретувати поняття «професійне становлення особистості» як багатогранний процес професійного та особистісного розвитку фахівця, детермінований вимогами сучасної освіти, який відбувається протягом усього життя й характеризується якісними змінами: набуттям важливих професійно-особистісних якостей, необхідних для обраної спеціальності.

Концептуальні ідеї професійного становлення особистості вчителя полягають у розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій навчально-виховного процесу, у визначенні цільових, змістових та процесуальних характеристик професійної педагогічної освіти (етапи), системи професійної підготовки майбутніх учителів, що передбачає її цілеспрямованість, безперервність професійного розвитку і самовдосконалення особистості вчителя.

Термін «професійне становлення вчителя» в психології та педагогіці використовується досить широко. Е. Зеєр, К. Левітан розуміють професійне становлення особистості вчителя як вирішення професійно значущих, більш ускладнених завдань – пізнавальних, морально-етичних та комунікативних, у процесі чого вчитель оволодіває необхідним комплексом, пов'язаним з його професією, ділових та моральних якостей. Становлення особистості вчителя – не тільки накопичення знань, а постійне вдосконалення самої особистості, її морально-етичних та професійно-педагогічних якостей [4; 5].

Відповідно до соціально-педагогічної концепції С. Вершловського [3], у професійному становленні вчителя перевага надається соціально-педагогічним характеристикам особистості вчителя серед яких: соціальна активність як сутнісна властивість індивіда, найважливіша якість особистості; гуманістична орієнтація, що відповідає глобальним змінам у сучасному світі; критичність мислення як прояв аналітичного підходу до процесу пізнання, оцінки оточуючої дійсності; залучення педагога до процесу взаємодії та співробітництва. Отже, вченими визначено соціально-педагогічні характеристики особистості вчителя, які доповнюють зміст і структуру професійного становлення.

Сучасна педагогічна наука досліджує категорію «професійне становлення вчителя» і визначає його етапи. І. Бех зауважує, що професійне становлення в сучасних соціальних умовах повинно починатися з формування в студентів-майбутніх учителів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності і виділяє його етапи: 1) знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення уявлення про неї; 2) формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності; 3) формування ціннісних уявлень; 4) складання «образу себе як професіонала» [2: 268].

Е. Зеєр трактує професійне становлення як «життєвий шлях» професіонала, який включає п'ять стадій професіоналізації: 1) оптація (від лат. «optatio» – бажання, вибір) – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей; 2) професійна підготовка – набуття професійних знань, навичок і умінь; 3) професійна адаптація – входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування якостей і досвіду; 4) професіоналізація – формування позицій, інтеграція особистісних і професійних якостей, готовність до виконання обов'язків; 5) професійна майстерність – реалізація особистості в професійній діяльності [4].

В. Радул розглядає професійне становлення особистості вчителя як процес, зумовлений взаємодією простору педагогічної діяльності, культурного простору і простору особистісного самоздійснення; а також розвиток особистісних професійно необхідних якостей і характеристик, професійної культури і компетентності майбутнього вчителя як процес оволодіння засобами вирішення професійно-педагогічних завдань і моделями їхнього розв'язання [8: 5,6]. Вчений виділяє такі етапи професійного становлення вчителя: 1) виникнення і формування професійних намірів; 2) професійне навчання як основа обраної спеціальності; 3) входження в професію; 4) часткова або повна реалізація в самостійній професійній діяльності. Результатами кожного етапу, на думку дослідника, є професійне самовизначення, професійна (педагогічна) майстерність, професійна компетентність [8: 125].

Професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва в широкому сенсі являє собою систему уявлень, концепцій, ідей, понять щодо розвитку особистості фахівця, його культури на певних етапах професійної підготовки і музично-педагогічної діяльності. У вузькому розумінні – це система знань про індивідуальні та особистісні якості вчителя, механізми самопізнання й самовдосконалення, шляхи вирішення проблем, що виникають у музично-педагогічній діяльності, професійному становленні, та способи їх подолання.

У безперервному процесі професійного становлення вчитель музики – поняття багатогранне, широкопрофільне, що в соціальному плані представляє синтез окремих професій (педагога, психолога, вихователя, інструменталіста, вокаліста, диригента, аранжувальника, композитора, артиста, режисера, сценариста тощо), який вибирає умови професійної діяльності, особливості особистісних характеристик, соціальний статус, образ життя, професійну самореалізацію та самоствердження.

Не втрачає своєї актуальності вислів Б. Асаф'єва: «Музичний педагог у загальноосвітній школі не повинен бути «спецом» в одній якійсь музичній галузі. Він повинен бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем, володіти інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік» [1: 65].

Г. Падалка асоціювала вчителя музики в школі з лоцманом у неосяжному океані музики, завдання якого охоплюють широку сферу питань музичного виховання, а головними якостями є самовідданість і ентузіазм, переконаність в необмеженості виховних можливостей величного мистецтва музики, палке бажання і вміння зробити її необхідною всім людям, педагогічна майстерність і творче натхнення [7: 14]. Дослідниця зазначає, що вчитель музики мусить бути митцем, щоб мислити як педагог, і педагогом, що відчуває, як митець.

Професійне становлення, за А. Петеліним, є безперервний процес набуття суб'єктом освіти особистісного досвіду в педагогічній музично-творчій діяльності шляхом трансформації потенційних музичних і педагогічних здібностей в їх самоактуалізації до повної самореалізації в професії. В. Орлов визначає професійне становлення вчителя мистецьких дисциплін як складне й багатомірне явище особистості, що являє собою процес виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам, що висуває професія; етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми; рух і розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці [6: 246].

Висновки. Таким чином «професійне становлення вчителя музичного мистецтва» – безперервний процес утворення й трансформації потенційних музичних та педагогічних здібностей, скерованих метою музично-педагогічної освіти задля отримання освітньої кваліфікації «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» та самореалізації і професійного самовдосконалення в майбутній професійній діяльності.

Головними етапами професійного становлення ми визначили: 1) базову музичну освіту та профорієнтацію; 2) професійну підготовку (професіоналізацію); 3) педагогічну практику; 4) самостійну музично-педагогічну діяльність, а результатами цих етапів – мотивацію оволодіння професією, професійне самовизначення; сформованість знань, умінь, навичок, відповідно до цілей музично-педагогічної освіти, одержання освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»; самореалізацію, певний рівень професійної компетентності та педагогічної майстерності, досягнення вершин у професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1963. – 376 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади: наук. видання / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с. – (Твори : в 2 кн. / І. Д. Бех, кн. 2).
3. Вершловский С. Г. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. – Л. : НИИ ООБ, 1977. – 203 с.
4. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Эвальд Фридрихович Зеер. Психология профессионального образования – М. : Ин-т практической психологии : МОДЭК, 1997. – 265 с.
5. Левитан К. М. Личность педагога : становление и развитие / Константин Михайлович Левитан. – Саратов : СГПУ, 1991. – 188 с.
6. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія. ред. І. А. Зязюна] / Валерій Федорович Орлов – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
7. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Галина Микитична Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 144 с.
8. Радул В. В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя: [навч. посібник] / Радул В. В., Кравцов В. О., Михайличенко М. В. – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / [ред.-упоряд. В. Радул]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локарєва Юлія Валеріанівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Valeriy MYTSENKO (Kirovohrad, Ukraine)

THE ROLE OF TEACHING APPROACHES IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF ECONOMISTS

У статті визначено роль сучасних підходів до викладання, які впливають на формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів. Проаналізовано етапи формування професійної компетентності як процесу, що триває протягом усього професійного становлення. Визначено складові професійної компетентності відповідно

до структури діяльності. Охарактеризовано комплекс професійно значущих якостей майбутнього економіста, необхідних для успішної професійної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, підхід до викладання, професійно значуща якість, оцінювання, вмотивованість.

The article discloses the role of modern approaches in teaching process which influence the formation of readiness of future economists for professional activity. The stages of the formation of professional competence as a process that take the whole time of studying were analysed. The constituent parts of professional competence in relation to the structure of activity were defined. The complex of professionally important qualities of future economist was characterized.

Key words: professional competence, teaching approach, professionally important qualities, assessment, motivation.

International trade and the process of globalization require many countries and their economies to compete with each other. Economically successful countries will hold competitive and significant advantages over other economies. In this situation the country's economy will be made of various industries that will have different advantages and disadvantages in the global marketplace. The training of a country's specialists is a major factor in determining how well the country's economy will do.

Economics career education is incredibly flexible and can apply to several specialty fields. In today's marketplace a degree in Economics offers vast career opportunities for the so-called "free agent" marketplace.

Working at the state or local government level allows economists to apply their skills in areas such as forecasting, taxation, revenues etc. Economists in state and local government aid in establishing economic development plans for the regional economy. A solid base of knowledge on economic theory and analytical skills will enable them to become experts in economic and social development policies and to critically analyze and reform policies, and working collaboratively with international organizations on developmental issues.

The issues of professional economic education in Ukraine were researched by N. Volkova, P. Gorkunenko, G. Kurdumov, M. Levochko and others; the aspects of professional skills of future economists were investigated by I. Gornostaeva, T. Stepanova and on international level by J.M. Keynes, P. A. Samuelson and others.

But the study of the scientific and methodological literature shows certain shortage in a complex analysis of the research of the problem of formation of professional qualities of future economists in the conditions of competitive marketplace.

The objective of the article is to disclose basic teaching approaches which form professional competence of future economists.

The first objective in training is to produce graduates who are well-grounded in economic analysis, fulfilling the national subject benchmarks. This is an essential feature of any Economics programme. It is also desirable for students to be exposed to a balance of theoretical and applied material.

As Kim Marie Goldrick and Peter Smith stated in their works, "we want our graduates to be able to think like economists. This is less well-defined, but most would acknowledge that this is part of our aim in designing a programme. We would also want to produce graduates who are reflective learners. This is more challenging in a world in which students become increasingly exam-oriented, and in which many students come to university from educational backgrounds that have not fostered independent study" [6].

Of course, one of the complications here is that there is no unique destination for an Economics graduate, so the curriculum needs to be designed in such a way that it can prepare our students for multiple alternative life paths.

Some of our students may wish to continue their studies in economics, pursuing their studies to postgraduate level, and possibly beyond. Others may have an ambition to become professional economists. Some may wish to enter a career in finance or management. Others may enter a wide variety of other careers connected to economics to varying degrees [9].

The famous economist John Maynard Keynes described the skills that a 'master economist' must possess: "he must reach a high standard in several different directions and must combine talents not often found together. He must be mathematician, historian, statesman, philosopher – in some degree. He must understand symbols and speak in words. He must contemplate the particular in terms of the general, and touch abstract and concrete in the same flight of thought. He must study the present in the light of the past for the purposes of the future. No part of man's nature or his institutions must lie entirely outside his regard" [5].

This list indicates the skills that Economics students need to gain. They have to communicate quite complex ideas and theories clearly, take on numerical calculations, and interpret various data. They also have

to analyse and assess economic problems and solutions, interpret and use diagrams, and use information and communications technology skills.

In developing these skills, it is useful to apply a variety of basic teaching approaches. The variety increases students' motivation and as their skills develop, they will find the subject more comprehensible. They will learn to think as an economist and to use the tools of an economist.

In the past, our attempts at student participation in Economics teaching have involved presentation of theory, after which students are asked questions on the theory or on applications. More recently we have reversed this process. Beginning with participation, we have encouraged students to think of possible structures before presenting the theory and sometimes even begun with examples away from the context of the specific application. By considering structure before theory, students develop an understanding of the selection of variables and identification of relationships. Where possible, consideration of a situation similar in structure but distinct from the ultimate application frees students from preconceived views on the area. This is useful for identifying general principles and issues.

The usual method of teaching Economics at university level traditionally centres on a lecture format, accompanied by visual aids, such as demand and supply charts. This conventional approach may not always engage the attention or interest of students. University Economics teachers should explore other methods of instructional delivery, more active tools that get students involved in learning the basics of the discipline.

Broadening teaching methods in Economics does not mean abandoning the traditional lecture approach. Teachers can, however, enhance lecture material by incorporating more student-centered activities that help keep students' attention. Lecturers can require students to review certain material that is relevant to future lectures. In addition, teachers can assign short quizzes or writing assignments based on lecture material or brief readings that supplement the assigned textbook.

Now let us consider some teaching approaches which to our mind will motivate the process of learning.

The first teaching approach we would like to consider is developing students' oral communication, which increases their confidence, makes it more likely that they will ask when they do not understand something, helps them to formulate ideas and arguments, and enables them to learn from each other. Question-and-answer sessions are a simple and effective way of promoting oral skills that can be used throughout the course study. They are a good way of checking students' ability to recall key points at the beginning and the end of a class, and they can be used during the class to evaluate understanding. They also allow differentiating more searching questions to more able students and more straightforward questions to less able students. Class discussions can help to develop oral communication skills, but they have to be carefully planned to avoid the discussions drifting and to ensure that all students are involved. To achieve this, students can be given briefing sheets with discussion points and, on occasion, can be divided into smaller groups, with representatives from each group reporting back findings to the class. Role playing and simulations can be used to develop not only oral skills but also data interpretation and writing skills. Students often respond very positively to such activities. They enable students to understand the factors influencing economic decisions, provide variety in classroom activities, and again generate opportunities for differentiation. Presentation is another way of advancing their oral and writing skills. Students can be asked to research a topic individually, in pairs or in groups, and then to present their findings to the class. Presentations can also enable students to make use of visual and ICT equipment.

The second teaching approach we would like to consider is written communication. To answer examination questions relevantly and correctly, it is important not only that students understand the concepts they are discussing but also that they have good language skills and feel confident in using Economics terms. There is a variety of ways of seeking to develop students' ability to write Economics answers in a clear and relevant way. Encouraging them to read widely, including extracts from textbooks and articles in Economics magazines and newspapers, should expose them to good writing and a variety of writing styles. When they come across an Economics term, they can add it to their vocabulary with an appropriate definition. The definitions should be checked regularly. An accurate vocabulary and clear notes can be used by students to inform their answers. Most students are likely to need advice on note taking [8].

Worksheets are particularly useful in developing understanding of the subject. At the start of the course these can concentrate on short-answer questions assessing knowledge, understanding and application. If students have limited English-language skills, early worksheets can require students to select the appropriate words to use to fill in gaps. As the course progresses, these worksheets can become more demanding, requiring longer answers and assessing not only knowledge, understanding and application, but also analysis, judgement and decision making. Partway through the course students can be introduced to past examination questions. In providing guidance to students on how they answer questions, it is important to emphasise that they should pay particular attention to the directive words in questions.

Note-taking is another important written communication skill and the one which should be seen as a part of active learning. An ability to take good-quality notes from a variety of sources including lessons, books and television programmes will help a student progress through the course. Notes serve a number of purposes, including identifying key points, analysing data and providing information for class work, homework and revision purposes. Many students waste time and effort writing down everything a teacher says and every

word from a section of a textbook to very little purpose. In practice a teacher likely to have to help students develop their note-taking skills. Some advice may include recording the source of the notes and the date, taking notes for a specific purpose, considering what information is needed, writing concisely, using own words where possible, using headings and subheadings, lettering and numbering schemes, highlighting important issues, using abbreviations for common words and for Economics terms.

The third teaching approach is numeracy competence. At this level the key numerical skills are calculating percentages, calculating percentage changes, calculating averages, interpreting index numbers, interpreting statistical tables, distinguishing between changes in growth rates and absolute changes.

Students have very different levels of mathematical competence. Even some of those with reasonable levels of numeracy may find numerical work rather off-putting. It is important to try to put them at their ease and to make them confident in undertaking numerical calculations. Confidence is the key to numerical competence, and this is gained through practice. Some of the calculations that students will have to carry out are the ones they are likely to be already familiar with.

Interpreting data is a skill which enables economists to evaluate economic theories, to examine economic trends and to assess the effects of economic policies. Its importance is reflected in examinations. It is tested in multiple-choice papers, in coursework and in structured questions papers. In such papers the data may come in a variety of forms, including newspaper articles, extracts from books and reports, statistical data and diagrams.

When answering questions based on given data, there are a number of key points of advice for students. It is recommended to check the date and source of the data, read through the questions first, check the data carefully, take note of any general heading, headings of a table, footnotes and axes of diagrams. For instance, check whether statistical data is given in real or nominal figures.

They should also check carefully whether figures are showing absolute changes or percentage changes, go back and check the marks allocated to each question as this will give an indication of the time which should be devoted to each one.

Problem-solving is another important approach. A good economist is one who can analyse the causes of a problem – for example, unemployment, pollution or world poverty – examine the consequences and make reasoned judgements about possible solutions. Economics students need to consider different viewpoints and to base their decisions on economic analysis. Many students initially base their judgements on their own experience only and think in terms of one right answer to a problem, expecting the teacher to provide that ‘answer’. They should be encouraged to distinguish between evidence and opinion, and to appreciate that the real world is a complex and ever-changing place, that economic theory is subject to limitations, and that there is often no ‘right answer’.

Diagrams play a vital role in Economics. They are used, for example, to illustrate changes in economic variables over time, to analyse changes in variables, and to assess the nature of economic relationships.

Students need to be able to plot and draw diagrams, particularly demand and supply diagrams, and to interpret a range of diagrams. They should be required to use and comment on diagrams from the start of the course. This will increase their confidence and the accuracy of their work. Interpreting and using diagrams Students should be familiar with a range of diagrams, including graphs showing the relationships between variables, pictograms, pie charts, bar charts, time series graphs and cartograms.

Students need to recognise whether the graphs show a positive or a negative relationship. They should check what the axes represent, the scales, and whether the value of one variable rises or falls in response to a change in the other variable. Care has to be taken in interpreting graphs. A graph illustrates a possible relationship but does not itself prove or explain that relationship.

Pictograms use pictures or symbols to show data. A key has to be provided with a pictogram, indicating the quantity represented by each picture. Pictograms have the advantage that they can present data in a simple and clear manner and so can be useful in coursework. However, it may not be possible for a symbol to represent a low value since they may involve the use of too many pictures or symbols in some diagrams.

Pie charts are often used in Economics. The name is derived from the fact that these circular diagrams are divided into slices. These are designed to be easy to interpret. They usually show the percentage values of the components of a total; for instance, the percentage contribution of particular taxes to total tax revenue.

Bar charts consist of one or more bars (columns), in which the length of the bar indicates the magnitude of the data. They are used to show a comparison of the size of the quantities of similar items. The bars can be drawn vertically or horizontally. They can also be drawn with or without a gap between them. Bar charts are quite often used in multiple-choice papers.

Another approach is a time series graph. This is the name given to a series of figures recorded over time. The series may be plotted at daily, weekly, monthly, yearly or another interval of time, and the horizontal axis (the *x* axis) is always chosen as the time axis. Students should be taught how to read a trend from a time series graph.

Cartogram is a way of presenting geographical data. It involves drawing a map to show, for example, unemployment percentage by area. Shading can be used, with a key or figures placed on the map. It involves more preparation than some diagrams since a map has to be drawn or reproduced and divided into the desired

regions. Nevertheless, it can be a clear and attractive way to display information and can be used in coursework.

Information and communications technology is becoming increasingly important for students of all subjects. Encouraging students to develop their ICT skills will enhance their learning in Economics in a number of ways. These include increasing their access to information, enabling them to undertake investigations, and improving the presentation of their work. Students can also undertake learning activities and assess and model economic performance and decisions by using relevant websites.

Thereby, theoretical analysis of modern approaches to the process of training future economists shows that present day situation does not completely agree with modern demands of professional education. A considerable problem is imperfection of scientific and methodological providing in training future economists. That includes renovation of content as well as procedural components of education process. In order to solve this problem we have to thoroughly work out state standards of the European level on the basis of competence accumulation, innovative education and information technologies and objective assessment. The prospects of further research will include study of pedagogical conditions which facilitate the increase of the professional level of future economists.

LITERATURE

1. Brent Radcliffe. How Education and Training Affect The Economy. February 25, 2012 <http://www.investopedia.com/articles/economics>
2. Encyclopedia of Education / Acad. ped . Sciences of Ukraine/ Chief Ed. V. G. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 c. (in Ukrainian)
3. Furman T. Y. Formation of professional competence of future professionals of Economics and Business in the study of economic discipline : Dis. Candidate. ped. nauk: 13.00.04 / T. Furman. – K, 2012. – 287 p. (in Ukrainian)
4. Horkunenko P. Formation of Professional Competence of a Teacher of Pedagogical Higher Education Establishment of I-II levels of Accreditation in the Context of European Integration / P. Horkunenko / New Pedagogical Idea. – 2010. – № 1. (in Ukrainian)
5. John Maynard Keynes. Essays in Biography, The Collected Writings of John Maynard Keynes, vol. X, Royal Economic Society, Macmillan Press Ltd. – 1972. – 460p.
6. Kim Marie McGoldrick. The Handbook for Economics Lecturers. Undergraduate Research in Economics., Department of Economics, University of Richmond, Richmond, VA. Published by the Economics Network. – 2007. – 889p.
7. New Directions for Teaching and Learning (2003). Issue edited by: Joyce Kinkead. Special Issue: Valuing and Supporting Undergraduate Research, Vol. 93, pp. 1–92.
8. Susan Grant. Teaching and Assessing Skills in Economics. Cambridge University Press. – 2005. – 87 p.
9. <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/ugresearch/>

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Mytsenko Valeriy Ivanovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Dozent, Head of Foreign Languages Department of Kirovohrad National Technical University.

Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА (Кіровоград, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглядаються взаємозалежні засоби і впливи, що орієнтовані на удосконалювання й оптимізацію як різноманітних видів художньої діяльності особистості, так і соціальної спрямованості системи формування музичної культури студентів у навчально-виховному середовищі вищого освітнього закладу.

Ключові слова: музична культура, соціалізація, студентська молодь.

The article deals with interdependent means and influences which are focused on improvement and optimization of various kinds of art activity of the person and social orientations of the system of formation of musical culture of students in the teaching and education environment of a higher educational institution.

Key words: musical culture, socialization, the student youth.

Постановка проблеми. Відчуженість від культури, пріоритет набуття матеріальних цінностей над духовними, прагнення до реалізації спотворених культурних потреб становлять нерозв'язані проблеми процесу формування життєвих позицій молодого покоління. Це породжує, на жаль, такі негативні явища, як утрата моральних ідеалів молоді, світоглядна обмеженість, бездуховність. Саме тому особливого значення набувають процеси соціалізації молоді, оскільки це є однією з найважливіших умов успішного розвитку й окремої особистості, і суспільства в цілому. Отже, соціалізація молоді, яка здійснюється через освіту й виховання, необхідна для забезпечення

можливості її повноцінного існування в сучасному світі.

Студентство, яке має величезний творчий потенціал, здатне реально вплинути на перебіг і спрямованість подальших перетворень в Україні. Така соціальна роль і суспільно-історичне призначення студентської молоді потребує особливої уваги до неї з боку інститутів влади й передусім системи освіти, у якій відбувається професійне й громадянське становлення інтелігенції країни. Процес соціалізації студентської молоді відбувається в складних умовах нестабільності економіки, хаотизації соціальних зв'язків, які пов'язані з не завжди позитивними змінами в соціальній сфері, руйнування ідеологічно орієнтованої системи виховання молоді, перегляду системи цінностей і перебудови морально-психологічних конструкцій. Усе це призводить до маргіналізації студентської молоді, яка втрачає відповідні до сучасних потреб, запитів та інтересів зв'язки із соціально-економічною, морально-духовною, культурною й іншими сферами суспільного життя.

Значний внесок у розвиток сучасної соціальної педагогіки зроблено такими вченими, як Г. Андреєва, О. Безпалько, Н. Бура, Р. Вайнола, Т. Дмитренко, І. Зверева, Л. Коваль, А. Капська, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Оржеховська, П. Плотніков, А. Рижанова, С. Савченко, В. Сидоров, С. Харченко та ін.

Утім зазначимо, що на сьогодні недостатньо досліджень, присвячених соціалізації студентства як особливої соціально-демографічної групи.

Окремі аспекти соціалізації в контексті професійної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вивчали В. Дряпіка, О. Рудницька. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності розглянуто в дисертаційній праці Г. Овчаренко.

Метою написання статті є аналіз актуальної на цей час проблеми соціалізації майбутніх учителів музики в навчально-виховному середовищі й спробу її вирішення на перетині філософії, соціології, психології, педагогіки, естетики й культурології (в аспекті конкретизації особливостей впливу музики як специфічного феномену соціокультурного розвитку особистості).

Розвиток сучасної вітчизняної освіти має тенденцію до соціокультурної орієнтації, що сприяє набуттю власного професійного й водночас соціокультурного досвіду майбутніми фахівцями.

У вищій школі поширюється методика діалогу культур, яка ставить за мету навчити студентів жити й мислити в умовах, де кожна культура становить певну форму мислення, епоху, погляди й певну мораль тощо.

Наголошуючи на важливості виховання й освіти в становленні особистості, філософія освіти пропонує соціокультурну модель освіти, «яка буде соціально й культурно-орієнтованою, пов'язаною з використанням внутрішнього потенціалу людини, її досвіду, здатності до естетичного й ціннісного переживання життя» [3: 16].

Процес соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей неподільно пов'язаний з феноменом музичної культури.

Значущість музики у сучасній культурі, зазначає Н. Долгая, обумовлена глобалізацією міжкультурних зв'язків, а також практично безмежними технічними можливостями трансляції музичних творів. Ці два чинники призвели до того, що з другої половини ХХ ст. музика, порівняно з іншими видами мистецтва, починає лідувати за частотою і часовими масштабами трансляції на каналах ЗМІ, за обсягами випуску і продажів музичних записів на компакт-дисках, за чисельним складом художньої аудиторії і т. ін. У наш час будь-яка людина постійно знаходиться у музично-звуковому середовищі. При цьому вона має можливість звертатися як до музики рідної культури, так і до музичних цінностей інших країн, до музики різних стилів і жанрів, часів і народів. Особливо широко поширені музичні твори так званої масової культури. Проте разом з масовою музикою важливе місце в сучасній культурі займають народна і богослужбова музика, класична спадщина, музично-естетичні новації тощо [5: 9].

Відповідно музична культура будь-якого сучасного суспільства є достатньо складною, неоднорідною і багатоманітною. При цьому безперечно одне – музичне середовище певним чином організовує різноманітні форми музичної активності, соціальної ситуації і зв'язку, є невід'ємною складовою відпочинку, вільного проведення часу людей, визначає їх настрій. На цю обставину вказує О. Грисюк [4: 35].

Для вирішення проблем соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури значущими є ті аспекти, що стосуються елементів нормативно-еталонного зрізу культури, тобто ті, які характеризують діяльність людини з огляду на її регламентованість і оновлення культурних норм в історичному розвитку. Даний зріз культурного простору досить часто привертає увагу дослідників, бо з ним пов'язані такі якості культури, як її самобутність і стійкість.

Найважливішим елементом даного зрізу є культурна норма, що виступає певним стандартом індивідуальної і соціальної активності, відповідно до якого діють представники конкретної культури. Цей стандарт закріплює найважливіші принципи і параметри діяльності, властиві тій або іншій культурі, організовуючи широку міру варіативності поведінки, деякий діапазон очікуваних дій,

зрозумілих і схвалюваних оточуючими. Норми у цілому підтримують стійкість соціальних інститутів, регулюють масові і групові взаємодії людей, зазначає Г.Дементьев [5: 121].

Суттєвим для визначення соціалізуючих чинників музичної культури є розгляд багатовимірності музики як явища культури. Музика є однією з численних форм культурної активності людей. Її зародження в рамках культури відбувається на одному з найбільш стародавніх етапів розвитку людської культури – в період становлення первісного суспільства. Зростаючи з простих звуків, які спочатку були відмічені емоційною насиченістю і наділені певним енергетичним потенціалом, музична діяльність поступово диференціювалася і ускладнювалася. Сьогодні музика є однією з найбільш розвинених і загальнозначущих мов культури. Ця мова розвивається в рамках художньо-естетичної області культури.

В цілому музика є компонентом такої масштабної частини культури, як художня культура, мистецтво. Це означає, що історична еволюція музичної активності підкоряються художньо-естетичним закономірностям, пов'язаним з відображенням світу й людини за допомогою впорядкованих звуків в основних естетичних категоріях, характерних для різних історичних епох. Культурною одиницею музичного мистецтва прийнято вважати музичний твір.

Змістовне багатство музики актуалізується також в жанровій різноманітності, яка обумовлюється різними соціальними функціями музики, а також умовами її створення, виконання і сприйняття. Кожен музичний твір відмічений жанровою специфікою, що свідчить про його приналежність до певної категорії, із загальними змістовно-виразними ознаками.

Розвиток музичних жанрів має історичний, тобто вертикально-часовий зріз (наприклад, пісня селянського побуту – міська пісня – міський романс – естрадна пісня – авторська пісня і ін.), а також розшарування, пов'язане з горизонтальною деталізацією того або іншого жанру (вальс розширюється на бальний, бостон, джаз-вальс).

Розглянемо музику в аспекті її породження людиною і дії на аудиторію. Як вказує Б.Асаф'єф, музика створюється за допомогою особливого виду творчої, художньо-естетичної діяльності людини. В архаїчних співтовариствах ця діяльність носила колективний характер, тобто була загальною, без виділення функцій композиторської, виконавської, слухацької активності. У сучасних умовах музичну активність можна розділити на три найважливіші різновиди або ступені [2: 117].

Як перший ступінь виділяється музична творчість. Йдеться про те, що автор, розраховуючи на вокальне виконання або на інструментальне виконання.

Як і всяка індивідуальна художня творчість, цілеспрямоване створення нового музичного твору можливе на основі природжених здібностей автора, його таланту, а також на базі освоєння їм певних музичних традицій, професійних навиків, умінь та знань.

Другий ступінь музичної активності пов'язаний з виконанням музики. Творча активність музикантів-виконавців характеризується своїми особливостями. Їх майстерність пов'язана з технікою виконання, тобто з інтерпретацією твору, з майстерністю володіння або інструментом, або своїм голосом.

Третій ступінь пов'язаний з прослуховуванням і освоєнням музичного твору. При цьому для розуміння музики людини також необхідна певна культурна підготовка, яка зазвичай формується і розвивається з перших років життя, коли вона спонтанно, через сприйняття музичної активності представників найближчого соціального середовища засвоює музичні норми, властиві рідній культурі.

Всі три ступені музичної діяльності тісно взаємодіють одна з одною і деколи переходять одна в одну. Часто композитор, виконавці стають слухачами. Виконавці-інструменталісти або вокалісти нерідко створюють нові твори. Крім цього, у виконавській діяльності постійно присутні моменти творчості, оскільки виконання музики неминуче пов'язане з індивідуальним характером її освоєння і інтерпретації, з імпровізацією. Елементи творчості характерні також для будь-якого індивідуального прослуховування, навіть якщо музику сприймає непрофесіонал.

Все сказане про музику як вид мистецтва дає можливість визначити її як суспільно-культурну форму інформаційно-семантичного впорядкування смислових, філософський-естетичних, соціально-оцінних, художньо-мистецьких аспектів відношень людини з оточенням, виражених в гармонізованому звучанні. За допомогою музики можна організовувати подієво-поведінкові ситуації, передавати різні оцінки і сенси світоглядних уявлень, акумулювати структури відчуттів, складних переживань, узагальнених символів і устремлінь людей.

Одночасно її природа характеризується психологічними, психофізіологічними, фізичними (акустичними) і ритмо-енергетичними початками, комбінація яких в такому органічному поєднанні не властива іншим видам мистецтва – будь то література, театр, архітектура і т.п. Різні типи поєднань музичних звуків, підкоряються акустичним закономірностям. Все це наділяє музику особливим потенціалом дії людей один на одного, часто минувши рівень розсудливого її розуміння або засвоєних з дитинства звичок. Саме цим пояснюється можливість сприйняття музичних творів, створених в рамках однієї культури, не тільки в її межах, але і в інших культурах.

Концентрацією і силою вирази вказаних аспектів сонорно-звукової, емоційно-сислової дії музика виділяється, як вказує О.Асатрян, на тлі інших видів мистецтва [1: 19].

Перехід вітчизняної педагогічної теорії й практики до гуманістичної особи стіно-розвивальної освітньої парадигми суттєво змінює вимоги щодо змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики, яка повинна об'єднувати не тільки ґрунтовну фахову компетентність, а й високий рівень культури педагогічного спілкування. Музична культура дозволяє за допомогою комунікативних засобів музичної діяльності регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність студентів музично-педагогічних спеціальностей, а у майбутньому – організувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями. Таким чином забезпечуються гармонійні відносини вчителя з учнями з позиції функціонування соціальних еталонів і стереотипів у системі реальних стосунків «вчитель-учень».

Соціалізація студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури з урахуванням того, що діяльність людини у музичній сфері має високий ступінь індивідуалізації повинні відбуватися в рамках особистісно орієнтованого педагогічного процесу. Оскільки особистісно орієнтований педагогічний процес є провідним у сучасній практиці вищої школи, що особистісну орієнтацією неможливо реалізувати без культурологічного змісту й без ефективних технологій, без розв'язання протиріччя між соціалізацією й особистісно-культурною ідентифікацією, усвідомленням себе суб'єктом певної культури. Необхідно враховувати позицію В.Кравецького щодо культурологічного підходу до змісту освіти як засобу забезпечення його цілісності [7: 10].

Поняття «музична культура» суспільства, першорядне за своїм значенням для музичної соціології, мало розроблено. Музична культура набагато ширше власне музики, бо в неї входять різноманітні прояви як самої музики в її соціальному виявленні, так і область її дії, словом – вся сфера музикування, вся сфера музичної практики.

Музична культура суспільства являє собою єдність музики та її соціального функціонування. Це – складання система, в яку входить:

- музичні цінності, що створюються, або зберігаються в даному суспільстві;
- всі види діяльності по створенню, зберіганню, відтворенню, розповсюдженню, сприйняттю і використанню музичних цінностей;
- всі суб'єкти такого роду діяльності разом з їх знаннями, навиками і іншими якостями, що забезпечують її успіх;
- всі установи і соціальні інститути, а також інструменти і устаткування, обслуговуючи цю діяльність.

Сучасна ситуація в житті нашого суспільства істотно відрізняється від тієї, яка була характерна для другої половини ХХ століття. Похитнулися засади культури. Відбулася певна переоцінка цінностей у свідомості людей, особливо у молоді, яка не маючи стабільності ідеологічного «супроводу» у міру свого дорослішання, втрачає духовні орієнтири.

Найважливішим напрямом є підготовка студентів до самостійного знайомства з високою музикою, до музичної самостійності. Допмагаючи студенту змінювати обставини, при яких відбувається його залучення до музики, робити ці обставини «людянішими», гуманізованими, без чого музичне виховання просто не відбудеться, педагоги сприяють і становленню благотворних внутрішніх змін духовної культури студентів, що набувають в умовах залучення до музики досвід дієвого, «практичного» гуманізму.

Ми виходимо з наступного припущення: щоб в ході навчання музично розвинути студентів, залучити їх до музичної самоосвіти і самовиховання, необхідно вирішити наступні основні завдання:

- розкрити позитивні уявлення про зв'язок музичного мистецтва з життям людини і суспільства і всіма доступними художньо-виховними засобами розвивати у студентів готовність до самостійної участі в музичному житті;
- озброїти студентів естетично необхідними, відчутими і актуальними для самоосвітньої діяльності музичними знаннями і уміннями;
- сформулювати їх оцінні думки про місце, значення і можливості музичного мистецтва в розвитку духовної культури, в проектуванні гуманних відносин між людьми;
- викликати у студентів емоційний позитивний відгук на високохудожні зразки музики, розвивати їх прагнення до естетичного аналізу музичних творів, вдумливого, емоційного, насиченого, багатократного і різностороннього їх виховання;
- збудити їх прагнення до музичної самоосвіти.

Сучасне музичне виховання орієнтується на формування цілісного ставлення до музичного мистецтва, яке ґрунтується на соціально-художньому досвіді й виявляється через музичну культуру особистості. Різні аспекти сутності музичної культури особистості розглядалися Ю.Алієвим, Д.Кабалевським, Н.Криловою, Л.Масол, А.Сохором, Р.Тельчаровою. Аналіз наукової літератури показав недостатність уваги до розкриття педагогічної сутності категорії «музична культура особистості» та процесу формування цього складного явища.

Аналіз теоретичних джерел дозволив розглядати музичну культуру особистості як системне і багаторівневе утворення, педагогічна сутність якого характеризується:

- якістю музичного сприймання та переживання музичних творів;
- прагнення до творчого самовияву в музичній діяльності;
- упорядкованістю та глибиною музичних знань;
- рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності;
- вибірковим оцінним ставленням до музики.

Процес формування музичної культури особистості як частина загального процесу духовного розвитку людини є керованим соціально-педагогічним явищем, об'єктивні та суб'єктивні чинники якого знаходяться у нерозривній єдності та взаємозалежності.

Сутність процесу формування музичної культури особистості полягає у поступовому, безперервному, динамічному розвитку музичних і загальних здібностей та якостей особистості.

Важливим є той факт, що студенти музично-педагогічних спеціальностей знаходяться у просторі молодіжної музичної субкультури. Музична субкультура юнацтва має наступні виховні функції: когнітивна, світоглядна, комунікативна, творча.

Наголошуючи на значному соціалізаційному потенціалі молодіжної музичної субкультури, водночас необхідно врахувати існування ризику протилежної дії молодіжної музики на студентів (від асоціальних вчинків до адитивної поведінки) в разі її стихійного, не контрольованого впливу. Запобігти такій ситуації можна лише за умови цілеспрямованого педагогічного впливу.

Роблячи висновки можна зазначити, що процес соціалізації залежить не тільки від зовнішніх умов, у яких здійснюється, але й від особливостей соціальних груп, які беруть у ньому участь. Однією з них є українське студентство, яке традиційно в соціальній педагогіці розглядається як найбільш мобільна, творчо активна, соціально-орієнтована й перспективна молодіжна група. Важливою особливістю сучасного студентства є наявність своєрідного феномена корпоративності в поглядах, поведінці, рефлексорних реакціях. Це виражається в тому, що в соціальних відносинах уже з першого курсу студент бере участь як член співтовариства, яке має яскраво виражену субкультуру, особливі морально-етичні, політичні, економічні інтереси.

Соціалізація є процесом засвоєння людиною певної системи соціальних норм, знань, цінностей, моделей поведінки, що дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства. Вона здійснюється як під впливом соціально контрольованих, цілеспрямованих, так і стихійних, спонтанних впливів, а її результатом є розвиток особистості, гармонізація взаємовідносин між людиною та суспільством. Важливо усвідомлювати, що соціалізація, з одного боку, забезпечує засвоєння соціального досвіду особистістю та передачу його від покоління до покоління, з іншого – сприяє генезису суспільства в цілому.

Соціалізація студентської молоді як виняткової соціально-демографічної групи має певні особливості. Вони пов'язані насамперед зі специфікою студентства, яке відрізняється мобільністю, динамічністю, підвищеною адаптивністю до різноманітних соціально-економічних і політичних змін у суспільстві. Є підстави вважати, що студентський вік є сенситивним для засвоєння соціального досвіду, активності суспільно значущої діяльності. Особливості процесу соціалізації виявляються в наявності трьох його стадій: адаптаційної, ціннісно-діяльничої або диспозиційної та професійної.

Провідним і системоутворюючим напрямком навчально-виховного процесу для студентів музично-педагогічних спеціальностей є художньо-естетична діяльність, завдяки якій процес соціалізації скеровується на вирішення завдань професійної підготовки. Отже мистецтво виступає головним чинником соціалізації майбутніх фахівців цього профілю.

Музична культура дозволяє за допомогою комунікативних засобів музичної діяльності регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність студентів музично-педагогічних спеціальностей, а у майбутньому – організувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями.

Соціалізація студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури з урахуванням того, що діяльність у музичній сфері має високий ступінь індивідуалізації повинні відбуватися в рамках особистісно орієнтованого педагогічного процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асатрян О.Ф. Становление социально-ценностных профессиональных ориентаций учителя музыки в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: Спец. 13.00. 02 – «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / О.Ф. Асатрян. – М., 2000. – 24 с.
2. Асафьев Б.В. Муз. форма как процесс / Под ред. Е.М. Орловой / Б.В.Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 213 с.
3. Василькова Ю.Б. Социальная педагогика: учеб. пособ. / Ю.Б. Василькова, Т.А.Василькова. – М., 1999. – 440 с.
4. Грисюк О. Структурно – функціональний аналіз процесу формування музичної культури особистості / О. Грисюк // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М.В. Гоголя. – 1997. – С. 33 – 37.

5. Дементьев Г.Г. Процесс формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях: дис. на соискание уч. Степени канд. социол. наук: спец. 22.00.04 – «Социология» / Г.Г.Дементьев. – М., 2000. – 191 с.

6. Долгая Н.В. Виховання духовності старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Н.В. Долгая. – Херсон, 2006. – 20 с.

7. Краевский В.В. Культурологический подход к содержанию образования как способ обеспечения его целостности / В.В. Краевский // Известия Волгоградского ун-та. – 2004. - №1. – С. 7-11.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Негребецька Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-педагогічних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Тетяна ПЛАЧИНДА (Кіровоград, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Вивчаються думки науковців щодо дефініції «Професійна рефлексія» та її значення при формуванні у майбутніх авіаційних спеціалістів умінь саморегуляції. Зазначається, що рефлексія є професійно важливою якістю авіаційного фахівця, від якої залежить успішність оволодіння і виконання професійної діяльності в авіаційній галузі. Наголошується на тому, що застосування прийомів саморегуляції покращить професійну підготовку курсантів льотних навчальних закладів з метою формування у них необхідних професійно важливих якостей.

Ключові слова: професійна рефлексія, саморегуляція, курсанти, професійна діяльність, авіаційна галузь, авіаційний спеціаліст.

The article studies the thoughts of scientists concerning the definition "Professional reflection" and its importance while forming the skills of self-regulation in future aviation specialists. It is indicated that reflection is professionally significant quality. Successful knowledge acquirement and execution of professional activity in aviation area are directly depend on this quality. It is emphasized that the usage of self-regulation methods improves professional training of flight cadets in educational establishments in order to form their important professional qualities.

Key words: professional reflection, self-regulation, cadets, professional activity, aviation area, aviation specialist.

Постановка проблеми. Якісно нові соціальні й економічні реалії вимагають модернізованого підходу до системи освіти в глобалізованому просторі, водночас входження до єдиного освітнього простору зумовлює кардинальні зміни у сфері освіти. За умов створення європейського простору вищої освіти постають складні завдання, пов'язані з посиленням мобільності студентів, більш ефективним міжнародним спілкуванням, спрощеним доступом до інформації та більш глибоким взаєморозумінням. За останні десятиріччя суттєво зросли вимоги до професійної діяльності авіаційних спеціалістів, модифікувавши усталені нормативи щодо освітньої системи льотних навчальних закладів, де готують майбутніх авіаційних фахівців. Професійні потреби студентів і вимоги ринку праці актуалізують роль професійної специфіки у викладанні. Застосування рефлексії під час професійної підготовки авіаційних спеціалістів надасть можливість готувати конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців авіаційної галузі.

Питання формування рефлексивних здібностей молоді та їх значимість в освітньому процесі розглянуті в наукових працях Л. І. Божович, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, І. Я. Лернера, Т. В. Машарова, І.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Г.І. Щукіної, Л.Н. Шихова та ін. Накопичено істотний теоретичний і практико-орієнтований матеріал з формуванню та розвитку рефлексивних умінь у навчальній діяльності. Але зазначимо, що дане питання не було предметом спеціального вивчення у підготовці курсантів льотного навчального закладу.

Метою статті є вивчення наукових думок щодо поняття «професійна рефлексія» та визначення ролі означеної дефініції для забезпечення якісної професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «професійна рефлексія» вперше було введено Б.З. Вульфівим, згідно якому, професійна рефлексія – це співвідношення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія [4]. У сучасній психологічній праці та психології професійного розвитку рефлексія розглядається як центральна професійно важлива якість особистості, від якої залежить успішність оволодіння і виконання людиною професійної діяльності [7].

О.М. Родина до числа найбільш істотних професійно важливих якостей людини, як суб'єкта професійної діяльності, відносить рефлексивність. Науковець звертає увагу на те, що загальна оцінка успішності професійної діяльності повинна включати як зовнішній критерій (оцінки, що даються іншими людьми), так і внутрішній (власну оцінку успішності своєї діяльності). За твердженням дослідниці, людина з високим рівнем рефлексії здатна більш адекватно оцінити й організувати свою роботу й як наслідок, досягти успіху [8]. В дослідженні А.В. Карпова було встановлено, що рівень

рефлексивності впливає не тільки на результативні, але і на власне процесуальні, зокрема, стильові особливості управлінської та виконавської професійної діяльності [6].

Наразі уявлення про значення рефлексії у професійній діяльності людини значно розширилися. У дослідженнях вчених, що займаються розробкою акмеологічних проблем професійного становлення людини, рефлексію прийнято розглядати в контексті загальної психологічної культури професіонала. Так, згідно С.Ю. Степанова [10], який займався дослідженням проблем психології рефлексивного мислення і творчості, рефлексивна культура особистості характеризується: готовністю і здатністю людини творчо осмислювати і долати проблемно-конфліктні ситуації; вміннями знаходити нові смисли і цінності; вміннями адаптуватися в незвичних міжособистісних системах відносин; вміннями ставити і вирішувати неординарні практичні завдання. Рівень розвитку рефлексивної культури виявляється в глибині переосмислення власного досвіду, ступеня готовності до планування своєї діяльності. Основним показником рефлексивної культури особистості є її здатність працювати в умовах невизначеності. Розвиток рефлексивної культури як інтегральної якості полягає в культивуванні таких динамічних компонентів як рефлексивна готовність, рефлексивна компетентність, рефлексивно-творчий потенціал, рефлексивна здатність. Нам імпонує дане бачення науковця, адже для авіаційного спеціаліста дані якості є необхідними для виконання професійних обов'язків.

Огляд досліджень з проблеми професійної рефлексії показав [7], що:

1) під професійною рефлексією прийнято розуміти співвідношення суб'єктом діяльності, себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія;

2) у вивченні професійної рефлексії існує велика різноманітність і багатоаспектність напрямків дослідження, що визначаються загальноприйнятими у вітчизняній рефлексивній психології мислення і творчості уявленнями про механізми, рівнях, формах і типології рефлексії;

3) в акмеології рефлексія вивчається в контексті рефлексивної культури особистості. Розвиток рефлексивної культури як інтегральної якості особистості професіонала полягає в культивуванні таких динамічних компонентів як рефлексивна готовність, рефлексивна компетентність, рефлексивно-творчий потенціал, рефлексивна здатність;

4) рефлексивні здібності являють собою взаємозв'язок самооцінки, самоконтролю, саморегуляції і самокорекції;

5) рефлексію (рефлексивність) прийнято розглядати в числі центральних професійно важливих якостей особистості;

6) професійна рефлексія (рефлексивність) розглядається як детермінанта успішності діяльності людини, вона сприяє організації його креативного мислення, зростанню професійної майстерності, оволодіння новими спеціальностями, що дозволяє розглядати рефлексію як механізм особистісного та професійного саморозвитку, творчої самореалізації людини як професіонала.

Рефлексивна готовність виражається в ступені узагальненості і конкретизації механізмів самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості. Показником рефлексивної готовності є активність особистості в різних умовах і ситуаціях з їх перетворюванням. Основними складовими рефлексивної готовності є емоційний, інтелектуальний, мотиваційний і поведінковий компоненти.

Рефлексивна компетентність визначається як якість особистості, яка дозволяє найбільш ефективно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує процеси розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до діяльності.

Рефлексивно-творчий потенціал виражається у здатності особистості вирішувати проблеми неординарним способом. У цій здатності проявляється вища форма творчості. Згідно вчення І. М. Семенова, творчі (креативні) здібності забезпечують саморозвиток особистості, зростання професійної майстерності, перепідготовку й оволодіння новими спеціальностями. Прояв, реалізація та розвиток креативних здібностей тісно пов'язані з рефлексивними здібностями.

Рефлексивні здібності забезпечують умови для саморозвитку особистості, її самокорекції і творчої самореалізації, сприяють зростанню професійної майстерності та оволодінню новими спеціальностями. Вони впливають в цілому на розвиток особистості та її відносини зі світом. Розвиток рефлексивних здібностей особистості передбачає формування адекватної самооцінки, способів саморегуляції [9].

У контексті нашого дослідження формування професійної рефлексії у курсантів льотних навчальних закладів є необхідною умовою з огляду на майбутню професійну діяльність. Вплив негативних чинників під час професійних дій вимагає від авіаційного фахівця вміння володіти своїми емоціями, вчасно адекватно реагувати на ситуацію, що склалася, контролювати психологічні та психофізіологічні реакції свого організму – тобто, авіафахівець повинен володіти навичками рефлексії для подолання негативних впливів професійної діяльності засобами саморегуляції.

Тенденція соціального розвитку обумовлює необхідність звернення до дослідження саморегуляції як необхідної якості людини. У педагогічній, психологічній та філософській науках склалися суперечливі точки зору щодо саморегуляції діяльності людини, що викликає певні труднощі при вивченні означеної проблеми. Цілеспрямоване формування вміння і навичок саморегуляції передбачає

знання її сутності та закономірності розвитку. Тому, доречно уточнити сутність саморегуляції як педагогічної категорії.

Засновником наукової ідеї саморегуляції у вітчизняній педагогіці та психології слід визнати Л. С. Виготського. У своїх дослідженнях науковець обґрунтував ідею розвитку людини в осмисленій діяльності. Він пояснював довільну форму регуляції психічних процесів, поведінки і діяльності в цілому через навмисну організацію зовнішніх стимулів, звертаючись до системи смислових утворень свідомості людини, вважаючи, що зміна сенсу дії змінює і спонукування до нього [3].

Розглядаючи процеси саморегуляції як психічний процес, не можна не звернутися до фізіологічних аспектів досліджуваної проблеми. Ідея регуляції поведінки як особливого самостійного процесу сформульована в роботах І.М. Сеченова. Він вважав, що саморегуляція, заснована на свідомості людини, не потребує наявності особливої психічної освіти, іменованою волею, і здійснюється через роботу певних нервових центрів, пов'язаних зі свідомим відображенням [11]. П. К. Анохіним розроблена теорія функціональних систем, де саморегуляція розглядається як найважливіша внутрішня здатність біологічних систем до попередження змін зовнішнього середовища, прогнозуванню подальших дій і поведінки в цілому на основі аналізу конкретних умов, обставин життєдіяльності. Таким чином, функція пристосування є основною і визначальною функцією організму, а саморегуляція представляється як загальний закон діяльності організму [1].

Сутність процесу саморегуляції Л. І. Божович вбачає у тому, що людина виявляється здатною підпорядкувати свою поведінку свідомо поставленим цілям (прийнятим намірам) навіть всупереч безпосереднім (імпульсивним) спонукуванням в тому випадку, коли людина долає свої особисті бажання заради малопривабливих, але соціально цінної мети [2]. Бачення науковця є актуальним для майбутніх авіафахівців, адже курсанти ЛНЗ повинні розуміти, що від їхнього особистого вибору під час професійної діяльності залежать життя людей і безпека польотів.

Під психічної саморегуляцією розуміють свідомий вплив людини на властиві йому психічні явища (процеси, стани, властивості), виконувану ним діяльність, власне поведінку з метою підтримки (збереження) або зміни характеру їх перебігу (функціонування). Суб'єктом саморегуляції є сама особа, а в якості об'єкта можуть виступати властиві йому психічні явища, виконувана ним діяльність або власна поведінка [5: 45]. Проте, на нашу думку, таке розуміння сутності саморегуляції обмежує її розуміння як багатокомпонентного і багатофункціонального педагогічного явища.

Сфера саморегуляції характеризується свободою вибору цілей, а також засобів їх досягнення й усвідомленістю цього вибору, що необхідно враховувати при формуванні вмінь і навичок саморегуляції в курсантів у процесі професійної підготовки. Критеріями ефективності процесу виховання вмінь саморегуляції поведінки є адекватність самооцінки, зниження тривожності, підвищення рівня емоційної стійкості, сформованість знань про культуру поведінки. В даний час у педагогіці і психології ведуться дослідження саморегуляції в різних напрямках. Виділено види регуляції: вольова, інтелектуальна, моральна, емоційна, мотиваційна, саморегуляція поведінки.

Важливим є формування навичок саморегуляції у майбутніх авіаційних спеціалістів для подолання негативних чинників професійної діяльності (стрес-фактори, гіподинамія, діяльність у ліміті часу тощо). Під час професійної підготовки курсантів ЛНЗ доцільно використовувати методики психофізіологічної саморегуляції, що мають професійну спрямованість. До таких ми відносимо: ідеомоторне й аутогенне тренування; методика, що підвищує рівень передбачення; методика з візуалізації польотних схем тощо.

Ідеомоторне тренування – це уявне «програвання» майбутньої діяльності. Встановлено, що уявлення рухів викликають у відповідних м'язових групах, які реально виконують ці дії, підвищення їх біоелектричної активності. Одночасно виявляється ефект, схожий з реальною діяльністю і в кірковому відділі рухового аналізатора. Як правило, рухові уявлення поєднуються з вегетативними змінами. Регулярне застосування даного тренування надає змогу авіафахівцю бути впевненим у своїх діях під час виконання професійних дій як запланованих, так і у позаштатній ситуації.

Аутогенне тренування (аутотренінг) знаходить своє застосування в аспектах психологічного забезпечення льотної праці при вирішенні завдань психопрофілактики і психореабілітації. Застосування аутогенного тренування дозволяє краще підготуватися до польоту, добре відпочити, зняти зайву емоційну напругу, підвищити відчуття впевненості в успіх.

Антиципація (лат. – передбачення, заздалегідь складене уявлення про що-небудь) є реальною основою складного психологічного феномену «льотного відчуття», що надає перевагу на надійність в льотній діяльності. Антиципація стає можливою завдяки прихованій реакції очікування. Вона настроює льотний склад на певні дії, начебто готує й оформлює дію, утворюючи його початкову фазу. Якщо очікувана подія настає, то завдяки антиципації особи льотного складу виявляються підготовленими до зустрічі з нею, а їх дії стають більш повноцінними і своєчасними навіть в умовах дефіциту часу.

Методика візуалізації (образна мультиплікація) польотних схем полягає в тому, що особистість, знаходячись перед схемою польотного завдання і супроводжуючи поглядом лінію польоту, образно представляє всі еволюції літака і його просторове положення. Вправи по візуалізації польотних схем

вважаються засвоєні, якщо той, хто навчається чітко представляє просторове положення літака в будь-якій точці польотної схеми.

Слід розуміти, що жодна методика або навіть декілька не вирішують проблему самопізнання і саморозвитку особистості та професіонала. Але вони допомагають краще пізнати самого себе, дають систему певних орієнтирів, що дозволяє представити деякі основні риси образу себе і, в разі необхідності, коригувати та розвивати їх, у тому числі і відповідно до вимог обраної професійної діяльності.

Висновки. Різноманіття наукових позицій щодо рефлексії дозволяє нам стверджувати, що рефлексія – невід’ємна частина та основа для формування саморегуляції. Вона проявляється через дії цілепокладання, аналізу, планування, контролю, оцінки, через цілі, засоби, методи, процедури, результати. Отже, рефлексія сприяє усвідомленню всіх компонентів саморегуляції і є її основою. По мірі розвитку рефлексії наростає і її прикладний потенціал в педагогіці. У сучасних дослідженнях триває розробка проблеми рефлексії: позначився перехід від дослідницько-пояснювального відношення щодо рефлексії до діяльнісного, що ще раз доводить актуальність і доцільність подальшої розробки проблеми рефлексії в процесі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / Анохин П. К. – М.: Педагогика, 1973. – 323 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Божович Л. И. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – 352 с.
3. Выготский Л. С. Проблемы развития психики: в 6 т. / Выготский Л. С. / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, Т. 3. – 1983. – 368 с.
4. Вульф Б. З. Рефлексия: учить, управляя / Б. З. Вульф // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.
5. Ермохина Н. Г. Воспитание умения саморегуляции поведения младших подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ермохина Наталья Георгиевна. – Челябинск, 2001. – 165 с.
6. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 18–28.
7. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / [сост. Г.С. Пьянкова]. – Красноярск, 2012. – 125 с.
8. Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» Текст. / О. Н. Родина // Вестник Московского университета. Серия: Психология. – 1996. – №3. – С. 51-60.
9. Семенов И. Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности / И. Н. Семенов, И. А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 203–217.
10. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / Степанов С. Ю. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
11. Ярошевский М. Г. Сеченов и психология активности / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 91-107.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Плачинда Тетяна Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Тетяна СПІРИНА (Київ, Україна)

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Формування особистості майбутнього фахівця починається у вищому навчальному закладі, де формуються його професійно значущі якості, творчі здібності, інтереси, цінності, зростає загальний рівень культури. У запропонованій статті автор наголошує, що в умовах гуманізації освіти, коли культура людини являє собою вищу цінність, формування толерантної культури фахівців соціальної сфери стає найважливішою метою професійної підготовки.

Ключові слова: педагогічні технології, толерантна культура, толерантна свідомість, толерантність, фахівець соціальної сфери, цінності.

The formation of future professional starts in high school, which forms his/her professionally significant qualities, creativity, interests, values, increasing the overall level of culture. In the article the author points out that in a humanization of education, where human culture is a higher value, forming tolerant culture professionals is the most important social purpose of training.

Keywords: educational technology, tolerant culture, a tolerant mind, tolerance, specialist social values.

Постановка проблеми. Проблема формування толерантної культури майбутніх фахівців соціальної сфери набуває особливої гостроти в умовах соціально-економічної та духовно-культурної

кризи українського суспільства, а тому неминуче постає завдання розробки теоретичних положень і механізмів міжнаціональної, міжкультурної, міжетнічної комунікації, основу якої мають скласти принципи терпимості, плюралізму, поваги та рівноправ'я. Важливе значення при підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери має навчально-виховний процес, спрямований на прийняття майбутнім фахівцем моральних норм і правил, формування певних якостей, зокрема таких, як відповідальність, милосердя, толерантність.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема виховання толерантності була і залишається предметом дослідження багатьох учених та педагогів (О. Безкоровайна, Я. Береговий, І. Гриншпун, О. Матієнко тощо).

Специфіку, основні завдання та принципи функціонування толерантності висвітлювали Л. Вітгенштейн, Ф. Гваттарі, Ж. Дельоз, Т. Кун та інші. У роботах М. Бахтіна, М. Бердяєва, Г. Маркузе, Е. Фромма толерантність розглядається як цивілізаційний феномен, адекватне відображення базових складових якого можливе лише за умови рефлексії над усім полем людської культури.

Особливо слід відмітити напрацювання вітчизняних філософів і методологів науки: В. Стюпіна, С. Кримського, В. Лекторського, В. Онопрієнка, які схильні розглядати проблему толерантності як складову сучасної культури постмодерну.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема підвищення рівня толерантної культури майбутніх фахівців пов'язана з формуванням у них цілісного сприймання компонентів соціально-педагогічного процесу. Фахівці соціальної сфери відчують потребу у впровадженні такої методики, яка б допомогла реалізації особистісного підходу до клієнта у дусі толерантності, поваги до прав і свобод інших людей незалежно від їхньої національної, соціальної приналежності, поглядів, світосприйняття, способів мислення та поведінки.

Мета статті – аналіз питання формування толерантної культури у майбутніх фахівців соціальної сфери потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка толерантності ґрунтується на терплячому, уважному ставленні до переконань інших людей, є одним із засобів розв'язання проблем особистості та вирішення конфліктних ситуацій. Процес виховання толерантності, як зазначає Б. Вульф, передбачає цілеспрямовану організацію позитивного досвіду толерантності, тобто створення простору прямої чи опосередкованої взаємодії з іншими за поглядами чи поведінкою людьми, їх спільностями, іншими словами – співіснування відмінностей.

Виховання толерантної особистості нового часу підвладне лише фахівцеві з високим інноваційним потенціалом, що визначається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, яка демонструє готовність удосконалювати педагогічну діяльність.

Серед педагогічних технологій, які спрямовані на розвиток толерантності, виділяють такі, що є особистісно орієнтованими, рефлексивними, мають діалогічне підґрунтя і реалізуються через вплив безпосереднього соціального оточення. Найбільш оптимальною педагогічною технологією, що відповідає цим вимогам, є технологія інтерактивного навчання, а саме використання навчальних тренінгів.

Ще Конфуцій говорив: «Послухайте - і ви забудете, подивіться - і ви запам'ятаєте, зробіть - і ви зрозумієте». На тренінгу учасникам випадає саме така нагода – практично оволодіти певними навичками або моделями поведінки. Впровадження інтерактивних методик у соціально-педагогічний процес дає змогу докорінно змінити та вплинути на ефективність діяльності майбутніх фахівців. Відтак інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, методичну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен, студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, а навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників.

У контексті проблеми формування толерантної культури у фахівців соціальної сфери значний інтерес становлять наукові дослідження українських педагогів, які розглядають питання формування толерантної свідомості [4]. Обговорення проблем толерантності, формування толерантної свідомості та виховання толерантної культури сьогодні необхідно вести не лише на рівні рівних прав та можливостей, але й на рівні відповідальних обов'язків.

Будучи демократичною цінністю й маючи соціальне коріння, толерантність формується поступово, день за днем. Це складний, тривалий процес, що проходить такі стадії: загальна поінформованість щодо того, з ким встановлюються відносини; формування позитивного уявлення про особистість; спілкування шляхом обміну думками з виявленням подібностей і відмінностей; визначення принципів та умов спілкування й співробітництва; формування ефективних відносин: перехід до етапу активної участі та взаємодії.

Зростання відповідальності людей за позитивну направленість розвитку суспільства, підвищує значення виховання молодого покоління із врахуванням особливостей сучасної історичної ситуації та особливостей сучасних підлітків та молоді.

Майбутній фахівець повинен навчитися творчо ставитися до науки та культури, виражати своє індивідуально-неповторне ставлення до життя на словах, справах, потрібно знати та критично оцінювати свої позиції та позиції інших людей.

Сьогодні відбувається поворот до нового типу взаємовідносин поколінь – діалогу культур, тому необхідно розвивати можливості молоді до конструктивного діалогу. Як зазначає В. Біблер, діалог культур передбачає спілкування на ґрунті взаєморозуміння, рівноправності, толерантності, справедливості, що вимагає подолання культурно-расових прихильностей, вияву повної національної неупередженості [2]. Отже, необхідна психологічна зміна у сприйнятті один одного, умінні відчувати себе передусім членом космічного цілого, потім членом людства, і лише після цього – членом нації, а не навпаки. Інакше діалог культур не відбудеться [5]. Оскільки, фахівець соціальної сфери повсякденно спілкується з людьми, саме йому належить особливе місце у впровадженні ідеї діалогу культур. Діалог розглядається не лише в якості евристичного прийому засвоєння знань та умінь, а також визначає сутність та сенс запропонованих понять. Соціальні, національні, вікові, професійні, релігійні відмінності впливають на характер взаємовідносин та приводять до непорозуміння, нетерпимості, непримиримості. Отже, толерантність ми розуміємо, як терпимість, орієнтовану на взаємоповагу, на збереження етнічного та культурного різноманіття. Толерантність – явище соціальне, вона не може бути абстрактною, оскільки її рівень та форми прояву у кожній конкретній ситуації у міжособистісних та між групових стосунків різні.

Поняття «педагогіка толерантності» передбачає формування толерантного простору, який характеризується єдністю усіх суб'єктів освітнього процесу та формами організації їх стосунків; культуру спілкування як взаєморозуміння та співпереживання; синергетичне мислення, що дає можливість змінювати особистісні якості індивіда, трансформуючи їх у бік емпатії, взаємоповаги, почуття партнерства; особистісно орієнтований підхід в освітньому процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні стосунки.

З метою розвитку толерантності особистості майбутнього фахівця, формування у нього толерантної свідомості найважливішим завданням сьогодні є впровадження принципів полікультурної освіти, що передбачає розробку такого змісту освіти, що допоміг би суб'єктам спілкування зрозуміти процес виникнення стереотипів [3]. Основними принципами педагогіки толерантності є: принцип співробітництва; принцип екології взаємовідносин; принцип правознавства; принцип синергетизму [1].

Система професійної підготовки майбутніх фахівців сьогодні повинна відповідати вимогам гуманізації освіти, формування толерантної свідомості та поведінки, що є важливими характеристиками їхньої професійної діяльності. Вимоги до професійної діяльності фахівців соціальної сфери сьогодні значно виросли у зв'язку з особливостями їхнього навчання та виховання.

Ці вимоги визначають нові підходи до проектування змісту професійної освіти. Особливого значення набуває вимога сформувати толерантність майбутнього фахівця, особливо у сфері міжособистісних стосунків. Толерантність входить до структури взаємодії і є основною умовою її успіху. Аналізуючи соціальні аспекти толерантності, можемо зазначити, що принцип толерантності необхідно творчо застосовувати у всіх соціальних стосунках і особливо в освітньому процесі, у взаємовідносинах фахівець соціальної сфери-клієнт. Творче застосування принципу толерантності у процесі навчання є гарантом ефективності освіти.

Принципи навчання та виховання фахівців соціальної сфери у дусі толерантності передбачає: розуміння інших народів, культур, історії; відмову від насилля, використання мирних засобів для вирішення непорозумінь та конфліктів; альтруїзм та повагу до інших [3].

Важливою метою виховання толерантності є утвердження цінностей людських достоїнств та недоторканності кожної особистості, дотримання прав особистості. Виховання толерантності передбачає формування навичок конструктивного ставлення до будь-яких проявів відмінностей між людьми, до політичних та соціальних конфліктів.

У педагогіці толерантності виділяють такі завдання: навчити аналізувати соціальні ситуації у суспільстві, мікрогрупі, найближчому оточенні, виробничому колективі, сім'ї; запропонувати загальні та конкретні прийоми реагування на нетерпимість, на шляхи її подолання чи нейтралізацію.

Процес навчання відбувається завдяки формуванню у фахівців системної орієнтовної основи поведінки та діяльності. Отже, говорячи про толерантність в освітньому процесі, розуміємо створення умов, необхідних для її формування. Тому, введено таке поняття як толерантний простір [1]. Під толерантним простором розуміємо єдність усіх суб'єктів навчального та виховного процесів, форми організації їх стосунків, побудованих на принципах «педагогіки толерантності», які є основним компонентом педагогічної етики й основою морального виховання фахівців.

Гуманістична педагогічна взаємодія – це взаємодія діалогічна, творча, особистісна та індивідуалізована. Якщо в якості критерію оцінки успішності спілкування беремо його значимість для самореалізації та розвитку творчих можливостей учасників, то найбільш оптимальною формою спілкування є міжособистісний діалог. Бажання особистості досягти взаєморозуміння та реалізувати

його через співробітництво, пояснення й діалог характеризує толерантну особистість. Отже, гуманістична педагогічна взаємодія сприяє формуванню толерантного простору.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Можна виділити основні напрямки формування толерантності у фахівців соціальної сфери: розвиток міжкультурної толерантності, виховання відкритості та розуміння інших народів, різноманіття їхніх культур та історії; відмова від насилля, використання мирних засобів для вирішення конфліктів; альтруїзм та повага до інших, усвідомлення та прийняття особистої самотності та визнання різноманіття навколишнього світу; удосконалення знань та умінь взаємодії з клієнтами на основі поваги та прийняття інших; формування навичок конструктивного, безконфліктного спілкування та співробітництва на основі толерантних цінностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безюлева Г. В. Социальная адаптация и профессиональная реабилитация мигрантов в учреждениях довузовского профессионального образования – запрос времени : [учеб. пособ.] / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Н. И. Клименко, Е. А. Назарова, Г. М. Шеламова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 184 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.
4. Костюк І. 20+1 концепт уроку з громадянської освіти на тему «Толерантність» / За ред. І. Костюк, П. Кендзьор – Львів : видавничий відділ Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою університету Львівська політехніка, 2000. – 100 с.
5. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 420 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Спіріна Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наталія ТИМОШЕНКО (Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Орієнтація на гуманістичні цінності та світові стандарти, демократичні перетворення, інтеграція у світову культуру - це ті якісно нові риси освіти, що віддзеркалюють основні тенденції суспільного розвитку. Автори наголошують, що становлення системи неперервної освіти є стратегічним завданням реформування всіх освітніх систем, що послідовно визначають свої національно-специфічні особливості, в той же час орієнтуючись на базові освітні принципи.

Ключові слова: фахівець соціальної сфери, професіоналізм, інноваційне навчання, неперервна освіта, цінності.

Focus on humanistic values and global standards for democratic transformation, integration into the global culture become new features of qualitative education that reflects the main trends of social development. The authors emphasize that the establishment of the system of lifelong learning is a strategic task of reforming all educational systems that consistently define their national specific features while focusing on basic educational principles.

Key words: social specialist, professional, innovative training, continuous education and values.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Вхідження України до західноєвропейського освітнього простору супроводжується зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці. Сьогодні вищі навчальні заклади стали повноправними суб'єктами ринкової економіки, отримали право самостійного визначення напрямів свого розвитку, цілей та методів їхнього досягнення. Поряд із цим підвищилися вимоги до якості освіти, інтенсивно запроваджуються нові технології навчання.

Новий соціальний статус освіти як визначального чинника суспільного розвитку засвідчено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, в якій концептуально обґрунтовано потребу модернізації галузі, наголошено на принципі неперервності освіти, важливості оновлення знань протягом життя. Орієнтація на гуманістичні цінності та світові стандарти, демократичні перетворення, інтеграція у світову культуру - це ті якісно нові риси освіти, що віддзеркалюють основні тенденції суспільного розвитку і знайшли своє відображення в Конституції України, Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Національній доктрині розвитку освіти", "Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти".

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми із зазначенням нерозв'язаних питань або аспектів. Питанням професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери присвячено праці вітчизняних учених О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверіко, І. Звереві, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Мішик. Такі вчені, як З. Малькова, О. Джуринський, І. Курдюмова, Н. Ничкало, Р. Пахоцінський підкреслювали, що становлення системи неперервної освіти є стратегічним завданням

реформування всіх освітніх систем. Методологія неперервності в системі освіти обґрунтована такими українськими вченими, як І. Зязюн, В. Кремень, В. Олійник, Н. Протасова, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Система підготовки фахівців соціальної сфери будується на принципах неперервної професійної освіти: гуманізації, гуманітаризації, демократизації, безперервності, інтеграції, індивідуалізації та передбачає професійний розвиток дорослих людей.

Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо різних аспектів професійної підготовки, дослідження андрагогічних засад підготовки фахівців соціальної сфери потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Мета статті – аналіз питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У роботах Н. Нічкало стверджується, що проблема побудови програм професійної підготовки, якими зараз займається система професійної освіти, має психолого-педагогічний характер. Її вирішення спрямовано на врахування індивідуальних якостей майбутніх фахівців [3]. На думку М. Петухова актуальним є впровадження педагогічних інновацій в освітньо-виховний процес вищого навчального закладу з метою формування у фахівців системи інтегрованих знань, умінь, навичок, норм і цінностей [4].

При організації професійної підготовки фахівців слід враховувати: динамічний характер ринку праці; зміну кваліфікаційних та компетентнісних вимог до фахівців; впровадження інформаційних технологій у виробництво; особистісні особливості осіб, що здобувають професійну освіту.

Основними вимогами до сучасних випускників є такі: це мають бути працівники нової генерації, новатори, інтелектуальна еліта, ті, хто впливатиме на життя держави в найближчий час і у віддаленому майбутньому.

Нова парадигма професійної освіти зумовлює необхідність суттєвих змін у підходах до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Слід акцентувати увагу на вдосконаленні системи формування у майбутніх фахівців знань, умінь, навичок, способів творчого мислення, професійної діяльності, культури поведінки, відповідального ставлення до навколишнього світу, до результатів власної діяльності. Адже, як зазначає Д. Белухін, важливою функцією освіти в сучасних умовах є не залучення людини до культури шляхом оволодіння нею певною сукупністю знань, а включення її в той чи інший вид діяльності, формування як носія цілісної культури [6]. Дійсно, для того щоб фахівці могли створювати нове, їм недостатньо лише знань і навичок. Для цього потрібна цілеспрямованість, винахідливість, самостійність, здатність вирішувати складні, багатofакторні, непередбачувані ситуації і завдання.

Тому показником результативності навчально-виховного процесу вищого навчального закладу є: якість реагування на освітні потреби майбутніх фахівців, швидкість мобілізації наявних можливостей і ресурсів для задоволення попиту та потреб, що сформувалися на ринку праці.

Вищі навчальні заклади потребують освітніх інновацій, які зможуть підвищити ефективність програм професійної підготовки й перепідготовки. Безумовним є те, що ефективність навчання має базуватися на індивідуальних особливостях із урахуванням життєвого досвіду, зацікавленості, активізації зусиль майбутнього фахівця в поєднанні теорії з практикою

Важливою складовою цілісного процесу, який забезпечує підготовку лідерів у вищих навчальних закладах виступає процес навчання, в основі якого лежить бінарна діяльність: навчальна діяльність того, хто навчає (викладання) та навчальна діяльність того, кому викладають (навчання).

В залежності від виду та характеру діяльності виділяють різні типи навчання: *традиційний тип навчання* побудований на трансляції та відтворенні фахівцями необхідних для засвоєння нових знань та способів діяльності. При цьому не враховується, чи є у майбутнього фахівця соціальної сфери потреба в їх засвоєнні. В результаті досвід засвоюється частково (в основному – знання та стереотипні способи діяльності), не засвоюється досвід творчої діяльності та ціннісних відносин тобто недостатньо вирішуються розвиваючі та виховні завдання навчання, не висока мотивація та особистий сенс отриманих знань; *інноваційний тип навчання* заснований на організації інтенсивної, самостійної та творчої діяльності фахівців, яка направлена на вирішення ними конкретних пізнавальних, життєвих та професійно важливих проблем, які спонукають до самостійного пошуку та відкриттю нових знань, способів творчої діяльності, цінностей та сенсу. Одною із основних закономірностей даного процесу навчання виступає його залежність від включення фахівців в активну, продуктивну, значущу для них та професійно направлену пізнавальну діяльність.

Щодо позиції вчених (Д. Чернілевський та ін.) про врахування у професійній освіті принципу: вчити треба не предмету, а спеціальності, стратегічна суть її вбачається у цілеспрямованій орієнтації навчально-виховного процесу на цілісне вивчення явищ, процесів, формування особистісних і професійних якостей фахівця [5]. В інноваційному навчанні відбувається зміщення акценту з

організаційних форм і методів навчання на творчість та імпровізацію педагога, на його можливість відкривати, розробляти, удосконалювати і застосовувати властиві лише йому підходи до навчання.

Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і подання певної суми знань, а, перш за все, на розвиток особистості, зокрема, особистості фахівця соціальної сфери.

У зазначеному контексті, на нашу думку, важливе значення має виокремлення у фахівців професійно важливих і особистісних якостей, формування системи цінностей, що зумовлюють основні орієнтири поведінки, діяльності, визначають спрямованість, мотивацію, саморозвиток, самовдосконалення, розкривають лідерські якості майбутніх фахівців. Ці лідерські уміння та манери поведінки не з'являються самі по собі природним шляхом, а виховуються завдяки постійній роботі та навчанню. Фахівці соціальної сфери мають постійно працювати та навчатися для удосконалення своїх лідерських можливостей.

Таким лідерам, а надто фахівцям соціальної сфери, повинні бути притаманні **загальні якості:**

1 *особистісні* (інтелектуальні здібності, творче мислення, активність, впевненість, наполегливість, уміння передбачати, переконувати, прагнення до успіху, комунікативність тощо);

2 *професійні* (аналітичні здібності, професійні знання, висока загальна культура, постійне прагнення до отримання нових знань).

Лідерство не відкривають у собі, а розвивають. Щоправда, завжди з'являються і справжні «природжені лідери», але навіть їм, щоб залишатися лідерами, потрібно постійно вдосконалювати риси характеру, дані від природи. Тих, хто бажає стати лідером можна об'єднати у чотири групи: природжені лідери, навчені лідери, потенційні лідери, обмежені лідери [1].

Щоб стати лідером, потрібно розвивати в собі ті особистісні характеристики, які допоможуть бути фахівцем, до якого прислухатимуться люди, котрі готові працювати на результат. Лідер - це фахівець, за яким визнається право брати на себе найвідповідальніші рішення, які торкаються інтересів клієнтів, навколишнього оточення, колег тощо та визначають напрямок й характер соціально-педагогічної роботи.

Важливим чинником, що впливає на успішну підготовку фахівця соціальної сфери в системі непевної освіти є його емоційна компетентність. Ми розглядаємо емоційну компетентність фахівця як готовність і здатність гнучко управляти емоційними реакціями: власними та інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються. Виокремлюємо наступні етапи формування емоційної компетентності: *мотиваційно-ціннісний; пізнавальний; практичний; творчий.*

Узагальнюючи вищесказане, можемо лідерські якості притаманні фахівцям соціальної сфери об'єднати у чотири групи [1]: характер: самосвідомість, визнання своїх сильних сторін та недоліків, допитливість, відкритість та здатність поважати своїх конкурентів;

1 бачення: відданість справі досягнення свого бачення майбутнього й допомагають визначити та реалізувати ідеї на шляху подібної мети;

2 поведінка: створюють та формують зміни, зосереджені на результат, мислять позитивно, заохочують відкрите спілкування, створюють довіру у колег та віру в них;

3 упевненість: можливість вдаватися до складних та ризикованих справ, необхідних для досягнення поставлених цілей.

Більша частина життя дорослої людини заповнюється професійною діяльністю і якщо в цій діяльності належним чином реалізується особистість, тобто реалізуються її потреби, інтереси, здібності, творчі можливості, то особистість відчуває себе комфортно, зберігає себе і розвивається – нарощує і використовує свій особистісний потенціал. В інноваційний потенціал фахівця соціальної сфери також включається бажання та можливість розвивати свої інтереси та уявлення, шукати власне нетрадиційне розв'язання проблем, які виникають, сприймати і креативно втілювати в уже існуючі нестандартні підходи у навчанні.

Лише фахівець з високим інноваційним потенціалом, що визначається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, готовий працювати у мінливих сучасних умовах, уміє самостійно оцінювати ситуацію і приймати відповідальні рішення, демонструє готовність удосконалювати соціально-педагогічну роботу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, розглянувши особливості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у системі неперервної освіти, ми з'ясували, що освіта виступає засобом розвитку особистості, дозволяє людині опанувати діяльність, в якій реалізуються її творчі потенціали, стимулюється самореалізація. Це дозволяє по-новому розглянути поняття якості неперервної освіти, зокрема професійної, враховуючи її системність, цілісність і неперервність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галайко І. Побудова команди. Лідерство. Вирішення конфліктів в організації : навч. посіб. / І. Галайко, Л. Довган. – Львів : Вид-во ПП «Добрий Друк», 2009. - 64 с.

2. Ничкало Н. Профтехосвіта і ринок праці : старі й нові проблеми / Н. Ничкало // Педагогічна газета. – 2005. – № 12. – С. 8.
3. Петухов М. А. Научные основы профессионально технологической системы обучения специальным предметам / Петухов М. А. – Ульяновск : Ульяновский гос. технический ун-т, 2000. – 167 с.
4. Семушина Л. Г. Исследования проблемы личностно-ориентированного обучения в условиях средних специальных учебных заведений / Л. Г. Семушина, Н. Н. Болдырева // Специалист. – 2004. – № 4. – С. 22–26.
5. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 127 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тимошенко Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград, Україна)

ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ФОРМА УСВІДОМЛЕНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті особистісне самовдосконалення розглядається як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості, як можливість особистісного росту людини і її самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості; визначається зміст та значення самовдосконалення особистості майбутнього педагога як фактору розвитку особистості.

Ключові слова: розвиток особистості, саморозвиток, діяльність, ідеал, самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, самовиховання.

In the article self-perfection of the personality is seen as the highest form of the personality's self-development, as an opportunity for personal growth and striving to move closer to a certain ideal gaining characteristics and traits of the personality. The content and the sense of the process of self-perfection of personality of future teachers as a factor in personality development are defined.

Key words: personal development, self-development, activity, the ideal, self-perfection, personal self-perfection, self-education.

Постановка проблеми. Метою української системи виховання є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування поколінь здатних навчатися впродовж життя. Особливого значення такий підхід набуває під час формування особистості майбутнього педагога який в подальшому буде впливати на формування особистості вихованців. Тому сучасна вища освіта поряд з якісною професійною підготовкою передбачає всебічний розвиток особистості кожного студента спроможного до активного сприйняття нового, особистісного розвитку, до безперервного особистісного самовдосконалення.

На сучасному етапі становлення національної системи освіти головним є розвиток особистості, здатної до визначення особистісних способів самореалізації, саморозвитку, самоосвіти й самоствердження як в професійній кар'єрі так й життєдіяльності. Суспільство нині потребує кваліфікованих фахівців спроможних до активного сприйняття нового, до безперервного особистісного та професійного самовдосконалення. Тому сучасна вища освіта поряд з якісною професійною підготовкою передбачає всебічний розвиток особистості кожного студента спроможного до особистісного розвитку. Педагогічна діяльність є тим особливим видом діяльності, що поєднує організаційну, дослідну і творчу діяльність тому у сучасних умовах педагог повинен бути спроможним до активного сприйняття нового, до безперервного особистісного та професійного самовдосконалення.

Для вищих педагогічних навчальних закладів першочерговим завданням стає формування особистості майбутнього вчителя спроможного постійно займатися своїм особистісним та професійним самовдосконаленням, готова до безперервної освіти, тобто до постійного саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен самовдосконалення особистості в психології переважно визначається як якість, що розширює можливості свідомості, вивільняє місце для духовного зростання, розкриття людиною своєї суті, самоактуалізації (Р. Бернс, І. Бех, М. Боришевський, М. Боуен, Г. Ковальов, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, Ю. Орлов, К. Роджерс, Л. Рувинський, та ін.).

Ідеї саморозвитку особистості, її здатності до самовизначення, до самовдосконалення розглянуто в працях М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бердяєва, І. Донцова, І. Канта, С. Рубінштейна, Г. Тульчинського та ін.

Наукові засади розуміння самовдосконалення як фактора розвитку особистості із урахуванням ідеї визнання унікальності й цінності особистості, яка має бути суб'єктом освітнього процесу визначили в своїх роботах Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Гончаренко, М. Євтух,

В. Лозова, О. Савченко, А. Сущенко, А. Троцько, Л. Хомич та ін. Самовдосконалення – цілеспрямована діяльність людини щодо зміни особистості.

Самовдосконалення як один із факторів розвитку особистості розглядалося корифеями вітчизняної педагогіки та психології Б. Ананьєвим, Л. Виготським, О. Леонтєвим, А. Макаренком, С. Рубінштейном, В. Сухомлинським, К. Ушинським. Самовдосконалення як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості досліджувалося Н. Макарем, В. Тертичною.

Професійне самовдосконалення майбутніх учителів в контексті вирішення проблеми розвитку особистості щодо реалізації завдань професійної діяльності розглянуто у наукових працях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, Л. Рубінштейна, Б. Теплова.

Аналіз дисертаційних досліджень останніх років показав, що поступово зростає інтерес науковців до проблем формування самовдосконалення вчителів, але найбільша питома вага досліджень проблеми самовдосконалення спрямована на вивчення різних аспектів професійного самовдосконалення. Так, вивченню різних аспектів професійного самовдосконалення вчителя присвячені дослідження Л. Сущенко, І. Склярєнко, О. Прокопової, Т. Шестакової.

Формування у майбутніх учителів цінностей особистісного самовдосконалення є одним із першочергових завдань вищого педагогічного навчального закладу. Нажаль під час підготовки майбутнього вчителя у педагогічному процесі вищого педагогічного навчального закладу не враховуються зміни у ціннісно-смысловій сфері особистості студентів, образу «Я», що характеризують їхню мотивацію на самовдосконалення.

Мета статті полягає у визначенні змісту та значення особистісного самовдосконалення як фактору розвитку особистості майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна «незавершеність» як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку. При цьому пройдені особистістю стадії розвитку, точніше характерні для цих стадій особистісні новоутворення, «насичуючи» одне одного своїм змістом, перетворюються у синергійно працюючі рівні цілісної особистісної організації. Саме ці рівні, проходячи через усвідомлення, рефлексію, критичні оцінки, продуманий вибір, вироблення оптимальних систем дій, поступово стають психологічними основами особистості, її фундаментом і феноменологічно виявляють себе в естетичних смаках, інтуїції, передчуттях, моральній поведінці тощо [2].

Самовдосконалення розглядається як можливість особистісного росту людини і її самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості, оволодіння тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє. Тому самовдосконалення має особливу роль у становленні особистості оскільки впливає на здатність людини пізнання власного «Я», а відповідно до рефлексії над собою. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку.

Інтуїтивне зіставлення вроджених здібностей і зовнішніх вимог відбувається на підсвідомому рівні. Якщо дії цього оцінювального механізму «дають позитивний сигнал», то виникає, за словами А. Маслоу, «потреба в само актуалізації», і тоді мотивація самовдосконалення починає працювати на повну силу: особистість завжди виявляє більшу активність в тому, до чого вона відчуває себе професійно здатною, до чого у неї є природні задатки. Якщо ж вимоги до особистості, висунуті зовнішнім оточенням чи нею самою, не відповідають її природним можливостям, то самовиховання не дає бажаного результату [10: 59].

Розвиток особистості передбачає її безперервну еволюцію як єдиного цілого. Більш того людина може впливати на еволюцію власної особистості. Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що вона найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей.

На думку М. Чобітька [15], щоб виявити механізм розвитку особистості, потрібно насамперед зрозуміти, де криється джерело її активності й саморозвитку. Джерелом самопросування слід вважати здатність неперервно відображати світ, відбирати та інтегрувати інформацію, накопичувати досвід самоосвіти і на цій основі виробляти вміння самоорганізації. Передумовами виникнення активності послужило зіставлення сприятливих умов, чуливість самого студента до впливу й готовність до перебудови своїх особистісних структур, зміна самої системи професійно-педагогічної підготовки в цілому, а також наявність суперечностей, вирішення яких є рушійною силою розвитку й саморозвитку особистості студента.

Під час підготовки майбутнього вчителя відбуваються суттєві зміни у ціннісній сфері особистості студентів, їх образу «Я». Тому важливою є смыслоутворююча функція, що «забезпечує утворення особистісного смыслу дій з самовдосконалення завдяки відображенню у свідомості педагога

відношення мотивів до мети його самовдосконалення» [1: 177]. Самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе не тільки як професіонала, а перш за все як особистості.

Самовдосконалення виявляється у прагненні довести розвиток своєї особистості до образу ідеального «Я», пізнати та проконтролювати себе. Інтерес до особистісного самовдосконалення виникає тоді, коли спрямованість на власний розвиток стає необхідною життєвою потребою особистості.

Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що воно найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей [6].

Самовдосконалення це поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: самовиховання як цілеспрямованої активної діяльності, що зорієнтована на формування і вдосконалення у себе позитивних і усунення негативних якостей, та самоосвіти як цілеспрямованої роботи щодо розширення і поглиблення своїх знань, удосконалення та набуття відповідних навичок та умінь.

Самовдосконалення має соціальну природу оскільки саме у процесі соціалізації індивід засвоює цінності, культурні образи, формує ті якості які вважає прийнятними для свого соціального оточення. Самовдосконалення виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем і забезпечує нову сходинку в розвитку особистості. В процесі самовдосконалення відбувається трансформація зовнішніх вимог у внутрішні регулятори поведінки та життєдіяльності. Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості фахівця. Більш того вимоги, що пред'являються фахівцю, повинні бути вище тих можливостей, що має людина.

Людина розглядається як суб'єкт своєї діяльності. Вона не просто реагує на вимоги соціуму, а структурує ці вимоги і вкладає в них особистісний смисл. Розвиток особистості відбувається не лише під дією зовнішніх сил, а і як результат діяльності людини. Самовдосконалення слід розглядати як цілеспрямовану діяльність майбутнього вчителя щодо саморозвитку власної особистості.

Така діяльність повинна:

- 1) спонукати до активності, виявлення ініціативи та творчості;
- 2) включати вчителя в ситуацію, що наштовхує на пошук, ставить його перед необхідністю вирішення складних педагогічних завдань;
- 3) сприяти задоволенню суспільно обумовлених потреб особистості;
- 4) дозволяти досягнути бажаного результату [3: 43-44].

Важливою передумовою процесу самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог, що висуваються. Звісно, якщо він байдуже ставиться до них, про розвиток особистості не йдеться. Особистість навчається доволно регулювати свою поведінку, а і на відповідній стадії розвитку починає сама свідомо організовувати своє власне життя, визначати тією чи іншою мірою свій власний розвиток.

Саморозвиток особистості має діяльний характер: поза її власною активною діяльністю, бажанням і власним зусиллям в роботі над собою її особистісне формування неможливе, внутрішніми стимулами розвитку особистості є її потреби, мотиви, інтереси та установки.

На думку О. Леонтєва самовдосконалення – цілеспрямована діяльність людини щодо зміни особистості, вищий рівень само змін. Але не будь-яка діяльність, що сприяє зміні особистості є самовдосконаленням оскільки діяльність не завжди спрямована на самовдосконалення, оскільки не завжди має виховний характер. Він вважає, що разом з народженням дії, цієї головної «одиниці» діяльності людини, виникає й основна, суспільна за своєю природою «одиниця» людської психіки – розумний зміст для людини того, на що спрямована її активність. «Розуміння значення дії і відбувається у формі відображення його предмету як свідомої мети» [9 : 211].

На думку Л. Рувинського «самовдосконалення далеко не завжди має систематичний характер і здійснюється за заздалегідь встановленим планом» оскільки «характер діяльності особистості щодо виховання яких-небудь якостей або виправлення тих чи інших недоліків багато в чому обумовлюється навколишніми умовами; характер самовдосконалення залежить від внутрішнього світу самої особистості; характер самовдосконалення залежить деякою мірою і від специфіки його завдань» [12: 11].

Розглядаючи детермінацію розвитку особистості, слід підкреслити значення її активності. Особистісне становлення можливе за умови максимально напруженої активності, доступної людині лише у глибинах внутрішнього світу. Внутрішня діяльність набагато складніша і вимагає настійливої напруги волі. Довільна поведінка є людською самодіяльністю, тому що вона найбільшою мірою пов'язана з тими діями і вчинками, які мотивуються осмисленим рішенням. Для вольових проявів суттєве те, що вони перетворюють мислення особистості у вчинкове, дієве, емоційно-вольове. А це – шлях до розвитку активної, творчої особистості [4].

На думку П. Підкасистого, процес формування особистості розглядається з точки зору його детермінації психофізичними особливостями індивіда, соціальними ситуаціями, що постають у

єдності внутрішніх процесів і зовнішніх факторів розвитку особистості, а також залежно від власної активності індивіда, що спрямована на його самовдосконалення у діяльності і спілкуванні [11: 47].

Розглядаючи самовдосконалення як діяльність і вищу форму активності особистості, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом.

Самовдосконалення відбувається завдяки самопізнанню, мотивації, самопримусу, саморегулюванню. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання [8].

Самовдосконалення особистості як вища форма саморозвитку здійснюється в моральній системі координат як засіб самостворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цілісності за межі дійсного.

Поділяємо думку А. Деркача, який зазначає, що саморозвиток особистості – це «свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішніх значущих прагнень і зовнішніх впливів» [5: 31]. Розвиток особистості розглядався як дія зовнішніх сил, а й як результат діяльності самої людини, яка, перетворюючи дійсність, є активним суб'єктом, творцем світу і самої себе тобто саморозвиток.

На думку Г. Селевко саморозвиток як внутрішній, так і зовнішній організований процес. Спрямованість та інтенсивність саморозвитку і самовдосконалення значною мірою визначаються соціальним середовищем та використаними педагогічними засобами. Саморозвиток є вищою духовною потребою, яка включає потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації, є прагненням людини до розвитку та самовдосконалення [14: 132].

Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, в результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Найважливішим чинником саморозвитку особистості можна вважати самопізнання, на основі якого людина має можливість самовизначитися у своїй діяльності, займатися власним самовдосконаленням та реалізувати на практиці свої особистісні можливості.

Саморозвиток майбутнього вчителя – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як педагога, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання та ефективність професійної діяльності.

В своєму дисертаційному дослідженні Т. Северіна доводить, що процес саморозвитку є значно ширшим за процес самовдосконалення та реалізується як у свідомо визначених, так і в неусвідомлених формах з метою вироблення чи зміни фізичних або моральних якостей. А процес самовдосконалення передбачає усвідомлений, цілеспрямований, перетворювальний, позитивний вплив на власну особистість відповідно до визначеної стратегії само творення. На думку науковця до поняття особистісного самовдосконалення за своєю сутністю є поняття особистісного зростання, оскільки їх основою є генезис моральної самосвідомості особистості [13].

Розвиток як саморух не знімає завдань педагогічного керування цим процесом. Педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу і творчому ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку студента. Вирішення означеної проблеми значною мірою обумовлене наявністю у майбутніх вчителів внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення особистісних якостей, а відповідно потреби у самовдосконаленні. Феномен саморозвитку це обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення [7: 21].

Для чіткого розуміння студентом цілей, завдань, шляхів і методів досягнення результатів, свідомого ставлення до процесу самовдосконалення, педагогічний процес передбачає наявність суб'єкт-суб'єктних відносин між студентом та викладачем. Викладачі повинні надавати постійну підтримку студентові у самовдосконаленні, спонукати його до самовдосконалення як особистісного так і професійного.

Висновки. Однією з умов успішного вирішення завдання розвитку особистості майбутнього вчителя ми вбачаємо у вихованні у майбутніх викладачів прагнення до постійного особистісного самовдосконалення протягом усієї педагогічної діяльності, готовності майбутнього вчителя до постійної самоосвітньої роботи та самовиховання. Педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу і творчому ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку студента.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Галина Ивановна Аксенова. – М., 1998. – 448 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях [Текст]: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.

3. Беляева Н. А. О роли субъективного фактора в формировании интереса к профессии учителя / Н. А. Беляева // Формирование духовных потребностей учащейся молодежи / Вопросы формирования духовной культуры студентов пединститутов // Сборник статей. – Новосибирск, 1976. – С. 8-65.
4. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
5. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности [Текст]: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М.: изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 496 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
6. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів [Текст]: дис. ...канд. пед.наук: 13. 00. 04 / Діденко Олександр Васильович; Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 201с.
7. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. / М. А. Костенко; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколенко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 565 с.
10. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Педагогика, 1997. – 304 с.
11. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст] / П. И. Пидкасистый. – М.: Пед. общество России. – 2005. – 114 с.
12. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М.: Мысль, 1973. – 144 с.
13. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тетяна Миколаївна Северіна; державний педагогічний університет ім. П. Тичини. – Умань. – 2012. – 225 с.
14. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
15. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М.Г.Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 57-70.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсїмбаєва Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Валентина ХАРЛАМЕНКО (Глухів, Україна)

ОРІЄНТАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА НА РЕАЛІЗАЦІЮ МЕТАСИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФОРІЄНТОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗНЗ

У статті розглядаються питання метасистемного і системного підходу професійного самовизначення учнівської молоді у розрізі компетентнісного підходу у професійній діяльності соціального педагога.

Ключові слова: метасистемний підхід, системний підхід, інтеграція систем, професійне самовизначення, суб'єкт освітнього простору, досвід суб'єкта, компетентнісний підхід.

This article deals with the system approach and mega system professional self-determination of pupils in terms of competence-based approach in the professional activities of a social educator.

Keywords: mega system approach, system approach, systems integration, professional self-determination, an educational space, the experience of the subject, competence approach.

Постановка проблеми. Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення людини є її здатність знаходити особливий сенс в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності і місце роботи. Ці проблеми постають перед особистістю протягом всього її свідомого життя. Постійне уточнення свого місця в світі професій, осмислення своєї соціально - професійної ролі, відношення до професійної праці, колективу і самого себе стають важливими компонентами життя людини. На сьогодні ринок праці вимагає творчих і креативних працівників, які спроможні приймати самостійні професійні рішення в різних галузях виробничої і невиробничої сфери. Конкурентно спроможний працівник – це насамперед висококваліфікований працівник, який швидко адаптується до змін, які диктує час і зорієнтований на впровадження досягнень науки в своїй професійній діяльності. Людина, яка процює не за покликанням, не може досягти майстерності, ефективно працювати. Але знайти себе, свою професію і своє місце в житті - складне завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи результати останніх досліджень, як власних та інших учених, сучасного стану профорієнтаційної роботи в школі, можна з впевненістю сказати, що дана проблема не повністю розглянута на рівні метасистемної уяви про процес

професійного самовизначення. Саме це, уповільнює реалізацію ефективного профорієнтаційного супроводу учнівської молоді. Проблему професійного самовизначення в різні періоди розглядали Л.Божович, А.Вихрущ, Є.Головаха, М.Гінзбург, О.Зайцев, Д.Закатнов, В.Зінченко, С.Золотухіна, Д.Фельдштейн, І.Кон, Є.Клімов, Г.Левченко, В.Мадзігон, А.Мудрик, М.Пряжніков, В.Сафіна, В.Сидоренко, Г.Терещук, М.Тименко, Б.Федоришин, М.Ховрич, П.Щедровицький, М.Янцур та інші. Але й надалі вона лишається актуальною та потребує дослідження.

Метою статті є розкриття сутності професійного самовизначення через призму метасистемної уяви, яка дозволяє цілісно та послідовно розкривати механізми підготовки учнівської молоді до свідомого вибору майбутньої професії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед людиною постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого відношення до професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішень про вибір професії або її зміну.

Ці завдання актуалізуються в зв'язку з появою нагальної потреби в підготовці учнів до подальшого життя та праці. Технологічний етап розвитку науково-технічного прогресу, який сьогодні створює ринок праці, передбачає підвищення рівня підготовки функціонально-грамотних, професійно та соціально мобільних фахівців, здатних швидко адаптуватися до економічних і виробничих умов, що постійно змінюються. Людині необхідно мати більш розвинену рольову структуру, щоб одночасно виконувати декілька різних, часто протилежних за своїм характером ролей. Сучасна молодь виявилася не достатньо підготовленою до життєдіяльності в умовах нової соціально-економічної ситуації. Такі обставини сприяють створенню системи підготовки молоді до праці через організацію їхнього соціально-професійного самовизначення. Означена проблема набуває особливої актуальності ще у зв'язку й з тим, що майбутні випускники педагогічних ВНЗ недостатньо підготовлені до її розв'язання, системою дій, необхідних для надання кваліфікованої допомоги учням у їхньому виборі майбутньої професійної діяльності, соціальної ролі в житті, тому, головним завданням сучасної професійної підготовки соціального педагога є формування в метасистемній уяві щодо професійного й соціально-професійного самовизначення учнів.

Дослідження даної проблеми є досить специфічним, так як і сама проблема, яка пов'язана із профорієнтаційною діяльністю соціального педагога. Професійне самовизначення - це не лише вибір конкретної професії, а і компонент сенсу життя. Є.Клімов вважає, що професійне самовизначення повинно розглядатися не "в егоїстичному смислі, а в прилаштуванні до суспільства, до цивілізації, до культури" [5: 3-14]. Отож, часто людина обирає не тільки певну професію, а значно більше, те, що дає ця професія для відчуття її власного життя. Основним механізмом професійного самовизначення є формування особистості як утворення особливого типу системних відносин усередині цілісної особистісної організації. Досліджуючи дане питання ми намагаємося розкрити його на методологічному рівні з урахуванням метасистемного принципу і принципу педагогічного конструктивізму. У загальному вигляді метасистемний підхід передбачає дослідження питання професійного самовизначення як цілісності, що є реальною дійсністю. Реалізація професійного самовизначення на рівні системного і метасистемного підходів одночасно неможлива. Метасистема виникає там і тоді, де і коли проблема не перекривається використанням однієї системи, або ж ця система неефективна деяких частинах загального діапазону, коли при зміні технологій професійного самовизначення необхідно визначитися з діапазоном їх ефективності. Проблема співвідношення частини і цілого є основою для системного підходу, але для метасистемного аналізу існує дещо інше співвідношення системи і метасистеми, а саме розкриття механізмів зовнішньої та внутрішньої інтеграції компонентів. У метасистемі повсякчас функціонують не всі елементи, а ось при об'єднанні підсистем у метасистему, коли йде розподіл функцій між ними, спостерігається спеціалізація. На метасистемному рівні адаптивні як процеси інтеграції, так і процеси конвергенції. Ці процеси мають спільні цілі, але розрізняються своїми підходами. У процесі інтеграції системи об'єднуються, зберігаючи свою відносну самостійність, а при конвергенції – зливаються і становляться одним цілим. Отож, метасистемний підхід у професійному самовизначенні дозволяє розглядати взаємодію внутрішніх прагнень особистості при виборі професії та зовнішніх впливів, що і визначає його ефективність. Збагачений досвідом перманентного вибору професії учень, як суб'єкт освітнього простору, просувається до свідомого професійного вибору. Досвід суб'єкта професійного самовизначення – це цілісне інтегративне утворення, яке складається із накопичених психолого-педагогічних структур і їх прояв у конкретній діяльності. Досвід професійного самовизначення не може бути скопійованим, він у кожній особистості буде свій неповторний, творчий. Ось тут і має бути суттєва допомога соціального педагога.

Повертаючись до проблеми професійного самовизначення, як взаємодію систем ми зважаємо на думку Дж. Сьюпера. Він вважає, що протягом життя людина змушена робити безліч виборів. Виявлення особливостей прояву принципу детермінізму в процесі самовизначення припускає аналіз двох систем. З одного боку, це особистість як найскладніша саморегулююча система, з іншого – система суспільного орієнтування молоді в розв'язанні питання щодо свідомого вибору професії. Дана система містить у собі цілеспрямований вплив школи, родини, громадських організацій, літератури,

мистецтва на мотиви вибору професії. Така сукупність засобів професійної орієнтації покликана забезпечити розв'язання завдань професійної освіти й консультування учнів, пробудження професійного інтересу й схильностей, безпосередньої допомоги в працевлаштуванні й подоланні труднощів етапу професійної адаптації.

Професійне самовизначення доцільно розглядати як елемент широких систем:

- соціального самовизначення, що передбачає пошук молодою людиною свого місця в житті, в соціальній структурі суспільства;

- життєвого самовизначення як специфічної форми суб'єктно-об'єктної взаємодії, в якій особистість виступає справжнім суб'єктом життєвого процесу, тобто свідомо включається в хід подій, опосередковуючи його творчим ставленням до життя і беручи на себе відповідальність за свої вчинки та дії.

У більшості наукових джерел соціальне і професійне самовизначення вживаються поряд, являючи собою відносно самостійні складові життєвого самовизначення. Професійне самовизначення – це не одноразовий вибір професії, а процес і критерій одного з елементів первинного й складного процесу. Завершується він лише тоді, коли у людини сформоване позитивне відношення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, так і до діяльності цілому. Тому свідомий вибір професії є показником сформованості професійного самовизначення. Цей показник є основним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи в шкільний період, так як кожен учень до закінчення навчання повинен бути зорієнтований свідомо вибирати професію. Людина має право на вільний вибір професії. Під вільним вибором слід розуміти - усвідомлене професійне самовизначення особистості, при якому установки особистості з одного боку узгоджується з особистісними даними (здібностями, покликанням, освітою, професійною підготовкою, психофізіологічними особливостями), а із іншого з потребами суспільства.

Професійне самовизначення – це процес самопізнання, формування інтересів, основних і резервних професійних намірів, професійної перспективи, визначення напрямів перекваліфікації, який проходить через всі етапи трудової діяльності.

Професійне самовизначення набуло статусу самостійного предмета дослідження серед науковців: В. Шубкін, П. Шавір, В. Осовський, В. Паніотто, К. Платонов, С. Климов, М. Тітма, В. Орлов, Є. Головаха. Але діяльність з організації ефективної профорієнтаційної роботи призвела до необхідності розглядати професійний вибір у широкому соціальному контексті, у якому соціальне й професійне самовизначення є аспектами єдиного процесу [2; 3].

У наукових доробках Ф. Філіпова, М. Руткевича, В. Кірцяшова простежується взаємозв'язок професійної та соціальної орієнтацій. “Досі в педагогічній літературі проблема життєвих планів зазвичай розглядалася з точки зору професійної орієнтації: досліджувались шляхи й методи ознайомлення учнів з різними професіями, вивчалися індивідуальні особливості школярів, аналізувався вплив родини, школи. Але при цьому випускалося з-під уваги, що через вибір професії одночасно здійснюється й вибір соціального становища. Саме тому необхідно досліджувати це питання і в більш широкому плані та розглядати проблему життєвих планів з точки зору соціальної орієнтації” [8: 50-58].

Людина, обираючи майбутню професію чи посаду, тим самим обирає й своє майбутнє соціальне становище. Це означає, що орієнтація молодої людини у світі професій тісно пов'язана з його орієнтацією у світі статусних та інших позицій, які пропонує суспільство. І хоча перше й друге не є тотожним, відривати професійний вибір від соціального було б неправильно. У зв'язку з цим доцільно дотримуватися позиції щодо взаємозв'язку професійної та соціальної орієнтації особистості. Розуміючи самовизначення особистості як процес входження в соціальну структуру суспільства, яка являє собою сукупність різноманітних груп, можна стверджувати, що соціальні групи існують лише через групи професійні. Отже, вибір професії зумовлює певний соціальний статус, що і є вільним вибором особистості.

Аналіз теоретичних джерел дає змогу стверджувати, що професійне та особистісне самовизначення мають багато загального, а у вищих своїх проявах вони майже зливаються [9; 10].

Є.Климов виділяє дві принципи відмінності між професійним і особистісним самовизначенням: професійне самовизначення більш конкретне, його простіше оформити офіційно (наприклад, одержати диплом); особистісне самовизначення – більш складне поняття; професійне самовизначення більше залежить від зовнішніх (сприятливих) умов, а особистісне самовизначення – від самої людини. [3].

Згідно І. Кону, професійне самовизначення людини починається далеко в його дитинстві, коли в дитячій грі, дитина приймає на собі різні професійні ролі, і застосовує пов'язані з конкретною професією якості та особливості поведінки [4].

Під професійним самовизначенням О. Мудрик, Г. Балл, І. Дубровіна, М. Боришевський, О. Киричук, І. Бех розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особистістю власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця

працевлаштування). Педагогічне керівництво професійним самовизначенням передбачає організацію й здійснення керуючого впливу на психологічну сферу особистості учня відповідним арсеналом педагогічних засобів із метою підготовки учня до свідомого та самостійного вибору професії.

Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає:

- самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей із психологічними вимогами професії до спеціаліста;
- усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей;
- саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Отже, професійне самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору:

- як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які дана особистість повинна вирішити за певний період часу;
- як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства – з іншого;
- як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [11; 12].

Структурним компонентом професійного самовизначення є наявність професійного плану як обґрунтованого уявлення про вибрану сферу трудової діяльності, про способи оволодіння майбутньою професією та перспективи професійного росту. Професійний план – це складова життєвого планування людини про бажаний спосіб життя, тобто про соціальний, професійний, сімейний статус, а також про шляхи та способи його досягнення.

Слід зазначити, що основними компонентами професійного плану є:

- уявлення про роль праці в житті людини (ціннісно-мотиваційний аспект вибору професії);
- перспективна професійна мета (мрія), узгоджена з іншими життєвими цілями (сім'я, рівень матеріального добробуту та ін.);
- професійні цілі як етапи та шляхи досягнення професійної мети;
- резервні варіанти та їх ієрархія;
- знання професій і відповідних професійних навчальних закладів;
- знання своїх можливостей для досягнення поставленої мети (реальна самооцінка внутрішніх і зовнішніх факторів вибору професії);
- знання шляхів підготовки до досягнення поставленої мети і шляхів роботи над собою;
- реальна підготовка до досягнення мети і реалізація окремих компонентів професійного плану в ході пробних пошукових дій;
- при потребі – інший варіант професійного плану, новий професійний вибір у випадку невідповідності можливостей і вибраних перспектив [7].

Вітковська О. В. виділяє наступні завдання професійного самовизначення:

- сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;
- ознайомити зі світом професій, потребами ринку праці, правилами вибору професії;
- забезпечити самопізнання та сформувати “образ-Я” як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;
- сформувати вміння зіставляти “образ-Я” з вимогами професії до особистості та потребами ринку праці, створювати на цій основі професійний план і перевіряти його;
- сформувати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи їх спорідненість за психологічними ознаками та схожістю вимог до людини;
- створювати умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;
- забезпечити розвиток професійно важливих якостей;
- сформувати мотивацію та психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність;
- виховувати загальнолюдські та загально-професійні якості, розумні потреби [1].

Щодо етапів професійного самовизначення особистості, слід зазначити, що існують різні підходи до виділення етапів професійного самовизначення особистості. Так, з точки зору психології розвитку (вікових особливостей учнів) професійне самовизначення можна поділити на 4 етапи:

- 1) дитяча гра - виконання певних професійних ролей і окремих елементів пов'язаної з цими ролями поведінки в процесі гри;
- 2) підліткова фантазія - уявлення себе в мріях представником тієї чи іншої професії;
- 3) попередній вибір професії - сортування різних видів діяльності та їх оцінка з точки зору інтересів, здібностей, системи цінностей особистості;

4) прийняття остаточного рішення – вибір рівня кваліфікації, об'єму й тривалості професійної підготовки, вибір спеціальності.

З точки зору педагогіки, професійне самовизначення включає наступні етапи:

- емоційно-образний – характерний для дітей старшого дошкільного віку;
- пропедевтичний – характерний для учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи);
- пошуково-зондуєчий – характерний для молодших підлітків (4-7 класи);
- період розв'язання професійної свідомості (8-10 класи);
- період уточнення соціально-професійного статусу (10-11 класи);
- період входження в професійну діяльність (учні та студенти професійних навчальних закладів);
- саморозвиток фахівця безпосередньо у професійному середовищі.

Вивчення психолого-педагогічної наукової літератури дало змогу визначити показники сформованості професійного самовизначення учнівської молоді, а саме:

- інформованість учня про структуру народного господарства, потреби ринку праці, зміст і умови праці з обраної професії, навчальні заклади, в яких можна отримати професію;
- сформованість професійних інтересів і намірів;
- сформованість мотиваційної сфери при виборі професії;
- наявність спеціальних здібностей;
- наявність практичного досвіду у вибраній сфері діяльності;
- узгодженість інтересів, здібностей і нахилів із вимогами професії;
- відповідний стан здоров'я, відсутність протипоказань.

Таким чином, одним із найважливіших факторів, що впливають на формування життєвого самовизначення учнівської молоді, є система освіти. У цьому зв'язку особливого значення набуває аналіз особливостей життєвого самовизначення особистості відповідно до різного рівня освіти (ЗНЗ, ВНЗ I-II р.а, ВНЗ III-IV р.а.), її уявлень про умови й фактори самовизначення, способів здійснення поставлених цілей. А також уявлень про перешкоди, що стоять перед молодою людиною на тому етапі її життєвого шляху, коли відбувається інтенсивне професійне становлення, формування сімейних відносин, трудових навичок, громадянських позицій і моральних цінностей. Можна припустити, що соціальне оточення, включаючи освітнє, сімейне середовище, неоднаково впливає на рішення зазначених проблем. Вивчення поставлених проблем має на меті підвищити ефективність професійного самовизначення учнівської молоді, через розгляд його на рівні метасистеми. Зорієнтувати у питаннях, які проаналізовані даним дослідженням може соціальний педагог, який за своїми посадовими обов'язками має сприяти професійному визначенню особистості, дбати про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді.

На основі аналізу результатів дослідження та їх узагальнення можна зробити **висновок**, що професійне самовизначення являє собою багатовимірний і багатоступеневий процес співвідношення людиною власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації.

Професійне самовизначення (вибір професії) - це процес, що складається з ряду етапів, кожному з яких відповідають свої визначення, соціальна ситуація, своє середовище і атмосфера, тривалість яких залежить від зовнішніх умов і індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

Професійне самовизначення розглядається як процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності. Отож, процес професійного самовизначення пронизує увесь життєвий шлях людини. Ситуація професійного самовизначення для молодої людини є достатньо складною. Справа посилюється ще і тим чинником, що великі труднощі становить орієнтування в її внутрішньому світі, в особистих якостях, без чого свідоме самовизначення як свідомий процес неможливий, тому на даному етапі становлення професійних вподобань край необхідним є компетентне соціально - педагогічне керівництво процесом самовизначення. Молодь має зорієнтуватися не лише у знаннях про обрану професію, якості, які важливі при її виборі, але й володіти технологіями професійного зростання, які сприятимуть закріпленню себе в обраній професії. Власне, забезпечити та реалізувати на практиці профорієнтаційний супровід сучасної молоді зможуть лише фахівці з ґрунтовною профорієнтаційною підготовкою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вітківська О. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: Монографія / О. Вітківська. – К.: Наук. світ, 2001. – 191 с.
2. Головаха Е. Жизненная перспектива и профессиональносамоопределениемолодежи / Е. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Климов Е. Психология профессиональносамоопределения: учеб. пособ. [для студ. вузов] / Е. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Кон И. В. Поисках себя. Личность и еессамосознание. – М., 1984. – 335 с.
5. Костюк Г. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості // Питання професійної орієнтації учнів. – К., 1969. – С. 3-14.

6. Лісневська А. Проблеми особистісної спрямованості старших підлітків / А. Лісневська // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2002. – Вип. 11. – С. 79–89.
7. Лучка В. Вивчення особливостей професійної орієнтації особистості / В. Лучка // Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія / Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2002. – Вип. 7, Ч. 2. – С. 39–50.
8. Ников Г. Жизненносамоопределение как педагогическая проблема / Г. Ников // Вопросы самоопределения личности и ее активности: сб. ст. – Уфа, 1985. – С. 50–58.
9. Пасічняк Р. Особливості професійного самовизначення в юнацькому віці / Р. Пасічняк // Вісн. Прикарпат. ун-ту. Сер. Філософ. і психол. науки. – Івано-Франківськ, 2001. – Вип. 11. – С. 136–142.
10. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Метод. посіб. / В. Мадзігон, І. Бех, М. Тименко та ін. – К., 2001. – 152 с.
11. Погрібна В. Соціологія професіоналізму: монографія / В. Погрібна. – К.: Алеута: КНТ: ЦУЛ, 2008. – 336 с.
12. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для вчителів] / За ред. О. Мельника. – К., 2009. – 260 с.
13. Профконсультационная работа с старшеклассниками / под ред. Б. Федоришина. – К.: Радянська школа, 1980. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Харламенко Валентина Борисівна – канд. пед. наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

Марина ЯКОВЛЄВА (Одеса, Україна)

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ЮРИДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Навчання студентів вищих юридичних навчальних закладів професійної іноземної мови є важливим аспектом формування кваліфікованого юриста. В зв'язку з цим порушується питання використання інтерактивних методів навчання як основного фактору оптимізації процесу опанування студентами професійної іноземної мови.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, іноземна мова, вища юридична освіта.

Teaching students in higher law institutions a professional foreign language is an important aspect of the formation of a qualified lawyer. In this regard, the question of using interactive teaching methods as the main factor of optimization process in mastering of the professional foreign language is raised.

Keywords: interactive teaching methods, foreign language, higher law education (law degree).

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку людства, глобалізація стає домінуючим фактором та актуальною проблемою розвитку людства. Глобалізаційні процеси характеризуються інтеграцією та істотними змінами в усіх сферах суспільного життя, до яких можна віднести економіку, політику, культуру, право, освіту. Процес інтеграції України у світову спільноту вимагає перегляду традиційних поглядів, зумовлює необхідність конкурентоспроможних фахівців. З кожним роком підвищуються вимоги не тільки до професійних знань та вмінь, але й до володіння іноземною мовою. Визначна роль у формуванні й становленні особи, яка б змогла досягти успіху в умовах високої конкуренції належить освіті.

Сучасний освітній простір України відзначається активним пошуком шляхів модернізації процесу викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Це має створити умови для розвитку індивідуальних здібностей студентів. Звідси і основне завдання вищих навчальних закладів – посилити увагу до використання інтерактивних методів і технологій у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень. Впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, важливе місце серед яких належить інтерактивним, є основним напрямом удосконалення у вивченні іноземної мови. Сутність інтерактивного навчання висвітлено у працях Н. Балицької, Г. Волошиної, О. Глотова, Н. Побірченко, О. Пометун, Л. Піроженко та ін. Проблема використання інтерактивних методів навчання знайшла своє відображення у наукових роботах таких учених, як Н. Азарова, І. Бех, Н. Матвєєва, Л. Николаєва, О. Панченко, Н. Стецюра та інших.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогіці розрізняють інтерактивні методи навчання як складову частину інноваційної педагогічної технології, яка має на меті заохочування тих, хто навчається, до пізнавальної самостійності, створення умов для їхньої творчості та педагогіки співпраці. Саме інтерактивні методи навчання допомагають студентам розкритися в особистісному аспекті, є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможного спеціаліста, дозволяють їм здобувати професійні навички в навчальних аудиторіях, передбачають залучення слухачів до вирішення проблемних завдань, що максимально наближені до їхньої майбутньої професійної

діяльності. При цьому важливо звертати увагу не тільки на виявлені знання та вміння, але й на творчу самостійність учасників навчального процесу.

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії [5].

В інтерактивних технологіях змінюється схема комунікації в навчальному процесі: важливим стає міжособистісний взаємний мовленнєвий контакт між мовцями. Студент відчуває свою рівнозначність з викладачем як суб'єкт навчально-виховного процесу. Роль викладача розширюється: він не просто здійснює контроль, а перш за все виступає координатором і консультантом, виявляє труднощі, які виникають у студентів, прогалини у їх знаннях, реалізуючи індивідуальний та диференційований підходи до їх навчання.

Особливого значення для становлення особистості майбутнього правника набуває застосування імітаційно-ігрового підходу до організації навчальної діяльності. Рольова гра на заняттях з іноземної мови, що імітує майбутню професійну діяльність, сприяє виробленню у студентів професійних умінь і навичок, передбачених кваліфікаційною характеристикою. Ігрова модель навчання дозволяє тим, хто навчається, не тільки відчувати себе у певній комунікативній ролі, а й виявити свої емоції, інтелектуальні здібності, творчу уяву [1].

Розрізняють рольову гру як таку (role play), симуляцію або імітацію (simulation), виставу (drama) та гру-змагання (game). Часто їх ототожнюють, але загалом вони означають різні поняття. Різниця між рольовою грою та симуляцією полягає у вірогідності ролей, які виконують слухачі. Так, симуляція – це ситуація, в якій ті, хто навчаються, виконують ролі, що є для них природними в їхньому реальному житті (наприклад, бронювання номеру в готелі або участь у науково-практичній конференції). У рольовій грі, натомість, вони можуть «приміряти на себе» ролі, яких вони не втілюють у своєму житті (наприклад, прем'єр-міністра або керівника міжнародної юридичної фірми) [8].

Особливо корисними для майбутньої професійної діяльності юристів є рольові, імітаційні ігри та симуляції або ситуаційні моделювання. Використання імітацій та симуляцій дозволяє не тільки виконати дії, що повторюють явища навколишньої дійсності, а й відтворити у спеціально створених для цього умовах реальні ситуації професійного життя. Темати для рольових ігор, імітацій у навчанні студентів іноземної мови можуть бути такі, що пов'язані з їхньою майбутньою професійною та науковою діяльністю: «Влаштування на роботу: співбесіда з працедавцем», «Наукова конференція, симпозіум», «Судовий розгляд». Рольова гра, що імітує судовий розгляд, є особливо важливою в навчанні професійної іноземної мови студентів юридичного профілю, адже виступає ефективним засобом в ознайомленні тих, хто навчається, зі специфікою проведення судових розглядів у країнах, мова яких вивчається, та є значним інтенсифікатором засвоєння термінологічної лексики [2].

Застосування комплексу ігротехнічних методів спрямовано на формування у студентів професійної мовної компетенції, що сприятиме їх ефективному функціонуванню в культурному розмаїтті навчального та професійного середовища. Це інсценовані судові розгляди (mock trials). Інсценовані судові розгляди є ефективним навчальним інструментом, за допомогою якого студенти можуть отримати корисні знання про закон та різні види права, засвоїти техніку опитування учасників судового процесу, розвинути критичне мислення та навички юридичного красномовства [7].

Технологія навчання в рольовій грі – інсценованому судовому процесі – як і в будь-якій іншій, передбачає чіткі етапи: підготовка до гри (визначення фабули, розподіл ролей, інструктаж учасників гри, підготовка ролей); проведення гри, що включає програвання ситуацій і ролей кожним учасником; рефлексія, аналіз учасниками проведеної гри.

Юристу за родом своєї діяльності доводиться здійснювати постійні міжособистісні мовленнєві контакти з різними людьми. Від того, наскільки точно, доречно й об'єктивно подасть фахівець інформацію, залежатиме результат справи, а іноді й доля людини. Тому бездоганне володіння мовою стає запорукою успіху професійної діяльності правника. З метою активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності курсантів та студентів застосовуємо технологію «Навчаючи – учись». Студентам пропонується по черзі ознайомитися з певною інформацією, а потім якомога точніше передати її своєму товаришеві. Наприклад, для цього можна використовувати реальні звіти про скоєння дорожньо-транспортних пригод, вчинення злочинів тощо. Як показує практика, не всі студенти здатні точно й швидко передати інформацію, пропускають деталі, а іноді взагалі не надають їм особливого значення. Застосування саме цієї технології розвиває у студентів ерудицію, пам'ять, виховує сумлінне ставлення до роботи, прищеплює почуття високої відповідальності за сказане слово [1].

Останнім часом проектна методика як технологія інтерактивного навчання набуває все ширшого застосування у навчанні іноземних мов. Проект у навчанні іноземної мови можна визначити як комплекс завдань, які передбачають організовану, тривалу, значущу для студентів самостійну дослідницьку діяльність іноземною мовою, яка виконується на занятті та у позаурочний час, метою

якої є створення певного кінцевого продукту у вигляді оформлення буклета, газети, відеофільму тощо та усної презентації за обраною проблемою з використанням різноманітної наочності.

Проектна методика є ефективною для опанування однієї із складових комунікативної компетенції-соціокультурного компонента, коли навчання іноземної мови відбувається на основі залучення матеріалу країнознавчого характеру. Проектна методика дає можливість оволодіти культурологічною інформацією, проводити паралелі між культурами різних народів, їх правовими системами, знаходити спільні риси і розбіжності, формувати поважне і толерантне ставлення до соціокультурних відмінностей.

Необхідно організувати роботу в такий спосіб, який дав би можливість студентам виявляти творчі здібності, успішність, інтелектуальну спроможність, розвивати креативне мислення та вчитися спілкуватися з іншими людьми [4].

Неможливо не відмітити, що популярності набуває інтерактивне онлайн-навчання. Перевагами використання інтерактивних систем онлайн-навчання є доступність, гнучкість, відсутність стресу, якість навчання, проведення персональної консультації, вибір часу та місця для навчання, заощадження вільного часу, вдосконалення навичок роботи з комп'ютером [6].

Серед методів інтерактивного онлайн-навчання виділяють наступні: Подкастинг – спосіб публікації медіа-потоків (як правило, звукових або відео-передач) у всесвітній мережі (звичай, у форматі MP3), які анонуються особливим чином, що дозволяє автоматизувати завантаження нових випусків на пристрій завантаження. Для зручного відтворення подкастів створене програмне забезпечення, що регулярно запитує веб-сайт на предмет появи нових записів, які потім завантажуються на комп'ютер користувача. Відеофайли. За допомогою відеофайлів студенти краще опановують навчальний матеріал, аніж вони його просто прочитають або почують. Ведення блогів. Блогом вважається різновид сайту, що час від часу наповнюється текстом і мультимедійною інформацією, а останні записи блогу відображаються в зворотному хронологічному порядку. Студенти мають можливість висловлювати свої думки про статті, що розміщені, а викладач – внести деякі зміни в контенті, якщо в цьому є необхідність, завдяки швидкому зворотному зв'язку. Система управління навчанням спеціально розроблена для онлайн навчання. Дана система дозволяє викладачеві створювати, розміщувати та контролювати виконання завдання курсу, відправляти домашнє завдання та записувати студентів до курсу. Студенти можуть виконувати завдання в режимі онлайн або, завантаживши, зробити і відіслати його на електронну пошту викладача для перевірки. Одними з найпоширеніших систем управління навчанням є Moodle і eFront [9].

Висновки. Отже, проаналізувавши дану проблему, можна зробити висновок, що інтерактивні методи навчання сприяють оптимізації навчального процесу з вивчення професійної іноземної мови. Вони покликані привести в дію механізми мотивації та підвищити ефективність навчання іншомовного спілкування. До переваг використання інтерактивних методів у процесі навчання студентів юридичного профілю можна віднести максимальне наближення до реальних умов професійної діяльності, широку самостійність студентів, прийняття рішень в умовах творчого змагання та розвиток навичок спонтанного мовлення, сприяння розвитку організаційних навичок студентів, подолання бар'єру між вивченням мови та її практичним застосуванням.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азарова Н. В. Інтерактивні технології навчання майбутніх правників / Н. В. Азарова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 39. – Частина 2. – С. 7–13.
2. Вертегел В. Рольова гра у навчанні магістрантів вищих навчальних закладів юридичного профілю "професійної іноземної мови" // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань: [б. в.], 2000. - С. 29-34
3. Кобзар О. І. Рольова гра як засіб підвищення мотивації навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / О. І. Кобзар, Н. О. Лешньова. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2008_12/st12/08kobrol.pdf
4. Козка І.К. Упровадження методу проектів як технології інтерактивного навчання у зміст підручника з англійської мови // Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах/ Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»/ Упорядник – доц. Нестеренко К.В. – Харків: НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. – С. 44
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко; за ред. О.І.Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.)
6. Просяник О.П. Інтерактивне онлайн-навчання іноземній мові // Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах/ Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»/ Упорядник – доц. Нестеренко К.В. – Харків: НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. – С. 88
7. Arbetman L. From Classroom to Courtroom: The Mock Trial [Електронний ресурс] / L. Arbetman, E. O'Brien. – Режим доступу : <http://www.19thcircuitcourt.state.il.us/bkshelf/resource/mt.htm>

8. Kodotchigova M. Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation [Електронний ресурс] / M. Kodotchigova. – Режим доступу : <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html>
9. Marina Martin. Methods of Online Teaching. – [Електронний ресурс]. –
10. Режим доступу: http://www.ehow.com/list_5928672_methods-online-teaching.html

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яковлєва Марина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Одеської національної юридичної академії.

Ірина БЕЛІКОВА (Харків, Україна)

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ НЕІМІТАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто методологічний аспект застосування неімітаційних форм навчання вчителів іноземної мови. Розглянуто активні методи навчання та визначено їх основні завдання. Докладно розглянуто неімітаційні форми активних методів навчання. Доведено важливість застосування неімітаційних форм навчання в процесі формування ключових компетенцій випускників ВНЗ.

Ключові слова: методологічний аспект, активні методи навчання, неімітаційні форми навчання, лекція, семінар, учителі іноземної мови.

The article deals with the methodological aspects of applying unimitative learning of the teachers of foreign languages. Active learning methods have been considered, and their main tasks have been identified. Unimitative forms of active learning methods are discussed in detail. The importance of unimitative learning in the formation of the core competences of graduates has been proved.

Keywords: methodological aspects, active learning methods, unimitative forms of learning, lecture, seminar, teachers of foreign languages.

Постановка проблеми. Сьогодні науково-технічний прогрес все частіше сприймається як засіб досягнення такого рівня виробництва, який найбільше відповідає задоволенню потреб людини та розвитку духовного багатства особистості. Тому сучасна ситуація в підготовці вчителів іноземної мови вимагає докорінної зміни стратегії і тактики навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Головними характеристиками випускника будь-якого освітнього закладу є компетентність і мобільність. У зв'язку з цим акценти при викладанні навчальних дисциплін переносяться на сам процес пізнання, ефективність якого повністю залежить від пізнавальної активності самого студента. Отже, проблема методологічного аспекту застосування неімітаційних форм навчання вчителів іноземної мови є актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи сучасну наукову та методичну літературу з проблем освіти (К. Роджерс, Г. Альтшуллер, Я. Пономарьов, В. Шадриков, В. Чудновський, М. Ярошевський, І. Бех), не можна не помітити, що проблема виховання творчого спеціаліста стає більш актуальною.

Останнім часом проблемою отримання професійної компетентності та методологічними аспектами застосування неімітаційних форм навчання зацікавилася педагогічна спільнота, громадськість, фахівці й управлінці різних рівнів. Серед науковців та практиків, що працюють у сфері розробки цієї тематики, можна назвати Л. Забродську, Н. Крупеніну, Т. Лукіну, А. Орлова, С. Подмазіна, С. Шишова, М. Берещука, Г. Стадника, В. Некоса, К. Левківського, Ю. Сухарнікова, А. Хуторського.

Наукові джерела дослідження проблеми якості освіти та активних методів навчання складають праці українських та зарубіжних дослідників М. Степка, Я. Болюбаша, В. Журавського і М. Згуровського, О. Грищенко, В. Кременя, В. Шинкарука, В. Грубінка, І. Бабіна, О. Лозинського, С. Ніколаєнка, Ю. Рудавського, П. Костробія, А. Загороднього, О. Спіріна, Б. Клименка, Л. Товажнянського, З. Тимошенка, О. Козаченка, А. Грехова, Ю. Гапона, Ю. Палехи, А. Алексюка, І. Мороза.

Метою написання статті є з'ясування методологічного аспекту застосування неімітаційних форм навчання вчителів іноземної мови; виявлення активних методів навчання та визначення їх основних задач; опис неімітаційних форм активних методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Із метою досягнення конкурентоздатності випускників на сучасному ринку праці майже всі ВНЗ застосовують у навчальному процесі інноваційні методи. До таких методів відноситься, зокрема, проблемне навчання, що передбачає формування навичок для вирішення проблемних завдань, які не мають однозначної відповіді; самостійна робота над матеріалом і напрацювання вмінь для застосування набутих знань на практиці.

Одним з основних шляхів вирішення проблеми якісної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в сучасному ВНЗ є впровадження активних методів навчання. Існує необхідність забезпечення

максимальної активності самого студента в процесі формування ключових компетенцій, оскільки вони формуються лише за допомогою досвіду, що базується на власній діяльності [1].

Завданнями активних методів навчання є: пробудження в студентів інтересу; ефективне засвоєння навчального матеріалу; самостійний пошук учнями шляхів і варіантів рішення поставленої навчальної задачі (вибір одного із запропонованих варіантів або знаходження власного варіанту й обґрунтування рішення); встановлення взаємодії між студентами – вміння працювати в команді, проявляти терпимість до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова; формування в студентів власної думки; формування життєвих і професійних навичок; досягнення високого рівня компетентності [7].

Слід зазначити, що існують імітаційні та неімітаційні форми організації навчання з використанням активних методів. До неімітаційних форм належать лекції, семінари, дискусії, колективна розумова діяльність.

Розглянемо різновиди неімітаційних форм навчання та методологічний аспект їхнього застосування докладніше.

Лекції нетрадиційної форми проведення починаються з питань та постановки проблеми, яку в ході викладу матеріалу необхідно вирішити. Такі лекції забезпечують творче засвоєння принципів і закономірностей навчальної дисципліни майбутніми фахівцями, активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, їх самостійну аудиторну і позааудиторну роботу, засвоєння знань і застосування їх на практиці.

Лекція-візуалізація є результатом нового використання принципу наочності, зміст цього принципу змінюється під впливом даних психолого-педагогічної науки, форм і методів активного навчання. Лекція-візуалізація вчить студентів перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму, що розвиває в них професійне мислення за рахунок систематизації та виділення найбільш значущих елементів змісту навчання [8].

Лекція удвох – у цій лекції навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам у живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних питань із різних позицій двома фахівцями, наприклад теоретиком і практиком, прихильником або противником тієї чи іншої точки зору тощо.

Лекція удвох змушує студентів активно включатися в розумовий процес. При поданні двох джерел інформації завдання студентів – порівняти різні точки зору і зробити вибір, приєднатися до якоїсь із них або виробити свою.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками як форма проведення лекції була розроблена для розвитку у студентів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати невірну або неточну інформацію.

Підготовка викладача до лекції полягає в тому, щоб закласти в її зміст певну кількість помилок змістового, методичного або поведінкового характеру. Список таких помилок викладач приносить на лекцію і знайомить з ними студентів тільки наприкінці лекції. Підбираються такі помилки, яких найчастіше припускаються як студенти, так і викладачі під час читання лекції. Викладач читає лекцію таким чином, щоб помилки були ретельно приховані, і студенти їх не так легко могли помітити. Це вимагає спеціальної роботи викладача над змістом лекції, високого рівня володіння матеріалом і лекторської майстерності.

Завдання студентів полягає в тому, щоб по ходу лекції відзначати в конспекті помічені помилки та назвати їх наприкінці лекції. На розбір помилок відводиться 10-15 хвилин. У ході цього розбору даються правильні відповіді на питання – викладачем, студентами або спільно. Кількість запланованих помилок залежить від специфіки навчального матеріалу, дидактичних і виховних цілей лекції, рівня підготовленості студентів.

Лекція-прес-конференція близька до форми проведення прес-конференцій за формою проведення лекції, але має свої особливості.

Викладач називає тему лекції і просить студентів письмово ставити йому запитання за цією темою. Кожен студент повинен протягом 2-3 хвилин сформулювати питання, які найбільше цікавлять його, написати на папірці та передати викладачу. Потім викладач протягом 3-5 хвилин сортує питання за змістом і починає читати лекцію. Слід зазначити, що виклад матеріалу подається не як відповідь на кожне поставлене питання, а у вигляді зв'язного розкриття теми, у процесі якого формулюються відповіді. На завершення лекції викладач проводить підсумкову оцінку питань як відображення знань та інтересів слухачів.

Лекція-бесіда, або „діалог з аудиторією”, є найбільш поширеною та порівняно простою формою активного залучення студентів до навчального процесу. Ця лекція передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Перевага лекції-бесіди полягає в тому, що вона дозволяє привертати увагу студентів до найбільш важливих питань теми, визначати зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей студентів.

Лекція-дискусія. На відміну від лекції-бесіди викладач під час викладу лекційного матеріалу не тільки використовує відповіді студентів на свої питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами.

Дискусія – це взаємодія викладача і студентів, вільний обмін думками, ідеями та поглядами з питання, що розглядається.

Це активізує навчальний процес та пізнавальну діяльність аудиторії і, що дуже важливо, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою групи, переконувати, долати негативні установки та визначати помилкові думки деяких студентів. Ефект досягається лише при правильному підборі питань для дискусії та вмілому, цілеспрямованому управлінні нею.

Вибір питань для активізації слухачів і теми для обговорення здійснюється самим викладачем залежно від конкретних дидактичних завдань, які викладач ставить перед собою для конкретної аудиторії.

Лекція з розбором конкретних ситуацій за формою схожа на лекцію-дискусію, однак на обговорення викладач ставить не питання, а конкретну ситуацію. Зазвичай така ситуація подається усно або у вигляді дуже короткого відеозапису чи діафільму. Тому виклад її має бути недовгим, проте вона має нести достатньо інформації для оцінки характерного явища та наступного обговорення.

Метод „круглого столу” включає в себе різні види семінарів та дискусій. В основі цього методу лежить принцип колективного обговорення проблем, що вивчаються в системі освіти. Головна мета таких занять полягає в тому, щоб забезпечити студентам можливість практичного використання теоретичних знань в умовах, що моделюють форму діяльності наукових працівників [3].

Розглянемо деякі видів навчальних семінарів:

а) міждисциплінарний семінар – на заняття виноситься тема, яку необхідно розглянути в різних аспектах: політичному, економічному, науково-технічному, юридичному, моральному та психологічному. На нього також можуть бути запрошені фахівці відповідних професій і педагоги даних дисциплін. Між студентами розподіляються завдання для підготовки повідомлень за темою. Метод міждисциплінарного семінару дозволяє розширити кругозір студентів, привчає до комплексної оцінки проблем, бачити міжпредметні зв'язки;

б) проблемний семінар – перед вивченням розділу курсу викладач пропонує обговорити проблеми, пов'язані зі змістом цього розділу або теми. Напередодні студенти отримують завдання відібрати, сформулювати і пояснити проблеми. Під час семінару в умовах групової дискусії проводиться обговорення проблем. Метод проблемного семінару дозволяє виявити рівень знань студентів у певній галузі та сформувати стійкий інтерес до розділу навчального курсу, що вивчається;

в) тематичний семінар готується та проводиться з метою акцентування уваги студентів на будь-якій актуальній темі або на важливих і суттєвих її аспектах. Перед початком семінару студентам дається завдання – виділити основний зміст теми, або ж викладач може це зробити сам у тому випадку, коли студенти не можуть простежити зв'язок теми з практикою суспільної чи трудової діяльності. Тематичний семінар поглиблює знання студентів, орієнтує їх на активний пошук шляхів і способів вирішення проблеми;

г) орієнтаційний семінар – предметом цих семінарів стають нові аспекти відомих тем або способів вирішення вже поставлених і вивчених проблем, опубліковані офіційно матеріали, укази, директиви тощо. Метод орієнтаційних семінарів допомагає підготувати студентів до активного та продуктивного вивчення нового матеріалу, аспекту або проблеми;

д) системний семінар проводиться для більш докладного вивчення різних проблем, до яких розглянута тема має пряме чи непряме відношення. Метод системних семінарів розширює знання студентів, не дозволяє замкнутися у вузькому колі теми або навчального курсу, допомагає виявити причинно-наслідкові зв'язки явищ, викликає інтерес до вивчення різних сторін суспільно-економічного життя.

Дуже часто серед активних методів навчання використовуються навчальні дискусії. Вони можуть проводитися за матеріалами лекцій; за підсумками практичних занять; за питаннями, що запропоновані самими студентами або викладачем; за подіями і фактами зі сфери діяльності, що розглядається; за публікаціями у пресі.

Метод навчальної дискусії покращує та закріплює знання, збільшує обсяг нової інформації, виробляє вміння дискутувати, доводити свою думку та прислухатися до думки інших [6].

Не менш актуальним є метод навчальних зустрічей за „круглим столом”. При використанні цього методу можна запрошувати різних фахівців, які займаються вивченням проблеми. Це можуть бути вчені, економісти, діячі мистецтва, представники громадських організацій, державних органів тощо.

Перед такою зустріччю викладач пропонує студентам висунути проблему, що цікавить їх із цієї теми, і сформулювати питання для її обговорення. Якщо студентам не вдається зробити це, викладач пропонує ряд проблем і разом зі студентами обирає найбільш цікаву для них. Обрані питання передаються запрошеному спеціалісту „круглого столу” для підготовки до виступу та відповідей. Одночасно на „круглий стіл” можуть бути запрошені кілька фахівців, що займаються дослідженням

цієї проблеми. Щоб засідання „круглого столу” проходило активно та цікаво, необхідно налаштувати слухачів на обмін думками та підтримувати атмосферу вільного обговорення.


Методологічний аспект застосування неімітаційних форм навчання полягає в тому, що студенти отримують реальну практику формулювання своєї точки зору, осмислення системи аргументації, тобто перетворення інформації в знання, а знань – у переконання та погляди. Колективна форма взаємодії та спілкування вчить студентів правильно формулювати думки, грамотно говорити, слухати, чути та розуміти інших, коректно й аргументовано вести дискусію. Під час занять, проведених у неімітаційній формі, формуються предметні і соціальні якості професіонала, досягаються цілі навчання та виховання особистості майбутнього вчителя іноземної мови.

Особливість колективної розумової діяльності полягає в тому, що в ній існує жорстка залежність діяльності конкретного студента від однокурсника; вона допомагає вирішити психологічні проблеми колективу; відбувається „передача” дії від одного учасника до іншого; розвиваються навички самоврядування [5].

Висновки. Головним завданням вищого навчального закладу на сучасному етапі є підготовка фахівців, здатних нестандартно, гнучко і своєчасно реагувати на зміни, які відбуваються у світі. Отже методологічний аспект застосування неімітаційних форм навчання відіграє важливу роль у формуванні ключових компетенцій майбутнього вчителя іноземної мови.

Інноваційні методи дозволили змінити роль викладача, який є не тільки носієм знання, але й наставником, який ініціює творчі пошуки студентів. Отже, методологічний аспект застосування неімітаційних форм навчання вчителів іноземної мови значно підвищує продуктивність засвоєння знань студентами ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн.: навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Згуровський М. З. Реальний шлях збереження освіти  реформування / М. З. Згуровський // Освіта і управління. – 2007. – №1. – С. 6-12.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; – відп. ред. М. Ф. Степко. – К.: Изд., 2004. – 24 с.
5. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
6. Подмазін С. І. Теоретичні основи особово-орієнтованої освіти / С. І. Подмазін // Програма розвитку освітньої системи Ленінського району. Запоріжжя: Офіс-маркет, 1999. – С. 15-30.
7. Харківська А. А. Інновації в сучасній освіті / А. А. Харківська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю шлях до інтеграції»: зб. наук. пр. / [гол. ред. І. М. Богданова]. – Одеса, 2010. – С. 344-349.
8. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Белікова Ірина Валентинівна – викладач кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Мирослава ВЕЧІРКО (Кіровоград, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядаються різні наукові підходи до проблеми професійного самовизначення та категорія готовності до професійного самовизначення. Визначаються особливості готовності до професійного самовизначення вчителів філологічних спеціальностей.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, готовність, вчителі філологічних спеціальностей.

The article deals with different scientific approaches to the problem of professional self-determination and the category of readiness to professional self-determination. The author identified peculiarities of readiness to professional self-determination of the teachers of philological specialties.

Keywords: self-determination, professional self-determination, readiness, teachers of philological specialties.

Сьогодні у практиці педагогічної освіти проблема самовизначення і самореалізації особистості майбутнього вчителя у професійній діяльності набуває актуального характеру. З огляду на це, одним із важливих психолого-педагогічних напрямків у сучасній науці залишається дослідження категорії професійного самовизначення, ключовою складовою якого є поняття «самовизначення», складне за змістом, воно стало предметом дослідження психологів, педагогів, соціологів, філософів.

Вивчення проблеми самовизначення особистості у різний час займалися Л. С. Виготський, І. С. Кон, С. Л. Рубінштейн, В. Ф. Сафін та інші. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що термін «самовизначення» використовується для позначення процесу дорослішання людини, формування життєвої перспективи, життєвих планів, вибору професії, своєї думки стосовно факту, події, тобто для характеристик осмисленої та цілеспрямованої діяльності людини, що врешті-решт приводить до досягнення поставленої мети. Дослідники, так чи інакше, пов'язують самовизначення людини з процесом вибору нею власної позиції, свого життєвого шляху і розглядають цю категорію в аспекті ціннісно-змістовного підходу. Будучи найважливішим елементом самовизначення, ціннісні орієнтації, життєві плани і цілі, як вважає Є. І. Головаха [2: 27], роблять акцент на самодетермінації особистості, її орієнтації на майбутню життєву перспективу. При цьому слід враховувати наявність у людини ієрархії життєвих цінностей (матеріальна забезпеченість, робота, сім'я, здоров'я, відпочинок, творчість та ін.). Тут важливо відзначити, що процес самовизначення відбувається ефективніше, коли людина шукає особистісні смисли свого існування, визначає своє ставлення до суспільно-виробленої системи цінностей, тобто в основі самовизначення покладено особистісне самовизначення, що забезпечує орієнтацію у навколишньому світі.

У сучасній науці у тісному взаємозв'язку із загальним процесом самовизначення розглядається професійне самовизначення, психологічні аспекти якого досліджували К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург, Є. О. Клімов, Н. В. Самоукіна, П. А. Шавір. Педагогічний аспект професійного самовизначення вивчали Г. О. Балл, В. В. Борисов, О. І. Вітковська, Ю. І. Завалевський, О. Ф. Капустіна, О. Ф. Кисла, Ф. В. Повшедна, М. С. Пряжніков, С. М. Чистякова, М. Г. Чобітько та ін. Зв'язок самовизначення із входженням молоді в соціальні інститути та різні сфери життєдіяльності розглядається в роботах Б. Г. Ананьева, Є. І. Головахи, О. А. Ігнатюк, Є. М. Павлутенкова, М. І. Піддячого, В. В. Радула та ін.

Аналіз наукових робіт у галузі професійного самовизначення дозволяє відмітити тенденцію розширення в трактуванні самовизначення від розуміння його як первинного вибору професії до розуміння суті професійного самовизначення як вибору себе у професії, як необхідного і важливого аспекту всього процесу професіоналізації особистості.

Постійно підкреслюючи нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя, М. С. Пряжніков відзначає: «Суттю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і усієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації» [9: 17]. Український дослідник Ю. І. Завалевський професійне самовизначення розглядає як «вибір із арсеналу професій, що найбільше відповідає індивідуальним рисам людини» [3: 151].

Отже, категорія «професійне самовизначення» включає три складові, взаємопов'язані частини – самовизначення, вибору професії та рівня усвідомленості участі особистості у процесі професійного самовизначення.

Одним із важливих етапів професійного самовизначення науковці, зокрема П. А. Шавір, Т. В. Кудрявцев, В. Ф. Сафін, Є. І. Головаха, називають професійний вибір, основними характеристиками якого є усвідомленість і раціональність, однак відомо, що вибір професії, який здійснює молода людина, далеко не завжди є достатньо обґрунтованим. Не завжди учні шкіл адекватно оцінюють свої особистісні особливості і реальні можливості, зміст майбутньої діяльності. Часто їх рішення приймаються під прямим впливом зовнішніх і випадкових обставин або тільки під впливом батьків, товаришів, засобів масової інформації і т. ін., на думку В. Ф. Сафіна, «у цьому випадку не відбувається справжнього самовизначення, так як активність особистості замінюється установками авторитетної особистості (батьків, учителів, друзів)» [12: 45].

Оскільки для професійного самовизначення найбільш сензитивним періодом є юнацький вік, науковці останнім часом вивчають цю проблему саме на етапі здобуття вищої освіти. Так, з точки зору Ф. В. Повшедної, «метою професійного самовизначення майбутнього педагога є формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку в рамках обраної професії, готовність розглядати себе особистістю, яка розвивається, самостійно знаходити особистіснозначущі змісти, вибудовувати свою поведінку, формувати професійно-значущі якості» [8: 26], а підготовку майбутнього вчителя до професійного самовизначення вчена розуміє як «складний цілісний особистісно-зорієнтований процес, спрямований на формування індивідуальної позиції і результат вибору, проектування власної професійної діяльності і самореалізації у ній» [8: 66].

Українська дослідниця О. Ф. Кисла вважає, що «професійне самовизначення – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення майбутніми вчителями початкових класів

важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору та знаходження свого місця в житті. Це поступальний рух, що відбувається у внутрішньому й зовнішньому виявах особистості та здійснюється через прийняття рішень, які спрямовують цей рух, а також через пошук оптимальних засобів реалізації цих рішень і коригування професійних планів у напрямку їх більшої реалістичності» [4: 35].

Узагальнення поглядів щодо професійного самовизначення як психолого-педагогічної проблеми приводить нас до думки, що вчені визначають не тільки співвіднесеність зовнішніх і внутрішніх детермінант у процесі самовизначення особистості, але і його основні функції і механізми – становлення людини як суб'єкта власного розвитку (саморозвитку) засобами рефлексії себе, свого життя і формування відношення до себе, інших людей і до оточуючого світу.

Поділяючи точку зору Ф. В. Повшедної, ми розглядаємо професійне самовизначення на етапі здобуття вищої освіти, оскільки у процесі соціалізації особистості важливе місце займає період навчання у ВНЗ, а у більшості випадків саме студентський вік стає визначальним у житті людини, оскільки вона зазнає значних змін у власному розвитку та становленні, у цей час відбувається формування світогляду, цілісного Я-образу, самовизначення у життєвих та професійних планах, які пов'язані із педагогічною і філологічною освітою майбутнього вчителя. Отже, професійне самовизначення ми розуміємо як довготривалий, динамічний, цілісний процес входження у професію, результат вибору і проектування майбутньої педагогічної діяльності вчителя-філолога, який відбувається в освітньому середовищі вищого навчального закладу, шляхом усвідомленого і активного ставлення студента до власної життєвої перспективи, до оволодіння майбутньою професією вчителя філологічних спеціальностей, що передбачає високий рівень мовленнєвих та ораторських здібностей, розвинену емпатію, любов і повагу до дітей, психологічну проникливість та здатність до комунікації.

Предметом нашого дослідження стало професійне самовизначення майбутнього педагога, а саме вчителя-філолога. Однією із важливих особливостей педагогічної професії є те, що об'єктом і продуктом її діяльності є людина, «людська особистість – це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ні вчити, ні виховувати», – стверджував В. О. Сухомлинський [14: 62].

Основу професії вчителя складає педагогічна діяльність, яка «... являє собою вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві» [6: 24].

Суб'єктом педагогічної діяльності є вчитель, до основних якостей якого можна віднести соціально значущі особистісні якості: позитивний моральний склад людини, любов до дітей, до людей, здатність до неперервної самоосвіти, емоційну зрілість. Талановитим учителям має бути «власлива любов до дітей і захоплення своєю справою» [5: 457]. Очевидно, що успіх професійного самовизначення майбутнього вчителя багато у чому залежить від наявності у нього схильностей до педагогічної діяльності, покликання до неї.

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі значну увагу приділяють характеристики готовності людини до виконання певної діяльності, ефективність якої залежить від психологічної і практичної готовності до діяльності. Вивченню проблеми формування готовності до того чи іншого виду діяльності присвячені філософські, соціологічні та психолого-педагогічні дослідження цілого ряду вчених (Б. Г. Ананьєв, М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, Г. С. Костюк, М. Д. Левітов, В. М. Мясіщев, С. Л. Рубінштейн, С. М. Чистякова та інші). Сутність поняття «готовність до діяльності» має різні підходи, що пояснює різні точки зору дослідників з цієї проблеми. Ми, поділяючи думку тих дослідників, які готовність до професійного самовизначення розглядають як складний цілісний стан особистості, визначаємо «готовність до професійного самовизначення майбутнього вчителя філологічних спеціальностей» як важливу складову професійного становлення та складний цілісний стан соціалізації особистості, що характеризується сукупністю її професійно важливих якостей, і забезпечує їй свідомий перехід із системи вузівської підготовки в систему професійної діяльності і успішну самореалізацію в ній на основі ціннісного ставлення до педагогічної праці, володіння способами самопізнання, самоаналізу і самооцінки, прагнення до самоосвіти та самовиховання, здійснення самоконтролю і самокорекції, наявності професійних здібностей, педагогічних та філологічних, таких як повага, щирість, любов до дітей, розвинена уява, поетичне сприйняття довкілля, спостережливість та здатність до комунікації (у тому числі міжмовної).

Навчання у вищому педагогічному навчальному закладі – це важливий етап у процесі професійного самовизначення майбутнього вчителя, адже саме у студентському віці у реальній навчально-пізнавальній діяльності відбуваються глибокі зміни у самосвідомості, самопізнанні і самовизначенні особистості. Отже, професійне самовизначення майбутнього вчителя у вищій школі – це цілісний процес входження особистості у сферу педагогічної діяльності на основі власного вибору. Особливості професійного самовизначення майбутнього вчителя пояснюються своєрідністю педагогічної професії, її багатофункціональністю і спрямованістю на розвиток особистості школяра, її

творчої індивідуальності, на підготовку підростаючого покоління до життя на основі накопиченої людством культури. Це визначає соціальну значущість професії вчителя, від якого багато у чому залежить майбутнє суспільства.

Студенти філологічних факультетів – це майбутні учителі, фундаментальна підготовка яких (література й мова) безпосередньо лежить у площині культури та мистецтва, а тому вони повинні мати розвинену естетичну чутливість, високий рівень асоціативного мислення, відчуття краси поетичного відображення. У контексті філологічної підготовки можливо найповніше реалізувати завдання гуманітарного виховання молоді, залучення її до багатств світової духовної культури, що, у свою чергу, сприяє духовному і моральному зростанню майбутнього покоління. Підготовка вчителів філологічних спеціальностей за напрямом 6.020303 Філологія (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») в Україні здійснюється за спеціальностями «Українська мова та література», «Мова і література» (із зазначенням мови).

Специфікою професійно-педагогічної спрямованості вчителя-філолога є усвідомлення того, що для нього комунікація є не тільки засобом, а й метою та завданням навчання. До того ж у контексті глобалізації світового освітнього простору актуальною для майбутнього вчителя іноземної філології є здатність до міжкультурної взаємодії та міжмовної комунікації, це свідчить про значущість полікультурного компонента у професійній підготовці майбутнього фахівця, оскільки він повинен одночасно усвідомлювати себе носієм національних і світових цінностей.

Художня література є важливою частиною фахового навчання майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, враховуючи її суспільні функції як виду мистецтва, варто зауважити, що результатом професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога є опанування ним таких соціокультурних цінностей, як: особистісні цінності людини, яка перебуває в постійному діалозі із собою, з іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мови яких вивчаються. Функції, які виконують твори художньої літератури у суспільному житті, полягають у тому, щоб засобами художніх образів формувати естетичні погляди людей як специфічні канали регуляції їхньої діяльності та шляхом вироблення певних ідеалів й прагнень створювати відповідні настрої, спонукати до тої або іншої дії.

Доведено, що викладання літератури – це специфічна галузь педагогічної діяльності, котра вимагає від особистості вчителя нестандартного художньо-педагогічного мислення, оскільки він повинен у художньому творі бачити не тільки зовнішні прояви, але уміти відчутти внутрішній зміст – ідею, переживання, мотиви вчинків персонажів. Для цього йому необхідна розвинена емпатія, психологічна проникливість, вміння створювати в уяві образи людей, предметів, явищ (образне мислення), аналітичне та синтетичне мислення [7: 169]. Серед якостей та здібностей, необхідних учителю літератури, дослідники також виділяють поетичне сприйняття доквілля, спостережливість, багатство словникового запасу, емоційну розвиненість, відчуття мови, багатство словесних асоціацій, розвинену фантазію, оригінальність мислення та мовлення, художній смак [13: 133].

Отже, досліджуючи специфічні особливості формування готовності до професійного самовизначення вчителя філологічних спеціальностей, ми визначаємо:

- здатність до комунікації, у тому числі іншомовної, оскільки комунікація для філолога є не тільки засобом, а й метою та завданням навчання;
- сформованість образного та критичного мислення як результат роботи з художнім текстом;
- здатність до компаративного аналізу як результат роботи із великим масивом світової літератури;
- здатність до публічної комунікації як результат володіння мистецтвом риторики;
- сформованість полікультурності на основі «діалогу культур» країн мову і літературу яких вивчають майбутні вчителі іноземної філології;
- розвиненість особливого світосприйняття у процесі формування образної картини світу засобами художньої літератури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова Думка, 1988. – 142 с.
3. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя: [навч. посіб.] / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2011. – 303 с.
4. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кисла Оксана Федосіївна; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 259 с.
5. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология : учебное пособие для пед. институтов / Н. Д. Левитов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1964. – 478 с.
6. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

7. Педагогічна психологія : навч. посібник / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко та ін. // За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.
8. Повшедная Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: [монография] / Ф. В. Повшедная. – Н. Новгород : НГПУ, 2002. – 166 с.
9. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 256 с.
10. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навчальний посібник / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. – 252 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 781 с.
12. Сафин В. Ф. Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические аспекты исследования : [монография] / В. Ф. Сафин. – Уфа : «Гилем», 2004. – 258 с.
13. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / О. М. Семенов. – Суми : ВВП „Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404с.
14. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. – К. : Радянська школа, 1988. – 284 с.
15. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 95 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вечірко Мирослава Сергіївна – головний спеціаліст відділу ПРГ та РФО Управління ДМС України в Кіровоградській області.

Катерина ГУСЕВА (Кіровоград, Україна)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЧЕРЕЗ РОЗУМІННЯ СИМВОЛУ ЯК ЗАСОБУ ВИРАЗНОСТІ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

Нові соціокультурні умови вимагають від вчителя образотворчого мистецтва не лише теоретичних та історичних знань образотворчого мистецтва, але і власного творчого самовираження. Результатом такого самовираження є створення твору мистецтва, який містить в собі художній образ, що виражається через символ і розглядається як явище складне та багатозначне.

Ключові слова: *творче самовираження, творча індивідуальність, символ, художній образ, художня творчість, засіб виразності, образ.*

New socio-cultural conditions require from a teacher of fine arts not only theoretical and historical knowledge of the discipline but also his own creative expression. The result of this expression is a work of art that embodies an artistic image; the latter is expressed through symbols and acts as a complex and meaningful phenomenon.

Keywords: *creative expression, creative personality, character art image, art work, a means of expression, an image.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасної освіти, головною цінністю якої виступає людина, а саме людина-творець, культурна людина, що здатна вирішувати актуальні життєві та професійні проблеми, направлено на створення відповідних оптимальних умов для розкриття здібностей, творчого потенціалу, становлення емоційно-ціннісних відносин людини до навколишнього світу, виховання її моральних та естетичних почуттів. Відповідно до системи освіти, виховання і навчання підростаючого покоління в нових соціокультурних умовах вимагає ініціативного, мобільного, творчо-активного педагога, який вміє працювати в режимі самостійного педагогічного пошуку шляхів виховання і навчання. Лише педагог, що володіє вище зазначеними якостями здатен сприяти розвитку вільної, креативної, самостійної особистості, що є суб'єктом власного життя.

На сучасному етапі освіти підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва не повинна зводитися лише до підготовки вузького-профільного фахівця для викладання уроків образотворчого мистецтва. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва повинна бути направлена на становлення та розвиток особистості педагога-художника, формування його компетентності, а також в процесі художньо-освітньої діяльності необхідно створювати умови реалізації особистісного потенціалу, творчого самовираження, сприйняття прекрасного, художнього освоєння дійсності та самопізнання.

Метою написання статті є виокремлення способів формування творчого самовираження майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

У процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва необхідно враховувати той факт, що студенти різною мірою схильні до художньої творчості, яка зумовлена схильністю, обдарованістю, геніальністю, що є генетично закладені природою і успадковані від предків, а також і від соціальних факторів якими виступають виховання особистості, суспільний устрій, суспільна свідомість. Тому проблема творчого самовираження в образотворчому мистецтві носить багатоплановий характер і пов'язана як із фундаментальними законами розвитку особистості в онтогенезі, так і з естетичними пріоритетами суспільства, із появою нових форм суспільної свідомості.

Виклад основного матеріалу. Творче самовираження можна трактувати як активний процес створення нових художніх творів з метою вдосконалення власних образотворчих можливостей та індивідуальних здібностей у конкретній творчій діяльності, а також реалізації свого «Я». Процес підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, що дозволяє формувати творче самовираження особистості студента, є процесом цілеспрямованого розвитку художньо-творчих здібностей, уяви, художнього смаку, емоційно-естетичного досвіду на основі стійкої мотиваційної бази. Також процес спрямовано на розвиток інтересу до творів образотворчого мистецтва, на вміння бачити, трактувати нові грані в художньому образі, на здатність емоційно співпереживати дійсності та художньому образу, що створюється, на творче ставлення до художнього матеріалу, на встановлення діалогу між художником та глядачем.

Художня творчість виступає процесом творчого самовираження. Творчий процес починається з задуму, який є результатом сприйняття життєвих явищ та їх розуміння особистістю на основі її глибинних індивідуальних особливостей. Ступінь загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва нерозривно взаємопов'язано із його здатністю створювати або сприймати, трактувати змістовні художні образи та витвори елітарного мистецтва, що не повторюють життя дзеркально, а створюють особливу художню реальність. Художня реальність може бути паралельна історії, може бути її моделлю, але вона не є її ідентичністю. Така реальність побудована на художніх образах, якими виступає алегорична, метафорична думка, що розкриває одне явище через інше [1]. Асоціативність – одна з особливостей психологічного механізму художньої творчості – на гносеологічному рівні проявляється у вигляді метафоричності, парадоксальності, сполученні віддалених один від одного явищ. Кожна епоха знаходить у класичному образі нові сторони і дає йому нове трактування. Така зміна художнього бачення відбувається як у філогенезі при зміні однієї культури іншою, так і в онтогенезі – при проходженні людиною різних стадій і етапів розвитку. Нові образи створюються завдяки різноманітним потребам які виникають в певний період. Такі потреби породжуються в процесі людської діяльності, у процесі накопичення знань, зміною суспільних умов життя, прогностичних потреб. Формування нової культурної свідомості, нового світогляду, картини світу залежить не тільки від суспільно-побутової та суспільно-культурної ситуації, а й формується в рамках індивідуальної творчої діяльності та індивідуального дозрівання особистості, що дозволяє вільно трактувати символізм мистецтва. Відступ від реальності, вихід за її межі дозволяє розширити пізнавальні можливості та забезпечує здатність людини передбачити наслідки та результати певних дій, крім цього дозволяє створювати новий світ.

У мистецтві художній символ виступає як засіб виразності, він створюється художником, як створюються метафори і порівняння. Однак художній символ відрізняється від інших засобів виразності в мистецтві і насамперед від знака. Їх відмінність полягає в тому, що знак, як правило, має одне основне значення, у той час як художній символ володіє багатозначністю. По відношенню до повноцінного художнього образу художній символ виконує допоміжну роль. Художній символ виступає засобом досягнення виразності художнього образу, що є кінцевою метою і результатом творчості. Символічність образу є не що інше, як необхідна в реалістичному мистецтві міра умовності, безпосередньо спрямована проти фотографічної описовості.

Якщо в реалістичному мистецтві символічність та образність співвіднесені і врівноважені між собою, в інших художніх напрямках ця рівновага відсутня. Переважання умовності в змісті творів було характерним не тільки для ранніх форм художньої культури, але і для такої її розвиненої форми, якою була антична культура. Причиною тому була міфологія, яка виступала не тільки як світогляд, але і як форма мислення, у тому числі художнього. Під впливом християнської міфології середньовічне мистецтво набуває ще більшої символічності. Гіпертрофію художнього символу можна знайти в мистецтві XVIII-XX ст.. Але необхідно зауважити, що витвори мистецтва, які залишились в історії та досягали значних успіхів в різні епохи, мали символ, який не закреслював образ, а, навпаки, допомагав більш яскравому розкриттю образного змісту твору. Таким чином, можна зазначити, що для творчого самовираження в процесі художньої творчості є важливим розуміння символу як засобу виразності художнього образу. Так, у своїй роботі «Символ в культурі» Ю.М. Лотман позначає можливість двох підходів до вивчення символів, таких як раціональний та ірраціональний. Раціональний підхід розглядає символ як знак, а ірраціональний – як накопичувач пам'яті культури. Специфіка такого підходу полягає в тому, що символ накопичує значення, які він колись мав. З однієї історичної епохи символ з притаманним йому набором значень переходить в іншу, де здобуває нові смислові навантаження і значення, не втративши колишніх. Символи утворюють семантичну мережу, за допомогою якої вони несуть суть речі, від глибинних її смислів до сьогодшніх значень [5].

У своїй роботі «Філософія символічних форм» німецький культуролог Е. Кассіпер (1874-1945) стверджує, що на певному етапі еволюції людини, а саме на етапі виникнення самосвідомості, людина розриває «ланцюг», що пов'язує його із зовнішнім світом і, якщо перші кроки інтелектуальної і культурного життя людини можна представити як свого роду розумове пристосування до оточення, то по мірі розвитку культури виявляється і протилежна тенденція людського життя, яка полягає у створенні символічної системи, що дозволяє зроби зв'язки людини зі світом опосередкованими. На

думку Е. Кассіра, фізична реальність ніби віддаляється в міру того, як росте символічна активність людини.

З. Фрейд представляв символи як «деформовані потреби», а символізм розглядав як результат дії примітивного психологічного механізму, що знімає психічне напруження, викликане затримкою в задоволенні інстинктивних потреб. Фрейд та його послідовники вважають, що символи - явище примітивного рівня, їх поява характерна для психічних захворювань, сновидінь, «стомлення психіки». Цілісність, універсальність характеру символів різних цивілізацій і епох пояснюється універсальністю інстинктів, що властиві всім людям. Символоутворення слід розуміти як регресивну тенденцію, що в більшості властива хворій психіці, тоді як символізація виступає одним із видів проекції хворої особистості.

Принципово протилежні погляди на символізм має в основі своїх ідей Юнг. Символом він вважає термін, ім'я або зображення, які можуть бути відомі в повсякденному житті, але володіють специфічним додатковим значенням до свого звичайного значення. Слово і зображення є символічними, якщо вони мають на увазі щось більш, ніж їх очевидне і безпосереднє значення [9: 64]. Юнг розглядає символізм у тісному зв'язку з динамікою індивідуального і колективного несвідомого. Вчений виділив архетипічні символи, що виступають в якості основи утворення символу. Такі архетипічні символи являють собою універсальні моделі або мотиви, що виникають з колективного несвідомого і які є основним змістом релігій, міфології, легенд і казок. Архетип є базовою схемою і не може сприйматися як конкретний, визначений міфологічний образ або мотив. Він виступає як передумова для утворення різних образів, які можуть сильно різнитися в деталях, але не втрачають своєї первісної основи. За теорією Юнга, на основі архетипів виникають природні символи та культурні символи. Природнім символам притаманний транскультурний, позачасовий характер і являють собою безліч варіацій архетипових образів. Такі символи легко простежуються до архаїчних коренів, своїх витоків. У свою чергу, культурні символи є важливим складовим елементом ментального пристрою; символи пройшли велику свідому еволюцію від своїх архаїчних коренів, хоч і не втратили з ними зв'язку. У процесі такої еволюції відбувається безліч перетворень, які призводять до виникнення колективних образів які приймаються цивілізованим суспільством. Культурна еволюція людства нерозривно пов'язана зі здатністю до символічного утворення.

Послідовники Юнга символи розглядають не як атрибут проекції хворої особистості, а як властивість здорової, повноцінної психіки. Також розглядають символ як природний спосіб психічної експресії на самих різних стадіях психічного розвитку, включаючи і зрілу психіку; як інструмент особистісного зростання, а не лише як засіб відновлення психічного балансу [9].

Можна виділити цілий ряд ознак символу: образність, вмотивованість, комплексність змісту, багатозначність, розпливчастість кордонів значень в символі, архетипність символу, його універсальність в окремо взятій культурі, перетин символів у різних культурах, національно-культурна специфічність цілого ряду символів, сполучення символу з міфом і архетипом [6].

Образність виступає найважливішою властивістю символу, тому багато вчених підходять до поняття символу через образ. Кожен символ є образом, проте образ можна вважати символом лише за певних умов. Важливими особливостями символу є абстрагованості від конкретного образу і багатозначність, у цьому і є його цінність адже він може застосовуватися до різних конкретних ситуацій. Образно-символічна форма дозволяє найбільш адекватно висловити ірраціональне, аксіологічний зміст.

Так, мистецтво як носій художнього образу направлене на філософсько-естетичне осмислення зображуваного, інтерпретацію характерних процесів та явищ через систему художніх символів. Таке осмислення та інтерпретація у сукупності створюють естетичну атмосферу, яка захоплює почуття і розум глядача. Великою прерогативою мистецтва є його здатність художньо осмислювати дійсність, розкривати і досліджувати внутрішній світ людини. Також характерною особливістю мистецтва, що відрізняє його від інших форм суспільної свідомості, є емоційно-чуттєве начало, яке стимулює митця до створення, а аудиторію до сприймання художнього твору.

Розвиток художньо-творчої індивідуальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, для якої характерне творче самовираження, можливий при врахуванні багатоплановості символу як засобу художнього образу в мистецтві, що створюється або трактується. Цілісне, змістовне, органічне, таке що відповідає суті та породжує нові поняття сприймання та створення художніх символів, утворюється внаслідок взаємодії соціокультурних та особистісних якостей творчої індивідуальності.

Висновки. Таким чином, формування творчого самовираження майбутнього вчителя образотворчого мистецтва слід розглядати як двосторонній процес, пов'язаний, з одного боку, з виробленням необхідних якостей творчої особистості, а з іншого, – із формуванням у неї досвіду творчості. У першу чергу, вчитель образотворчого мистецтва є не лише носієм спеціальних вмінь та знань, але і творчо-активною особистістю, що здатна продукувати витвори мистецтва як результат художньої творчості, тобто процес символічного пізнання та відтворення дійсності. Явища, процеси дійсності митець опановує ірраціонально, через творчу інтуїцію яка є підсвідомим, інстинктивним стимулом художньої творчості.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Білодід Ю. М., Поліщук О. П. Основи дизайну: навчальний посібник / Ю. М. Білодід, О. П. Поліщук. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2004. – 240 с.
2. Копытин, А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
3. Кэрлот, Х. Э., Бауэр, В. Словарь символов / Х. Э. Керлот, В. Бауэр. – М.: РЕФЛ-бук, 1994. – 608 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность: Сознание: Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1974. – 304 с.
5. Лотман, Ю. М. Символ в системе культуры / Ю. М. Лотман // Избранные статьи в трех томах / Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллин: Александра, 1992. – Т. 1 – С. 191–199.
6. Мамардашвили, М. К., Пятигорский, А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 214 с.
7. Панов, Е. Н. Знаки, символы, языки / Е. Н. Панов. – М.: Знание, 1983. – 248 с.
8. Цветков А. В. Об актуальных проблемах психологического изучения символа / А. В. Цветков // Вестн. ТГУ. Серия «Гуманитарные науки. Психология» – 2007. – № 12 (56). – С. 154-158.
9. Юнг, К. Г. Человек и его символы / К. Г. Юнг. – СПб.: Б.С.К., 1996. – 454 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гусєва Катерина Васи́лівна – викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну, секції образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Сергій МІШИН (Кіровоград, Україна)

ФІЗИЧНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Визначено актуальність професійного самовдосконалення, саморозвитку студента. Доведено важливість фізичного самовдосконалення у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Наведено етапи професійного становлення, самопізнання й самовизначення особистості. Розглянуто рівні потреб фізичного самовдосконалення.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, самоосвіта, саморозвиток, самопізнання, самовиховання, рефлексія, потреба до фізичного самовдосконалення, студенти.

The relevance of the professional self-perfection, self-development of the student is determined in the article. The importance of physical self-improvement in the process of professional training of future specialists is grounded. The stages of professional development, self-knowledge and self-determination of personality are presented. The level of the needs of the physical self-improvement is considered.

Keywords: professional self-improvement, self-education, self-development, self-knowledge, self-reflection, the need for physical self-improvement, students.

Постановка проблеми. В умовах модернізації діяльності державних педагогічних університетів виникла і почала обговорюватися нова система цінностей і цілей освіти, заснована на ідеях особистісно-орієнтованої педагогіки. Така зміна акцентів передбачає розгляд студента не як об'єкта, що одержує знання та набуває систему умінь і навичок, а як суб'єкта професійної підготовки, здатного до самовдосконалення з урахуванням особистих мотивів, інтересів, здібностей і особистісних смислів.

Результати практичної діяльності, а також цільові психолого-педагогічні дослідження свідчать, що професійне самовдосконалення завжди є результат усвідомленої взаємодії студента з конкретним соціальним середовищем, в ході якого він реалізує потреби виробити в себе такі особисті якості, які забезпечують успіх у навчальній, професійній діяльності.

Отже, професійне самовдосконалення студентів педагогічного університету можна розглядати як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійно-значущих якостей згідно з зовнішніми соціальними вимогами, умовами професійно-педагогічної діяльності і особистою програмою розвитку [8].

Професійний саморозвиток студента у вищому навчальному закладі – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної діяльності, самореалізації в суспільстві. З допомогою новітніх систем і програм підготовки студентів педагогічних вузів, самоосвіта студентів можлива лише за рахунок усвідомлення самими студентами процесу розвитку професійно значущих якостей відповідно до вимог професійно-значущого середовища, умов професійної діяльності. Основний сенс саморозвитку педагога – знаходження самого себе, свого професійного й життєвого шляху, професійний розвиток, професійне самовдосконалення.

Перехід до нової системи вищої освіти, підготовлений розвитком педагогічної думки в Україні та за її кордонами, передбачає входження студентів до простору професійної (педагогічної) та особистісної самореалізації. Педагогічна професія – це сплав особистісних якостей і професійної

діяльності педагога, що дає можливість дорослому і дитині досягти певної усвідомленої і цілеспрямованої мети: взаємно збагачуватися і впливати один на одного, самореалізуватися у житті. У зв'язку з цим, постає проблема знаходження, розробки та реалізації різних, але, головне, ефективних природних чинників саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти студента у вищому навчальному закладі. Одним із провідних чинників впливу на професійний процес самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення студента є фізичне самовдосконалення, яке супроводжує майбутнього фахівця впродовж його педагогічної діяльності (Масовер М.Ю., 2005).

Аналіз досліджень і публікацій. Вітчизняні (Р. Раєвський, В. Краснов, М. Поляков та ін.) та зарубіжні дослідники (В. Ільїніч, В. Левчук, М. Гошко, І. Голубєв та ін.) звертали увагу на важливість формування у студентів потреб до фізичного вдосконалення з урахуванням інтересу до професії, шляхом упровадження професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП). Така підготовка побудована на основі стимулювання потреб до фізичного виховання, з урахуванням вимог професії. Але ця проблема залишилася не до кінця теоретично обґрунтованою й завершеною через проблеми, що пов'язані зі складністю диференціювання ППФП для значної кількості професій. У той же час, поза увагою фахівців опинилася теоретична підготовка професійної спрямованості, яка сприяє формуванню у студентів потреб до професійно-прикладного самовдосконалення. Особливе значення професійно-прикладна теоретична підготовка має для студентів педагогічних факультетів, факультетів корекційної педагогіки.

А. Внуков виявив прямий взаємозв'язок між формуванням потреби до фізичного самовдосконалення та професійним спрямуванням особистості студента. При цьому формування потреби до фізичного самовдосконалення відбувається більш швидкими темпами в осіб із яскраво вираженим професійним спрямуванням [2]. Зацікавлені студенти швидше й активніше оволодівають професійними знаннями, вміннями та навичками.

А. Царик вважає, що дієвими шляхами формування потреби до фізичного вдосконалення є розширення і поглиблення спеціальних знань із гігієни і фізичної культури; врахування групових та індивідуальних інтересів; підвищення рівня емоційності та інтенсивності занять фізичною культурою і спортом та ін. [7].

І. Каплан виділив три соціальних типи студентів: пасивний, ситуативний, активно-діяльнісний. Критеріями сформованості в студентів потреби автор вважає рівень самосвідомості (мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, установок), який активно спрямовує особистість на досягнення визначених завдань. Поетапне формування в студентів потреби до фізичного самовдосконалення покращується за умов формування в них мотивації, професійної спрямованості занять, усвідомлення власних можливостей [3].

С.Сичов обґрунтував основні компоненти потреби фізичного вдосконалення і саме поняття "потреби фізичного вдосконалення" [6].

Мета статті – визначити та розкрити сутність фізичного самовдосконалення як провідного чинника впливу на процес професійної підготовки студентів.

Виклад основного матеріалу. Провідним елементом професійного самовдосконалення і самовиховання студента є самоосвіта, під якою слід розуміти постійну, цілеспрямовану пізнавальну діяльність по оволодінню загальним досвідом людства, методологічними та спеціальними знаннями, професійними вміннями і навичками, необхідними для удосконалення процесу фізичного самовиховання і самовдосконалення. Самоосвіта є основою саморозвитку студента і його професійного самовдосконалення [4].

Сучасні вчені В. І. Бондар, О. А. Дубасенюк, А. Зязюн, В. І. Лозова, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, Л. П. Пуховська, С. О. Сисоєва у своїх працях також розглядають проблему професійного самовдосконалення вчителя. Ними визначені вимоги щодо професійної підготовки вчителя, головними серед яких є постійний професійний саморозвиток, збагачення і оновлення особистості вчителя, підвищення його фахової майстерності щодня.

Самовдосконалення найчастіше спонукається прагненням перевершити себе сьогоденного, домогтися більш високих результатів, підвищити свою майстерність, набути значимих для себе якостей особистості. Це постійна робота над собою з метою позитивної зміни, наближення до певного ідеалу "Я", реалізація тенденції до особистісного зростання. Так, на основі досліджень В. Г. Маралова [5] виділяємо в процесі педагогічної практики такі етапи, що включають рефлексію, яка спонукає до професійного становлення, самопізнання й самовизначення: самоаналіз власної особистості, діяльності й спілкування; у ході самопізнання прояснюється уявлення про себе, про свої сильні й слабкі сторони; формування ідеального образу "Я" за допомогою залучення механізмів самопрогнозування; формулювання програми саморозвитку, у якій визначається порядок і послідовність дій педагога щодо самовдосконалення, час, умови, прогнозуються результати, способи та прийоми самовиховання й самоосвіти; реалізація цієї програми; контроль та оцінка ефективності проведеної роботи з внесенням коректив у подальшу роботу над собою щодо свого професійного розвитку.

Під фізичним самовдосконаленням розуміється сукупність прийомів і видів життєдіяльності, що визначають і регулюють позицію людини відносно свого фізичного розвитку, фізичної підготовленості і стану здоров'я. Для педагогічної практики важливо визначити шляхи підвищення активності студентів у заняттях фізичною культурою, встановити рівні потреби у фізичному самовдосконаленні, намітити шлях її подальшого формування. Прагнення до фізичного самовдосконалення може мати різний ступінь активності – від пасивної до розвиненої, і спрямованість – від егоїстичної до соціально значущої (Глухов В. І., 1989).

Потреба в фізичному самовдосконаленні не виникає сама по собі, її потрібно виховувати, прищеплювати, моделювати упродовж всього навчально-виховного процесу у вузі.

Умовно виділяють наступні рівні потреби: 1. Пасивний – потреба у фізичному самовдосконаленні виражена слабо або відсутня. 2. Ситуативний характеризується нестійкою зацікавленістю у фізкультурно-спортивній діяльності. 3. Активно-діяльнісний відрізняється достатньо високою активністю особистості до занять фізичною культурою і спортом [1].

В фізичному вихованні студентів основна увага традиційно зосереджується на розвитку рухових здібностей та спортивно-технічній підготовленості (оволодіння технікою різних видів спорту). Виховання ж потреби в фізичному самовдосконаленні, самозабезпеченні особистості шляхом занять фізичною культурою і спортом в практиці викладачів фізичної культури здебільшого проводиться епізодично. В навчальному процесі не береться до уваги, що розвиток фізичних здібностей та оволодіння технікою виконання вправ, з одного боку, і формування потреби у фізичному самовдосконаленні, з іншого, – два різних педагогічних завдання, які вирішуються засобами певного напрямку (Батурін К. А., 1992, Разумов А., Пономаренко В., Пискунов В., 1996).

Формування потреби в фізичному самовдосконаленні є довготривалим навчально-виховним, педагогічним процесом, у якому проявляються різноманітні позитивні і негативні мотиви, фактори, як зовнішні, так і внутрішні. Серед зовнішніх – особистість викладача, зміст навчання і методика викладання, стан спортивних споруд та якість і наявність спортивного інвентарю. Серед внутрішніх – мотиви, інтереси, ціннісні орієнтири, рівень розвитку особистісних якостей, самооцінка стану здоров'я і фізичної підготовленості [1]. Результати аналізу практики та численних наукових досліджень свідчать, що процес формування у студентів потреби у фізичному самовдосконаленні складається з низки взаємопов'язаних напрямків: виховання позитивного ставлення до занять фізичною культурою і спортом; оволодіння знаннями і усвідомлення на їх основі переконань у необхідності систематичних занять фізичними вправами; формування відповідних умінь і навичок; залучення студентів до щоденних занять фізичною культурою (Батурін К. А., 1992, Разумов А., Пономаренко В., Пискунов В., 1996).

Потенційні можливості формування позитивної позиції до фізичного самовдосконалення закладені в самому процесі навчання, джерелом яких є викладач. Рівень знань, підготовленості до розв'язання освітніх, оздоровчих і виховних завдань, ініціативність, особистий приклад викладача формує в студентів інтерес до занять.

Викладач повинен визначити обсяг знань і систематизувати їх, що передбачає три рівні засвоєння знань: на першому – оволодіння знаннями, на другому – оволодіння вміннями та навичками, на третьому – їх особисте самостійне застосування.

Знання для формування у студентів переконання у необхідності самостійних занять фізичними вправами можна узагальнити за такими розділами: покращення функціональних можливостей організму; профілактика захворювань; зниження втоми за рахунок активного відпочинку; використання занять фізичною культурою і спортом в боротьбі з шкідливими звичками; використання фізичної культури і спорту як невід'ємного компонента здорового способу життя; розвиток рухових здібностей (підвищення працездатності); загальні відомості про види спорту, поняття і терміни; техніка виконання фізичних вправ і методика їх самовдосконалення; засоби і методи самоконтролю (за станом здоров'я, розвитком рухових здібностей).

При формуванні вміння самостійно займатися фізичними вправами викладач повинен дотримуватися певних правил: пропонувати вправи для самостійного виконання лише після того, як вони засвоєні; навчити при самостійному виконанні вправ, з метою удосконалення або розвитку фізичних якостей, контролювати власні дії та оцінювати правильність їх виконання, інтенсивність, об'єм; навчити прийомів самоконтролю за станом здоров'я, фізичного розвитку і функціональної готовності організму в процесі занять фізичними вправами.

Висновки. З вищенаведеного можна говорити, що фізичне самовдосконалення займає одне з головних ланок професійного самовдосконалення викладача в галузі фізичного виховання і потребує подальших досліджень для покращення рівня професійної підготовки майбутнього фахівця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Батурин К. А., Литвинова Л.И. Контроль и самоконтроль при занятиях оздоровительной физической культурой [метод. пособие] / К. А. Батурин, Л.И. Литвинова. – Мн.: АФВиС, 1992. – 168 с.

2. Внуков А. П. Формирование потребности в физическом самосовершенствовании студентов педагогических институтов. 13 734 – теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки. Автореф. дис. ... кан. пед. наук. А. П. Внуков. – М., 1982. – 16 с.
3. Каплан И. М. Основы физического самосовершенствования студентов / И. М. Каплан. – Ташкент, 1991. С. 134-136.
4. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / О. Г. Кучерявий. – К. : 2002. - 37 с.
5. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития [текст] / В. Г. Маралов. – М. : «Академия», 2002. – 256 с.
6. Сичов С. О. Формування пореби фізичного вдосконалення у студентів вищих технічних навчальних закладів. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. О. Сичов. – К., 2002. – 22 с.
7. Царик А. В. Актуальные проблемы формирования потребности человека в занятиях физической культурой и спортом. 13 734 – теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. А. В. Царик. – М., 1984. – 18 с.
8. Стимулирование профессионального самосовершенствования студентов в процессе организации их познавательной деятельности [http://www.coolreferat.com]. Назва з екрану. Режим доступу : http://www.coolreferat.com.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мішин Сергій Вікторович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; викладач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури КДПУ.

Маріям УЙСІМБАЄВА (Київ, Україна)

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті досліджено та розкрито сутність поняття «соціальна активність особистості», підкреслюється роль соціальної активності як чинника суспільного розвитку; наголошується на необхідності формування діяльностного ставлення особистості до світу; визначаються ознаки, функції та спрямованість соціальної активності особистості.

Ключові слова: активність, діяльність, соціальна діяльність, особистість, спрямованість, соціальна активність, соціальна активність особистості, формування соціальної активності.

The article investigates and reveals the essence of the concept «social activity of the individual», emphasizes the role of social activity as a factor of social development, stresses the need to develop activity relation of the individual to the world/ The paper determines the features, functions and social orientation of social activity of the individual.

Keywords: activity, social activity, individuality, directionality, social activity, social activity of the individual, the formation of social activity.

Постановка проблеми. В умовах бурхливих соціальних перетворень, що відбуваються у світі, розвитку українського суспільства, що характеризується значними змінами в соціально-економічній сфері, виникає гостра потреба суспільства «в соціально активних членах зі стійкою особистісно значущою позицією, що вільно орієнтується в складній соціально-економічній та політичній ситуації, здатних ухвалювати рішення і досягати результату відповідно до поставленої мети, брати на себе відповідальність за свої вчинки, не утискаючи прав і свобод інших» [13]. Тому модернізація навчально-виховного процесу спрямована на формування в особистості соціальної активності, від якої залежить розвиток усього суспільства. Однією з найважливіших проблем сучасності є розвиток соціальної активності особистості як чинник прогресивного суспільного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціальної активності особистості завжди перебувала в центрі уваги дослідників. Поняття «соціальна активність» широко використовується у працях філософів, психологів, педагогів і соціологів. Різним аспектам формування соціальної активності присвячені дослідження педагогів Є. Белозерцева, Л. Вохминої, Б. Вульфової, О. Газмана, С. Дармодехіна, Л. Захарової, А. Зосімовського, Л. Іванова. Різні аспекти проблеми виховання соціально активної особистості розкрито в працях І. Беха, О. Чугунової, Т. Мальковської, Н. Остапенко, І. Павлової інших.

Природа та сутність феномену соціальної активності, її структура та загальні закономірності розвитку розкрито у роботах К. Абульханової-Славської, Є. Ануфрієвої, О. Леонт'євої, А. В. Мудрика, Т. Мальковської, В. Петровського, С. Рубінштейна та ін.

Окремі аспекти проблеми формування соціальної активності особистості стали предметом дисертаційних досліджень останніх років: Н. Клімкіна «Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи», О. Тельна «Формування соціальної активності незрячих учнів молодшого шкільного віку засобами рольової гри»,

Л. Нафікова «Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва», В. Косовець «Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села» та інших.

Метою статті є обґрунтування «соціальної активності особистості» як чинника суспільного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «соціальна активність» і «соціально активна особистість» досить широко використовуються у працях філософів, психологів і педагогів, проте в науковій літературі досі не вироблено єдиного підходу в розумінні цього феномену. Поняття соціальної активності особистості розглядається як явище, як стан особистості й водночас як її ставлення до різних аспектів життєдіяльності [3].

Поняття «особистість» широко використовується в науках, пов'язаних із вихованням: психології, педагогіці, соціології та інших науках. З точки зору педагогіки і психології особистість – це певне поєднання психічних (включаючи психофізіологічні і соціально-психологічні) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, емоційно-вольової сфери) [7:243].

Соціологи розглядають поняття «особистість», як відправну точку не на індивідуальні особливості людини, а на її соціальне оточення – соціальну систему, в яку вона входить, і соціальні ролі, які вона виконує в цій системі [17].

З соціолого-педагогічної точки зору, особистість – цілісність соціальних властивостей людини, продукт суспільного розвитку і залучення індивіда до системи соціальних відносин за допомогою активної предметної діяльності і спілкування. Індивід стає особистістю у процесі освоєння соціальних функцій і розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення своєї самототожності і неповторності як суб'єкта діяльності й індивідуальності, але саме як член соціуму [19].

Таким чином, особистість постає як активний суб'єкт життєдіяльності, особа, яка здатна реалізувати свої потенційні можливості, жити повноцінним життям, самостійно діяти, здійснювати власний вибір, приймати незалежні рішення та відповідати за їхні наслідки. В умовах інтенсивних соціальних перетворень зовнішні умови, що визначають розвиток особистості, піддаються змінам. У зв'язку з цим усвідомлення особистістю суспільних явищ зумовлює чітке уявлення про цінності, що функціонують у суспільстві, оскільки в них акумульовано культурне багатство народу. Виявлення таких цінностей і розуміння їх соціальної значущості є досить складними процесами для молодого покоління.

Важливу роль при цьому відіграє активність особистості. Характеристика активності як стану особистості (риса, що базується на потребах і зацікавленнях особистості й виражається у внутрішній готовності до дії), а також як ставлення особистості – більш або менш енергійна самодіяльність, спрямована на перетворення різноманітних аспектів діяльності та самих себе [3].

Активність особистості, на думку В. Радула, – діяльне ставлення особистості до світу, здатність створювати суспільно значущі перетворення матеріальної і духовної сфер на основі засвоєння історичного досвіду людства; реалізація у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні. Формується активність особистості під впливом навколишньої дійсності й виховання. Інтегральною характеристикою активності особистості, науковець визначає, активну життєву позицію людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на діяльність [19].

Основу активності особистості становлять потреби, які виступають рушійною силою її розвитку. Отож, про активність можна говорити водночас як про форму вираження потреб людини, вияву її соціально-психологічних властивостей, так і про характеристику особистості як суб'єкта життєдіяльності [15].

У науковій літературі існує кілька підходів до визначення змісту поняття «соціальна активність особистості». Досить поширеним є визначення соціальної активності як соціальної якості особистості.

Так, В. Мордкович зазначає, що соціальна активність особистості є суттєва суспільна якість людини, що виявляється у здатності суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з середовищем, у здатності, яка базується на її потребах і інтересах, існує як внутрішня готовність до дії і проявляється як усвідомлена і енергійна діяльність, спрямована на перетворення різних областей дійсності і самих соціальних суб'єктів [12: 15].

Соціальна активність особистості – це системна соціальна якість, в якій виявляється та реалізується рівень соціальності індивіда, тобто глибина та повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин [2].

Відповідно соціальну активність визначають як вихідну соціальну якість особистості, яка виявляється у активному ставленні особистості до суспільства, його проблем, визначає якісні особливості свідомості та діяльності особистості.

Також соціальна активність розглядається як форма людської діяльності. Соціальна активність – сукупність форм людської діяльності, свідомо орієнтованої на розв'язання завдань, що постають перед

суспільством, класом, соціальною групою у певний історичний період. Суб'єктом соціальної активності може виступати особистість, колектив, соціальна група, шар, клас, суспільство в цілому [19].

Соціальна активність особистості, як зазначає Ю. Воробйов, не може бути розкрита інакше як через діяльність, її форми і види. Вчений зазначає, що соціальна активність особистості висловлює «Не будь-яку, а певну діяльність: по-перше, обумовлену внутрішніми причинами, по-друге, спрямовану не лише на збереження системи, а й на її подальший розвиток, по-третє, творчу; по-четверте, та, яка носить строго виборчий характер і включає оціночний момент» [6].

Реалізація соціальноактивної життєвої позиції залежить від ступеня сформованості взаємин, інтересів, установок та навичок соціальної діяльності. О. Бодальов визначає активність як якісну характеристику діяльності особистості [5].

Соціальну активність особистості ми розглядаємо як певний тип відносин між особистістю і соціальним середовищем. Ці відносини реалізуються у процесі соціальної діяльності особистості, в якій вона на основі суспільно сформованих здібностей перетворює дане соціальне середовище. Соціальна активність, за визначенням В. Мордковича, трактується як здатність соціального суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем в процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта. Тому особистість, на його думку, є істотою соціальною, яка повторює спільні для всіх погляди, виконує спільні для всіх звичаї, виявляє спільні для всіх дії, тобто вона підпорядкована суспільним вимогам і не може розглядатися поза її соціальним життям [12].

Соціальна активність особистості – це свідомо і цілеспрямована діяльність особистості та її цілісно соціально-психологічна якість, яка, будучи діалектично взаємозумовленою, визначає і характеризує ступінь або міру персонального впливу суб'єкта на предмет, процеси і явища навколишньої дійсності. Діяльність виступає як спосіб існування соціального суб'єкта і є реальним проявом його соціальної активності [9].

Соціальна активність сприяє злиттю індивіда із соціумом (ідентифікація) і виокремленню, збереженню свого «Я» (автономізація), тобто активність виступає і як процес формування, перетворення особистості, й як подолання зустрічних детермінант у процесі її становлення [10].

Як зазначають С. Грабовська та С. Чолій, соціальна активність найбільш загальна характеристика особистості, яка реалізується у соціальній поведінці (яка може здійснюватися як усвідомлено, так і імпульсивно, в пориві емоцій, знічев'я, з конформістських міркувань тощо) та у соціальній діяльності (що здійснюється цілеспрямовано, виходячи зі свідомо поставленої мети, за більш чи менш чітко побудованим планом) [8].

З урахуванням змісту соціальної активності Є. Біленький звертає увагу на те, що соціальна активність відображає «рівень спрямованості здібностей, знань, навичок, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію невідкладних потреб, інтересів, мети, ідеалів завдяки освоєнню, збереженню, руйнуванню існуючих або створенню нових умов, життєво важливих зв'язків із природним і соціальним середовищем, формуванню особистих соціальних якостей» [4: 15].

За своїм змістом, спрямованістю на певні цінності, а також за рівнем їхнього осмислення, за характером і за рівнем реалізації соціальна активність багатоманітна. Виявляється, що саме аналіз її зв'язку з соціальністю дає змогу виявити певні типи соціальної активності [20].

Соціальна активність може мати егоцентричну спрямованість, замикаючи людину в просторі його власної суб'єктивності; альтероцентричну, що підпорядковує життя служінню близьким; соціоцентричну, направлену на реалізацію суспільних потреб різного рівня, яка робить життя людини невіддільним від турбот і проблем широких соціальних спільнот. Для соціально активної особистості вони є висхідними, визначальними. Таким чином, перший критерій виявляє характер спонукальних сил, потреб, цінностей, що є основою соціальної активності [11].

Як зазначає Б. Новіков, соціальна активність виражає рівень реалізації функціональних особливостей соціальної спільноти, загальної соціальності особистості, її внутрішню потребу, прийняття цінностей суспільства [14: 6].

Структурна складність соціальної активності зумовлює її поліфункціональність:

- 1) *ідентифікаційна функція* полягає в усвідомленні свого «Я» як представника соціальної спільноти;
- 2) *цілеутворююча функція*, за якої цілі даної спільноти перетворюються на особистісні цілі;
- 3) *мотиваційна функція* виявляється в спрямуванні людини, її соціальної активності в процесах державотворення, різних видах суспільно корисної діяльності (еколого-економічній, навчально-трудовай, техніко-технологічній тощо) [16].

Соціальна активність характеризується не тільки усвідомленням та прийняттям інтересів суспільства і певних спільнот, а й готовністю та вмінням реалізовувати ці інтереси, активною діяльністю самостійного суб'єкта. Важливими ознаками соціальної активності особистості є сильне, стає прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи [18].

Соціальна активність особистості на всіх стадіях онтогенезу сприяє повнішому опануванню форм і норм людської поведінки, засвоєнню широкого спектру соціальних ролей, ліпшій самоідентифікації та самоактуалізації [1].

Таким чином, соціальна активність особистості розглядається як одна з найважливіших умов соціалізації особистості у процесі виховання, навчання і самовиховання, під час якого людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість. Результатом цього є засвоєння соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються якості особистості.

Висновки. Соціальна активність особистості – це особистісна якість людини, яка проявляється у вияві ініціативи і відповідальності, самостійності і незалежності. Соціальна активність особистості розглядається як один з найважливіших чинників соціального розвитку, під час якого людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість. Це сприяє засвоєнню соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціальні якості особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре / В.В. Авраменкова. – М. МПСИ; Воронеж, изд-во НГО «Модек», 2000. – 416с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1998. – 376 с.
3. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности: в 2 т. / В.М. Бехтерев / Санкт-Петербургский гос. Ун-т. Факультет психологии [Г.С. Никифоров (отв. Ред.), Л.А. Коростылев (ред.)]. – С.Пб.:Алетейя, 1999. – Т. 2: Объективное изучение личности. – 283 с.
4. Біленький Є.А., Козловець М.А., Саух І.В. та ін. Соціологія: словник термінів і понять / За ред. Біленького Є.А. і Козловця М.А. – К.: Кондор, 2006. – 370 с.
5. Бодалев А.А. О формировании отношений / А.А. Бодалев // Педагогика. – 1997. – № 8. – С. 39 – 44.
6. Воробьев, Ю. Л. В поисках смысла и правды. Активность и развитие личности / Ю. Л. Воробьев, Б. Н. Королев. – М. : МГСУ Союз. – Т. 1. – 2003. – 500 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
8. Грабовська С. Л., Чолій С. М. зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Част. 1. – К., 2010. – С. 171–181.
9. Коган В. З.Человек в потоке информации. Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1981. – 186 с.
10. Корієв М.Н. Соціальнопсихологія / М.Н. Корієв, А.В.Коваленко. – К., 1995.
11. Кратко А.А., Якуба Е.А. Соціологія: Конспект книги Якуба Е.А. Соціологія. / А. А. Кратко, Е. А. Якуба. – Х.: Константа, 1996. – 192с.–Київ, 1998.
12. Мордкович В. Г. Социальная активность: суть и споры / В. Г. Мордкович // Социальная активность. Челябинск. – 1976. –Вып. 3. – С. 3-25.
13. Никитина С.В. Социальная компетентность как задача современной школы в условиях модернизации // Проблемы педагогической инноватики. Профильное образование: Матер. VIII регион. науч.-практ. конф. / Под ред. Т.А. Ярковой: В 2 ч. Тобольск: ТГПИ, 2004. Ч. 2. С. 37-40.
14. Новиков Б.В. Социальная активность как мера самостоятельности личности / Б.В. Новиков // Творчество и философия. – К., 1989.
15. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: Навчальний посібник / Л.Є. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
16. Оржеховська В. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25–31.
17. Петровский А. В. Социальная психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов / А.В. Петровский, В.В. Авраменкова, М.Е. Зеленова [под ред. А.В. Петровского]. – М.: Просвещение, 1987.
18. Соціологія: Підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін.; За ред. Н. П. Осипової. – К.: ЮрінкомІнтер, 2003. – 336 с.
19. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
20. Ядов В.А. Социальный тип личности / В. А. Ядов // Коммунист.– 1988. – № 10 – с. 96–104.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсімбасва Маріям Валіханівна – аспірант лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ ФАХОВІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Анна КЛИМ-КЛИМАСШЕВСКА, Ева ЯГЕЛЛО (Седльце, Польща)

INNOWACJE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO W PRZEDSZKOLU

Człowiek przechodząc przez poszczególne etapy całego swojego życia podlega wielostronnym procesom oddziaływania. Jest to z jednej strony oddziaływanie pośrednie i bezpośrednie na człowieka, z drugiej strony jest to świadoma praca nad samym sobą. W obrębie tego długotrwałego procesu ważne miejsce zajmuje wychowanie przedszkolne, którego celem jest wszechstronny rozwój osobowości dziecka. Dokonujące się obecnie przemiany w edukacji, związane z wejściem Polski do Unii Europejskiej, powodują, że duże znaczenie przywiązuje się do nauki języków obcych. Edukacje tę należy rozpocząć już w przedszkolu.

Okres dzieciństwa to fundamentalny moment w życiu dziecka. Badania naukowe dowodzą że, mozg ludzki najintensywniej rozwija się do szóstego roku życia. Podczas pierwszych sześciu lat życia mozg bez większego wysiłku przyswaja fakty i informacje oraz zachowuje je w pamięci. Dzieci poznają wtedy język, który jest najbardziej skomplikowaną umiejętnością do nabycia. Rozwój mozgu dziecka należy wspomagać odpowiednią stymulacją. Pomimo niezwykłej złożoności procesu uczenia się języka, do chwili ukończenia lat trzech, dziecko potrafi zwykle opanować jeden lub więcej języków. Nauka drugiego języka we wczesnych latach rozwija w korze mózgowej połączenia odpowiedzialne za słuch i ogólną inteligencję dziecka. Nauka drugiego języka w dzieciństwie jest skutecznym sposobem na przyspieszenia rozwoju intelektualnego wszystkich dzieci. Dotyczy to również dzieci, które doznały uszkodzeń mózgu lub cierpią na autyzm. Im dziecko jest młodsze, tym łatwiej i naturalniej przychodzi mu nauka języka. Im starsze, tym trudniej jest mu przyswoić odpowiedni akcent i osiągnąć biegłość gramatyczną równą tej, jaką posiadają osoby, dla których dany język jest językiem ojczystym. Nauka języka angielskiego od najmłodszych lat pomoże dziecku osiągać sukcesy w szkole, a zarazem będzie dla niego pasjonującą zabawą. Dzieci w wieku przedszkolnym posiadają coraz to bogatsze doświadczenia, ponieważ wchodzą już w inne grupy społeczne niż rodzina. Efektem tego jest rozszerzenie zainteresowań dziecka wykraczające poza najbliższe grupy społeczne. W ostatnich latach proces ten jest szczególnie przyspieszony wzrastającą rolą środków masowego przekazu, a w szczególności telewizji oraz komputerów w tym łączy satelitarnych. Nauczanie języka obcego spełnia ważną rolę wśród innych przedmiotów. Język obcy jest nie tylko przedmiotem, ale i narzędziem nauczania, a tym samym może być nośnikiem określonych treści. Dlatego też, w dużym stopniu wpływa na jego rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny. Poprzez naukę języka obcego dziecko doskonali pamięć, rozwija proces myślenie, ale przede wszystkim uzmysławia fakt, że oprócz języka ojczystego istnieją jeszcze inne, którymi może się porozumiewać.

W dzisiejszych czasach coraz częściej dzieci w wieku przedszkolnym rozpoczynają naukę języka angielskiego, ponieważ staje się on niezbędnym składnikiem edukacji. Słyszymy go w filmach, telewizji, piosenkach, reklamach oraz programach komputerowych. Coraz częściej spotykamy się z sytuacją, że małe dziecko chociaż nie rozpoczęło jeszcze nauki tego języka, zna wiele słów. Naturalna jest dla dziecka obecność obcych słów wokół niego, ponieważ nie są dla niego już obce. Małe dziecko uczy się języka obcego w sposób zupełnie dla niego nieświadomy. Nie potrafi jeszcze pisać i czytać, jednak słyszy i powtarza. Koncepcja pedagogiczna leżąca u podstaw programu edukacji językowej to przede wszystkim nauczanie języka poprzez metody odpowiednie do wieku dziecka oraz rozwój i kształtowanie osobowości dziecka. Niezbędne jest więc stosowanie formy pracy ukierunkowanej na rozwój aktywności dziecka przy jednoczesnym dostosowaniu ich do indywidualnych potrzeb i zainteresowań dzieci. Lekcja dla przedszkolaków nie może wyglądać podobnie jak te dla dorosłych. Metoda używana przy prowadzeniu zajęć polega w całości na zabawie. Najlepiej jeśli nauczyciel na lekcjach języka angielskiego zwraca się do dzieci tylko w języku angielskim, przez dzieci jest to przyjmowane w sposób naturalny. Jeśli temu, co mówi nauczyciel, towarzyszy bogata mimika, energiczna gestykulacja i poczucie humoru, brak ojczystego języka wcale ich nie dziwi. Nauczyciel może witać się i żegnać po angielsku, chwalić, ganić, a także komentować co się w danej chwili dzieje. Zwracając się do dzieci musi dbać o to, aby zwroty, którymi się posługuje były proste i powtarzały się często tak, aby dziecko odpowiednio mogło je kojarzyć. Na każdych zajęciach należy przypominać polecenia w rodzaju: stand up, touch your nose, sit down, clap your hands itp. Z dziećmi można śpiewać piosenki, recytować wierszyki, opowiadać bajki, bawić się, a nawet odegrać krótkie przedstawienia. Jeśli zajęcia będą tak właśnie wyglądały, możemy być spokojni i pewni że, dziecko na pewno z nich z przyjemnością korzystać. Nie należy jednak oczekiwać natychmiastowych efektów nauczania.

Jednym z innowacyjnych rozwiązań w zakresie nauczania języka obcego jest metoda Helen Doron Early English.

Metodą Helen Doron to wyjątkowa, zrozumiała i naturalna metoda nauki języka angielskiego – bez względu na język ojczysty dziecka. Oparta jest na naturalnym sposobie przyswajania własnego języka ojczystego. Dzieci niejednokrotnie słyszą te same dźwięki w swoim otoczeniu, poznając ich znaczenie w kontekście. W ten sposób najpierw rozumieją język, a następnie zaczynają mówić.

Inspiracją do opracowania metody był lekcje gry na skrzypcach, które córka Helen Doron pobierała u dr Suzuki. Metoda dr Suzuki polegała na uczeniu muzyki małych dzieci poprzez wielokrotne w ciągu dnia słuchanie utworów w domu, a podczas zajęć nauczyciel pokazywał, w jaki sposób poszczególne dźwięki i całe utwory wykonać na skrzypcach. Na początku nie wymaga się od dziecka odczytywania zapisów nutowych. Dr. Suzuki określiła ten sposób jako naturalny – dziecko uczyło się przemawiać językiem muzyki zanim jeszcze nauczyło się go odczytywać.

Metoda nauczania języka angielskiego Helen Doron oparta jest na tym samym założeniu, co metoda dr Suzuki. Helen Doron zaczęła prowadzić zajęcia z małymi grupami, dając im nagrane domowym sposobem kasety z piosenkami, rymowankami i historyjkami. Zachęcała, aby dzieci słuchały tych nagrań w domu dwa razy dziennie. Po pewnym czasie dźwięki, słowa i budowa zdań stawały się dla nich znajome. Kolejnym krokiem jest nauczenie dzieci znaczenia dźwięków, które już poznały i które brzmią znajomo. Ma to miejsce podczas spotkań dzieci z nauczycielem w małych grupach, składających się z 4 do 8 osób. Poprzez odpowiednio opracowane zajęcia, gry i zabawy, dzieci uczą się, co znaczą dźwięki i słowa, które już dobrze znają. W ten sposób dziecko uzyskiwało anglojęzyczne środowisko, umożliwiające mu osłuchanie się z językiem, analogicznie jak w nauce języka ojczystego.

Helen Doron w swojej metodzie akcentuje nauczanie dzieci, w trakcie którego biorą udział wszystkie jego zmysły i dzięki którym przyswajają wiedzę poprzez to co widzimy, słyszymy, smakujemy, czego dotykamy, wachamy, robimy, wyobrażamy sobie, czujemy, wyczuwamy intuicyjnie. Każde zajęcia są jak gra złożona z najroźniejszych elementów takich jak: rysowanie, zgadywanie, malowanie, śpiewanie, gra pamięciowa, ruch, gimnastyka, teatr.

Helen Doron do swojego programu włączyła metodę Paula Dennisona, polegającą na stosowaniu naprzemiennych ruchów ciała jako ćwiczeń sprzyjających procesowi pobudzania obu półkul mózgu.

Podczas realizacji zajęć wykorzystuje się zabawę, muzykę, gry, ćwiczenia ruchowe, książki i teatr.

2 Muzyka: Staje się narzędziem kreującym atmosferę, wpływa na emocje, ułatwia ich ekspresję, ułatwia zapamiętywanie określonych zwrotów, zawsze łączy się z tańcem, gestykulacją i mimiką. Dzięki usłyszanym piosenkom dzieci szybciej uczą się mówić poprawnie gramatycznie i z właściwą intonacją.

3 Gry i zabawy: Pobudzanie wszystkich zmysłów w trakcie zabaw ułatwia zapamiętywanie wprowadzonych pojęć. W ten sposób dziecko naukę odbiera jako przyjemność.

4 Ćwiczenia ruchowe: Aktywność fizyczna ma wpływ na koordynację psychiczną i sprawność intelektualną., dziecko uczy się także wtedy, kiedy wpatruje się we własne, poruszające się palce u stop lub gdy błądzi wzrokiem po sali.

5 Prace manualne: Pozwalają na zapamiętywanie, rozwijanie wyobraźni, pobudzanie zmysłu dotyku, uzewnętrznianie emocji. Dzięki wytworom artystycznym możemy obserwować rozwój dziecka, dostrzec jego ukryte problemy, radości i wrażliwość.

6 Książki: Służą do kolorowania, wyklejania, łączenia linii i kropki, rysowania szlaczek, przygotowują do czytania.

7 Teatr: Umożliwia poznanie dziedzictwa kulturowego innego kraju, uczy dzieci tolerancji i otwartości na inną kulturę.

Pierwsze kursy odniosły wielki sukces i zdobyły popularność. Rosnące zainteresowanie skłoniło Helen Doron do utworzenia pierwszego Ośrodka Wczesnego Rozwoju Dziecka, zebrania zespołu nauczycieli i opracowania profesjonalnych materiałów dydaktycznych. Do pracy z małymi dziećmi służą następujące materiały:

1 BBS – Baby's Best Start – język angielski dla dzieci w wieku od 3 do 22 miesięcy wraz z udziałem pracy rodziców

2 EFI – English for Infants. Ścieżka edukacyjna A, poziom 1 – język angielski dla dzieci początkujących w wieku od 1 do 4 lat

3 MEFI – More English For Infants. Ścieżka edukacyjna A, poziom 2 – drugi rok nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku od 2 do 5 lat

4 FEFAC – First English For All Children. Ścieżka edukacyjna A, poziom 1 i 2 – język angielski dla dzieci początkujących w wieku od 4 do 5 lat

5 EFAC – English For All Children. Ścieżka edukacyjna A, poziom 3 – język angielski dla dzieci w wieku od 5 do 10 lat

6 MEFAC – More English For All Children. Ścieżka edukacyjna A, poziom 4 – język angielski dla dzieci w wieku od 5 do 10 lat

Przykładowy scenariusz zajęć w grupie dzieci 4-letnich

Temat: Is it red? – Yes or No? Poznajemy kolory.

Cele:

- 1 rozpoznawanie nazw trzech podstawowych kolorow (czerwony, zielony, żółty),
- 2 kształtowanie umiejętności określania kolorow różnych przedmiotow z wykorzystaniem poznanego słownictwa.

Środki dydaktyczne:

- 1 maskotka (miś Ralph),
- 2 karta pracy
- 3 kolorowe rekwizyty

I. PRZEBIEG

1. Rozgrzewka językowa (warm-up) – 5 min.

Nauczyciel wskazuje na pluszowego misia mówiąc: „Look, this is Ralph!”, stymulując głosem tak, aby brzmiało miło i zabawnie. Nauczyciel wita się z dziećmi odgrywając rolę misia, mówi: „Hello, I’m Ralph” i podchodzi do każdego dziecka. Dzieci odpowiadają: „Hello, Ralph”.

2. Prezentacja – 5 min.

Nauczyciel bierze kolejno do rąk przygotowane wcześniej karty z kolorami i wymienia wyraźnie ich nazwy, powtarzając po kilka razy. Dzieci siedzą w kręgu na podłodze i obserwują nauczyciela. Po zaprezentowaniu czterech kolorow nauczyciel bierze czerwoną kredkę i pyta: „Look, is it yellow?”. Dzieci, z pomocą nauczyciela, który kręci głową na *nie*, odpowiadają: „No!”. Nauczyciel zadaje kolejne pytanie: „Is it red?” i kiwa głową na *tak*. Dzieci, z pomocą nauczyciela, odpowiadają: „Yes”.

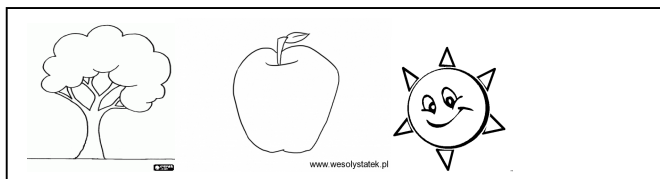
3. Ćwiczenia – 8 min.

Każde z dzieci otrzymuje kartę pracy. Ich zadaniem jest pomalowanie znajdujących się tam przedmiotow na odpowiednie kolory (drzewko, jabłko, słońko).

4. Sprawdzenie – 5 min.

Po wykonaniu zadania nauczyciel prezentuje wykonana wcześniej kartkę z kolorowymi przedmiotami. Dzieci porównują swoje prace z matrycą nauczyciela. Nauczyciel jeszcze raz zadaje pytania: „Is it...?”. Dzieci odpowiadają: „Yes” lub „No”.

Karta pracy:



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Brzeziński J., Nauczanie językow obcych dzieci, WSiP, Warszawa 1987
2. Czelakowska D.J., Sytuacja kreatywności językowej dziecka w wieku przedszkolnym, Wyd. AP, Krakow 2005
3. Komorowska H., Metodyka nauczania języka obcego, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004
4. Kotarba M., Przedszkolak, język obcy i...Ty. Metodyka nauczania językow obcych w przedszkolach, Wyd. AN, Pułtusk 2007
5. Pamuła M., Metodyka nauczania językow obcych w kształceniu zintegrowanym, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003
6. Podhajecka M., Edukacnymi hrami poznawame svet,
7. Podhajecka M., Poznawanie świata za pomocą gier edukacyjnych

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Анна Клим-Климашевска – проф. д-р хаб., заведующий кафедры дидактики Института педагогики Естественного-Гуманистического Университета в Седльцах (г. Седльце, Польша).

Ева Ягелло – д-р, адьюнкт, заведующий лаборатории дошкольного воспитания Института педагогики Естественного-Гуманистического Университета в Седльцах (г. Седльце, Польша).

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград, Україна)

МЕНТАЛІТЕТ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ МИСТЕЦЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ

В статті здійснено спробу представити позицію автора щодо менталітету українця як явища культури і духовності мистецького освітнього простору ВНЗ, окреслити можливості його прояву в процесі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, а також розглянути особливості художньо-творчої діяльності студентів як способу вираження менталітету нації.

Ключові слова: менталітет, українська ментальність, особистісна свобода, духовність, мистецький освітній простір, творчість.

The author attempts to present her position to the mentality of a Ukrainian as a cultural phenomenon and artistic educational area of universities. The paper reveals the possibilities of its realisation in the process of training future music teachers, and especially, the artistic and creative activity of students as a way of expressing the mentality of the nation.

Key words: *mentality, Ukrainian mentality, personalit freedom, the content of spirituality, artistic educational environment, creativity.*

Постановка проблеми. Виклики часу, що постали наразі перед українським суспільством, зумовлюють звернення до історико-філософських та культурологічних засад визначення категорії менталітету як явища культури та дослідження на соціально-педагогічному та індивідуально-психологічному рівні його духовної основи як мистецького освітнього простору ВНЗ з метою окреслення можливостей його прояву в процесі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, зокрема, художньо-творчої діяльності студентів як способу вираження менталітету нації.

У численних дослідженнях категорії менталітету як «народного характеру», «душевного ладу», «народного духу», «душі народу», «психологічної оснастки», акцентується увага на різних його аспектах та ступеню впливу на пізнавальну і практичну активність людей (Ф. Арьес, М. Бердяєв, М. Лоський, Г. Лебон, А. Токвіль, Е. Фромм, Х. Штейнгаль та ін.). У сучасній науковій літературі найбільш розглянутими є позиції, що пов'язані з ототожненням менталітету з індивідуальною або суспільною свідомістю, або психікою суб'єкта, з деякими елементами, частинами, сферами або рівнями свідомого й несвідомого, розумінням менталітету як особливостей свідомості або психіки.

Основоположним для нашого уявлення про менталітет духовності виховання, є трактування зазначеної категорії як системи якісних і кількісних особливостей людини, що виникли на основі генотипу, під впливом природного і соціального (у тому числі і педагогічного) середовища, а також у результаті власної духовної творчості суб'єкта [1: 24]. У такому розумінні менталітет слугує інтегральною характеристикою унікальності духовного світу суб'єкта, сприяє розумінню специфічного типу сприйняття світу суб'єктом, пояснює особливий спосіб його поведінки і діяльності.

Таким чином, менталітет є складовою духовності, яка регулює активність суб'єкта в цілому, детермінує специфічний характер сприйняття світу, емоційного реагування, поведінки, діяльності (включаючи й професійну), самоідентифікації суб'єкта, й що особливо важливо, стимулює соціальний процес за допомогою продукування культурних інновацій. Саме тому, що менталітет обумовлює характер активності індивіда, специфіку і спрямованість цієї активності, його логічно вважати «ядром особистісної культури, стратегічної культурною програмою суб'єкта» [1: 26].

Зародження в індивідуальному менталітеті нових ментальних особливостей зумовлено розвитком суспільства, а їхній прояв є результатом культурної творчості суб'єкта. Тобто, нові складові менталітету виступають як нові форми культури, як нова програма діяльності в різних сферах, в тому числі в педагогічній та художній.

Отже, маємо підстави говорити про те, що одним з досить вагомих факторів, який є єдиним джерелом новизни та ефективної діяльності (в тому числі й професійної) і тісно пов'язаний з функціонуванням менталітету, є духовна творчість суб'єкта, що спрямовується саме його менталітетом.

Відтак, обґрунтування імпліцитної приналежності менталітету особистості у духовності мистецького освітнього простору ВНЗ, характеристика особливостей менталітету українця та окреслення можливостей його прояву в художньо-творчій діяльності майбутнього фахівця-музиканта, складає мету статті.

Виклад основного матеріалу. У вирішенні поставленої мети ми спираємося на положення про те, що людина, осмислюючи навколишнє середовище, його об'єкти та явища, відповідним чином вибудовує свою поведінку й оцінює власну діяльність [2: 519]. Це передбачає наявність безперервного творчого стану, готовності до продуктивної діяльності як способу прояву внутрішнього світу в духовних цінностях і культурі суспільства. У такому випадку внутрішній світ людини збагачується сенсом об'єктів, надаючи їм певний особистісний смисл, який утвердившись у культурі, набуває й соціального значення. Саме творчий процес сприяє становленню особистості, й завдяки творчій діяльності людини навколишнє середовище також набуває своєї духовності.

У дослідженні педагогічного аспекту проблеми, основоположною ідеєю стало усвідомлення того, що менталітет як явище духовного життя, як духовно-моральний імператив нації, як джерело сфери Духа, є механізмом органічного зв'язку між особистістю і середовищем, (у нашому випадку – складової духовності освітнього простору), і передбачає глибоке особистісне залучення студентів в духовну творчість. Крім того, ми виходимо з уявлення про те, що на зміну уніфіковано-масового способу життя прийшли індивідуалізовані потреби кожного з суб'єктів педагогічного процесу у вільному саморозвитку, самовираженні та самореалізації [2], а духовні цінності є основою компетентісно орієнтованої художньої освіти ВНЗ [4].

Таким чином, становлення духовності особистості є багатовимірним і суперечливим процесом, який "відшліфовується" свідомістю, поведінкою та творчою діяльністю індивіда на основі особистісного присвоєння загальнолюдських цінностей. І в такому випадку духовність стає основою особистості та її культури. Саме таке уявлення про взаємозв'язки людини і навколишнього

середовища, про можливість прояву і збагачення його внутрішнього світу покладено нами в основу обґрунтування менталітету як запоруки духовності освітнього простору ВНЗ.

Звертаючись до феномену менталітету, ми виходимо з того, що зазначене поняття включає базові уявлення про людину, її місце у природі й суспільстві, її розуміння природи і Бога як творця всього сущого. Будучи явищем розумового порядку, менталітет характеризує специфіку суспільної свідомості таких груп людей, як: етнос, нація, соціальна страта. Усвідомлені елементи менталітету тісно переплітаються з областю несвідомого, (а можливо й ґрунтуються на ньому), що розуміється щодо вказаних об'єднань як «колективне несвідоме», яке регулює поведінку, але не мислення людини. За допомогою мислення й свідомості людина пізнає світ, у той час як менталітет – це сприйняття, тлумачення світу. Пізнаючи світ, людина створює систему логічних категорій і понять, а створюючи "модель світу", пояснюючи її, сприймаючи її сутність, вона використовує "невідрефлексовані" вирази, уявлення, образи. Як цілісне духовне утворення, що формується протягом століть, менталітет є своєрідним кодом нації.

Поряд з вищезгаданим поняттям, широко використовується прикметник "ментальний" й утворений від нього термін "ментальність", що розглядається в західній науці як своєрідна особистісна й соціальна пам'ять людини або колективу, яка властива тільки їм і характеризує тільки їхнє коло, прошарок, страту, народ [5: 196]. У вітчизняній філософській та культурологічній літературі найчастіше ментальність розуміється як сукупність уявлень, поглядів, відчуттів співдружності людей певної епохи, географічного регіону й соціального середовища, певний психологічний уклад суспільства, який впливає на історичні та соціальні процеси [6: 28 - 33].

У найбільш загальному вигляді менталітет може розглядатися як певна характерна для конкретної культури специфіка психічного життя, що представляє дану культуру людей і яка детермінована економічними, політичними, соціальними, у тому числі і виховними, процесами.

Тобто, в нашому випадку мова йде про особливості менталітету української нації, про можливість використання його специфічних характеристик у вихованні нового покоління, про вектор свободи як духовної константи менталітету українця, що вимагає проєкції на створення адекватного освітньо-виховного простору. Завдяки саме останньому відбувається особистісне становлення майбутнього фахівця.

Становлення української ментальності обумовлено, перш за все, чином доброї "матінки природи", роздумами над її таємницями, а також таємницями людського життя. Саме на цій основі формувалася натура українця, його естетичне сприйняття життя, гостинність і доброзичливість. Соціальний гуманізм (загальнолюдська симпатія) українця забезпечує поважне і толерантне ставлення його до інших народів, йому властива здатність відчувати душу іншого, ставити себе на його місце. Поняття універсальної симпатії, яка охоплює все: від кола сім'ї до царства всього живого, перегукується з ідеями індійської філософії, яка вважає такі почуття ознакою "великої душі".

Не зупиняючись детально на характеристиці процесу становлення українського менталітету, відзначимо, що лейтмотивом практично всіх вітчизняних досліджень у цьому напрямку (Г. Ващенко, Е. Вишневський, Д. Чижевський) є визнання в якості домінуючої його першооснови чуттєво-емоційний компонент, що виражається в релігійності, сентименталізмі, ліризмі, своєрідності гумору, артистизмі, потребі виражати себе за допомогою віршів та пісень.

Характерними особистісними рисами українця є перевага "серця над розумом", де панує не холодний раціональний розрахунок "голови", а пристрашний заклик "серця"; верховенство індивідуалізму над колективізмом з перебільшеною увагою до свого внутрішнього світу і особистісних переживань; духовний зв'язок українців з навколишнім середовищем.

Ще однією якісною ментальною особливістю українського народу і його культури є те, що його життя підпорядковане одній головній ідеї – ідеї Волі. Слово "воля" в українській мові має два значення: воля як здатність, як "сила волі" і воля як вільність, свобода. Поеднавши в одному слові два значення, українська мова відобразила глибокий зв'язок між волею як силою волі і волею як свободою. Свобода не є свавілля, тому що вона починається там, де людина здатна подолати в собі пріоритет фізичного. Свобода – це сила духу. Свобода розуміється як максимальна самореалізація на основі продуктивної діяльності і відповідальність за її результати. Прагнення до свободи уособлює в собі рівність, значимість і цінність кожної особистості, ґрунтується на самоповазі й пошані до будь-якої людини, воно є властивим для української нації.

Виділені характеристики (кордоцентризм, превалювання емоцій і почуттів, інтроверсивність вищих психічних функцій у сприйнятті навколишньої дійсності, індивідуалізм, прагнення до особистісної свободи) є не тільки системоутворювальними ознаками менталітету українського народу, а й ціннісною основою духовного становлення кожного індивіда, що дозволяє розглядати його як складову духовності освітнього простору, в тому числі й мистецького простору ВНЗ.

На думку Д. Чижевського, безумовною особливістю психічного укладу українця є емоційність і сентиментальність, чуттєвість і ліризм. Найбільш яскраво ці риси проявляються в обрядовості та естетизмі українського народного життя, іскрометності українського гумору, як найбільш глибокому вияві української натури. Характеризуючи позитивні сторони української емоційності, історик і

літературознавець підкреслював її яскраве відображення в українській духовній творчості [7: 17]. Без перебільшення можна сказати, що український народ є рекордсменом за кількістю народних пісень. За даними деяких дослідників, їх кількість становить близько 200 тисяч, і це тільки ті пісні, які записані етнографами.

Співучість, артистизм, художній талант українців прославилися в усьому світі. Живопис, вишивка, різьблення по дереву, писанки, задушевна пісня з давніх пір прикрашали побут українців. У таких художніх витворах втілюється душа нашого народу: чутлива, лірична, талановита, сповнена високих почуттів і любові до навколишнього світу. Відповідно, й мистецька діяльність – це каприз творця, він корениться в його внутрішній необхідності перетворити свої емоції в рух, у творчість.

Таким чином, ми маємо підстави стверджувати, що в мистецькій діяльності проявляється менталітет і духовність індивіда. Отже, коректність дослідження особливостей менталітету та можливостей його прояву у духовності мистецького освітнього простору ВНЗ в процесі художньо-творчої діяльності не викликає сумнівів.

У розгляд духовності мистецького освітнього простору ВНЗ як вираження менталітету нації особливого значення набуває розглянута нами раніше [8] рефлексія особистості, яка дозволяє людині приймати і привласнювати духовність суспільства в рамках власного "Я" й тим самим виконувати власну місію по відношенню до одухотворення як власного життєвого простору, так і професійного середовища. Тобто, створення мистецького освітнього простору, який ґрунтується на загальнолюдських та естетичних цінностях і дозволяє студентові здійснити власний вибір індивідуальної траєкторії творчого сходження в професії, сьогодні набуває вже статус необхідності. Для музично-педагогічної освіти така позиція означає єднання множинності "Я", де кожен, і викладач, і студент, зберігає свою самоцінність, залишається самим собою й на цій основі одуховнює мистецький освітній простір, який, в свою чергу, стає основою для особистісної духовності кожного.

Прояв духовності особистості в процесі професійного становлення в стінах ВНЗ сьогодні може бути забезпечений за допомогою такої організації мистецького освітнього простору, де б у студента з'явилася можливість стати центром освітнього процесу. Це передбачає пошук відповідних форм і методів організації навчально-виховного процесу, де студент, перш за все, міг би бути вільним у самовираженні, у "створенні себе" як людини культури на основі ціннісних й ментальних імперативів духовності і вже потім, як професіонала, компетентність якого ґрунтується на основі особистого присвоєння цієї культури.

Одним із найбільш ефективних механізмів, що дозволяє майбутньому педагогу-музиканту вільно виявити свою індивідуальність та креативність є творчий проект. Ця форма організації освітнього простору в нашій роботі представлена досить широко. Так, на базі кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання плідно працює хор-студія "Акваторія" – творча лабораторія, де студенти, крім оволодіння хоровим і вокальним мистецтвом, розвивають акторські здібності, а саме: вміння перевтілюватися, вживатися в образи персонажів дійових осіб. Крім масштабних творчих проектів хор-студії «Акваторія», заснованих на взаємозв'язку та інтеграції різних видів мистецтва (музика, хореографія, дизайн, література), інноваційна діяльність факультету мистецтв з реконструкції мистецького освітнього простору ВНЗ як основи для прояву духовності майбутніх педагогів-музикантів, передбачає ще й включення у навчальний план їх професійної підготовки цілого ряду нових фахових дисциплін, безпосередньо пов'язаних із розвитком художньо-творчої в діяльності студентів. Тут особливо яскраво проявляються психологічні характеристики особистості, зумовлені ментальної приналежністю як фактором духовності освіти. Залучення студентів до індивідуальної творчості відбувається в рамках розробленої докторантом, Т.Стратан-Артишковою, комплексно-інтеграційної технології навчання й починається з дисципліни «Основи музичної композиції», яка читається на 3 і 4 курсах бакалаврату і триває, але вже на якісно новому рівні, в процесі вивчення курсу «Основи композиторської майстерності» студентами магістратури. Основною метою зазначених курсів є розвиток здатності студентів розкривати свій внутрішній світ через художній образ, самовиражатися через засоби музично-інтонаційної виразності, і таким чином, реалізувати можливість як особистісного духовного розвитку, так і набуття високого рівня професіоналізму за рахунок оволодіння принципами художньої інтерпретації, музичної композиції та імпровізації, ефективними прийомами і методами творення власних творів у різних жанрах і стилях. Характерними рисами авторських знахідок студентів, представлених, як результат індивідуальної творчості в процесі вивчення вищевказаних дисциплін, є їх інтонаційна природа, яка свідчить про глибину приналежності кожного з них до української нації. Тобто, ми маємо підстави стверджувати, що, незважаючи на самостійний пошук і особисті переваги у виборі тих чи інших жанрів і стилів у створенні композицій, незважаючи на індивідуальну природу самовираження студентів в їх художньо-творчої діяльності, спільним джерелом прояви духовності кожного з них є менталітет.

Такий підхід дозволяє говорити про специфіку мистецького освітнього простору ВНЗ, де майбутній фахівець набуває досвіду власного творчого самовираження, підставою якого є ментальні характеристики, що додають особливого забарвлення його художньо-творчій діяльності.

Висновки. Таким чином, у ситуації, коли освіта ґрунтується на сучасній парадигмі, коли становлення особистості відбувається у вільному прояві, роль менталітету особливо відчутна. На нашу думку, опора в мистецькому освітньому просторі ВНЗ на ментальність стимулює становлення особистості майбутнього педагога-музиканта відповідно до особливостей генотипу, і в цьому випадку ми можемо говорити про менталітет як запоруки духовності освітнього простору і як компонент сучасної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Губанов Н. И. Менталитет: сущность и функционирование в обществе / Н. И. Губанов, Н. Н. Губанов // Вопросы философии. – 2013. – №2. – С. 22-33.
2. Кевишас И. Обобщение / И. Кевишас. // Духовность воспитания: [коллективная монография]. – Вильнюс «Образование», 2012. – С. 519–528.
3. Маникин Р. В. Контент-анализ как метод исследования истории мысли / Р. В. Маникин // Клио. – 1991. – № 1. – С. 28-33.
4. Олексюк О. Духовные ценности как основа компетентностно ориентированного высшего художественного образования // О. Олексюк // Прикладные исследования в обучении и практике. –2012. – № 7. – С. 73–76.
5. Растрьгина А. Личностно-профессиональное развитие будущего педагога-музыканта в воспитательном пространстве ВУЗа / А. Растрьгина // Духовность воспитания: [коллективная монография]. – Вильнюс «Образование», 2012, С. 130–139.
6. Растрьгина А. Свобода как духовная константа металитета украинца А. Растрьгина // Прикладные исследования в обучении и практике. –2012. – № 7. – С. 68–72.
7. Человек в сфере гуманитарного познания. – К. : Украинский центр духовной культуры, 1998. – 408 с.
8. Чижевский Д. Очерки по истории философии на Украине / Чижевський Д. – К, 1992.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Растрьгіна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання.

Тетяна ФЕДОРЧЕНКО (Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена питанням педагогічної діагностики школярів з негативними проявами у поведінці, загалом: діагностиці мікрорайону, школи, класу, особливостям часових періодів скоєння негативних вчинків учнями.

Педагогічна діагностика сприяє виявленню факторів негативного впливу на учнів; пошуках стратегії позитивної соціальної адаптації школярів на основі їх захисту, допомоги у визначенні соціально цінних орієнтацій; дає можливість комплексно осягнути ситуацію умов життєдіяльності неповнолітніх, визначити фактори ризику, і на цій основі намітити прийоми корекції. У статті запропонований соціальний паспорт мікрорайону, який дає можливість педагогічним колективам шкіл прогнозувати ситуацію, науково і методично обґрунтовано будувати профілактичну діяльність у системі "школа – учні – батьки – превентивне виховне середовище".

Ключові слова: педагогічна діагностика, формування превентивного виховного середовища, загальноосвітній навчальний заклад, часові періоди вчинення негативної поведінки.

The article is devoted to the questions of pedagogical diagnostics of students with negative displays in behavior in general: to diagnostics of microregion, school, class, to the features of time zones of committing negative actions.

Pedagogical diagnostics assists the exposure of factors of negative influence on students; to the search of strategies of positive social adaptation of schoolchildren on the basis of their defence; to the help in determination of socially valuable orientations; enables complex to study the situation in the terms of vital functions minor, to define risk factors, and on this basis to set the receptions of correction. The social passport of microregion, which enables the pedagogical collectives to forecast a situation, is offered in the article, scientifically and orderly reasonably to build prophylactic activity in the system "School is students-parents preventive educative environment".

Keywords: pedagogical diagnostics, forming preventive educative space, general educational establishment, sentinel periods of committing negative actions.

Постановка проблеми

Велику роль відіграє вміння педагога зорієнтуватися у складнощах і особливостях впливу на учнів у сучасний період. Специфіка професійного завдання педагогічного колективу у профілактиці девіантної поведінки школярів визнається необхідністю корекції їх соціально-педагогічної ситуації розвитку життєдіяльності, глибокого аналізу деструктивних факторів, які спричиняють негативні прояви у поведінці.

Власне, однією з провідних функцій профілактичної роботи є її діагностична спрямованість. Це та

першооснова, без якої не може здійснюватись грамотна профілактична робота. Відомий вислів К. Ушинського про те, щоб виховати особистість в усіх відношеннях, треба знати її також в усіх відношеннях, мусить стати вихідним положенням у підході до діагностичної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Даному питанню присвятили свої праці О. Єжова, І. Зверева, С. Кириленко, Т. Кравченко, В. Кириченко, І. Козубовська, В. Оржеховська, О. Пилипенко, М. Фіцула.

Діагностика, як здатність розпізнавати, – термін медичний. Однак давно і повністю визнаний педагогікою. Це методи і принципи, за допомогою яких встановлюється діагноз, тобто стан чи стадія того чи іншого педагогічного явища. Діагностика відхилень у поведінці учнів – це надзвичайно важлива складова педагогічного процесу. Від успішного її застосування залежить успіх виховного впливу на учнів [2].

За визначенням М. Гуслової, *педагогічна діагностика* – процес наукового виявлення та вивчення причинно-наслідкових зв'язків та взаємостосунків у суспільстві, які характеризують його соціально-економічний, культурно-правовий, морально-психологічний, медико-біологічний стан. Діагностика дає можливість одержати достовірні знання про особистість школяра, його ставлення до соціальних цінностей суспільства, до інших людей, груп, виявлення відхилень у поведінці.

Мета статті – визначити особливості технології діагностики школярів у контексті формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

Вклад основного матеріалу. На основі тривалої експериментальної роботи нам вдалося виробити багатоступінчастий підхід до діагностики, віднайти її ефективний алгоритм, що дало можливість забезпечити ефективність профілактичної роботи.

Дослідження І. Бега, Т. Дем'янюк, Т. Кравченко, В. Оржеховської, В. Кириченко свідчать про те, що інтеріоризація (внутрішня потреба) цінностей особистістю, норм, ставлень, зразків поведінки відбувається під інформаційним впливом того життєвого середовища, з яким найтісніше пов'язані соціальні та індивідуальні характеристики особистості.

У ході дослідження ми встановили, що негативна спрямованість поведінки школярів визначається, перш за все, споживацько-мотиваційною і ціннісно-сисловою регуляцією поведінки. Це проявляється у тому, що, розвиваючись морально і соціально, неповнолітній відчуває на собі вплив негативних проявів навколишнього середовища. При цьому особливість середовища виступає у вигляді провокуючого, потурального чи стримуючого стану [3].

Провокуючий стан проявляється через негативні норми і традиції в середовищі неповнолітніх, які підтримує сам неповнолітній, у процесі визначення свого групового статусу. Потуральний стан проявляється через погані умови життя в сім'ї, нездоровий моральний клімат, недоліки в професійній діяльності осіб, які здійснюють виховні функції. Стримуючий стан мікросередовища проявляється у вигляді сприятливих умов, що позитивно впливають на емоційні і поведінкові реакції учнів. Формування сприятливих умов створюється через вивчення і розвиток інтересів та соціально схвалюваних нахилів учнів. Особливу роль відіграє діагностика потенційно негативних факторів. На основі її даних і розробляються напрями та методи профілактичної діяльності.

Слід зазначити, що емпіричний вибір об'єктів діагностики включає педагогічні спостереження, аналіз документальних джерел установ освіти, проведення анкет, тестів, індивідуальних бесід, опитування.

При розробці діагностичної процедури важливо враховувати положення про особливості психічних механізмів відхилень у поведінці учнів. Зокрема про те, що сенситивні періоди негативної поведінки у підлітковому віці визначаються ставленням до негативних вчинків, нездорового способу життя та соціального оточення, в якому відбувається активізація психічних явищ.

Отже, для мінімізації негативних проявів у поведінці школярів потрібно створити превентивне виховне середовище у загальноосвітньому навчальному закладі, яке буде дружнім до дитини. Під *превентивним виховним середовищем* ми розуміємо: упорядковану цілісну сукупність організаційно-педагогічних умов і обставин, взаємодія й інтеграція яких забезпечує правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і життєздійснення особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину [3]. *Формування превентивного виховного середовища* – це оптимізація співвідношень усіх компонентів виховного середовища навчального закладу, спрямована на посилення безпосереднього й опосередкованого цілеспрямованого впливу на учасників педагогічної взаємодії відповідно до мети і завдань превентивного виховання [1].

Звернемо увагу на таку особливість, що сучасний міський школяр більше схильний до територіального розподілу сфер життєдіяльності. Нею може бути двір, вулиця, мікрорайон, район. На основі аналізу матеріалів соціальних служб у справах дітей, кримінальної міліції у справах дітей ми з'ясували, що сфери типової поведінки діяльності обмежені територіальними межами мікрорайону. У відповідності до цього доцільним стало виділити об'єкти, що відповідають територіальному поділу того чи іншого району (мікрорайону). У цьому плані важливим є знання *соціального паспорту мікрорайону*. Сюди входить:

1. Наявність соціальної інфраструктури: кількість шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів тощо, та учнів у них; позашкільних установ, наявність медичних, юридичних, правоохоронних, психологічних та інших служб допомоги неповнолітнім; наявність платних і безплатних форм позашкільної діяльності учнівської молоді, їх кількісний склад; місця продажу алкогольних та тютюнових виробів.

2. Відомості про суб'єкти асоціального впливу на неповнолітніх: неблагополучні сім'ї; неформальні об'єднання неповнолітніх асоціального змісту; неповнолітні, які перебували у загальноосвітніх школах соціальної реабілітації; наявність школярів, які схильні до вживання психоактивних речовин, що перебувають на обліку у кримінальній міліції у справах дітей; неповнолітніх, які стоять на обліку служб у справах дітей як лідери асоціальних та кримінальних груп.

3. Наявність суб'єктів виховного впливу на неповнолітніх; учителів 1-11 класів у школах; соціальних педагогів, класних керівників, психологів, учителів молодших класів; керівників гуртків і методистів у позашкільних установах; спеціалістів по роботі з учнями "групи ризику".

4. Участь владних структур у вирішенні проблем неповнолітніх: участь закладів освіти, охорони здоров'я, правоохоронних органів; створення громадської думки щодо порушників порядку, наявність гласності, оперативність реагування на протиправні дії, роль прокуратури, соціальних служб у справах дітей, громадських організацій у захисті прав і допомозі дітям та підліткам.

Таким чином, наявність такого аналізу дає можливість педагогічним колективам шкіл прогнозувати ситуацію, науково і методично обґрунтовано будувати профілактичну діяльність у системі "школа (навчальний заклад) – учні – батьки – превентивне виховне середовище". Такий аналіз допомагає досягнути увесь спектр позитивного та негативного впливу на учнів на рівні мікрорайону і визначитись у необхідності тих чи інших засобів виховного впливу на учнів. До діагностики не можна підходити спрощено. Вона має будуватися на основі здобутків науки і передової практики.

Скажімо, у дослідженнях вітчизняних вчених І. Данченко, М. Калиняк, І. Козубовської, Н. Онищенко, В. Оржеховської, М. Фіцули знаходять визначення ідея вивчення процесів, які відбуваються в організмі і в поведінці людини у взаємозв'язку з фактором часу. Однак цьому аспекту приділяється вкрай недостатньо уваги.

Сучасна наука в галузі гігієни вивчення пристосувальних можливостей ендогенних механізмів учнів до різних впливів виховного середовища засвідчує наявність сезонних психологічних станів навчальної діяльності, що характеризують "стадії входження" в навчальний процес, – осіння стадія адаптації; зимовий стійкий рівень; весняна стадія стомлюваності – сприяє прогнозуванню здоров'я і соціальної дієздатності учня. Це, у свою чергу, розширює уявлення про профілактичну діяльність і шляхи її здійснення [4].

Тому, *діагностуючи мікрорайон*, дуже важливим є виявлення часових періодів виникнення негативних проявів у поведінці. Для цього слід аналізувати дні, години, тижні і місяці, впродовж яких фіксуються протиправні дії. Вони розрізняються за видами девіантної поведінки і за характером скоєння дій (індивідуальні і групові). Для ефективного вирішення таких заходів варто залучати, соціальних педагогів та психологів, співробітників кримінальної міліції у справах дітей. Можна провести такі спеціальні заходи: "Діти вулиці", "Розшук", "Вокзал", "Канікули".

В ході дослідження даної проблеми ми з'ясували, що, на першому етапі в добовому аналізі прояву негативної поведінки виділяються, як правило, три періоди, впродовж яких учнями шкіл скоюється найбільша кількість неправомірних дій. Ними виявились проміжки між 14-16 годинами, 16-21 і 24-1 год. ночі.

Як показує проведений аналіз, статистика органів кримінальної міліції у справах дітей свідчить про кількісний ріст числа школярів, затриманих у стані сп'яніння (підлітків – 17%, старшокласників – 28%). Вживання психоактивних речовин неповнолітніми теж є правопорушенням, активним криміногенним фактором, що сприяє росту девіантної поведінки. Часові періоди вживання алкоголю співпадають з періодами виникнення негативної поведінки. Наприклад, під час вживання алкоголю, пік якого припадає на 15 год., підлітками та старшокласниками скоюється більшість індивідуальних негативних вчинків. Вживання алкоголю в 19 год. збігається зі скоєнням комплексу всіх видів протиправних дій.

Проведений аналіз часу скоєння протиправних дій дає можливість згрупувати часові періоди на протязі доби, відповідно 15-16, 19-20 і 1 год. ночі. Протиправні дії, скоєні учнями у нічний час, свідчать про поганий сімейний контроль. Тому необхідна роз'яснювальна робота з батьками.

Динаміка виникнення девіантної поведінки, розподіл періодичності скоєння негативних вчинків учнями шкіл за тижневий цикл навчальної життєдіяльності дає можливість виділити часовий період "ризик" – понеділок. Цим днем відмічена найбільша кількість правопорушень, скоєних під впливом алкогольних напоїв (58%). В результаті аналізу проявів девіантної поведінки школярів впродовж навчального року нами виділено сплески росту кількості негативної поведінки в діапазонах: вересень, листопад, січень, березень, травень. Найбільш активно проявляються протиправні дії у вересні і травні.

Характерним у цьому аналізі виявляється те, що часові періоди ризику девіантної поведінки утворюються при переході життєдіяльності учнів з одного середовища в інше. До них відносяться:

навчальний період – вільний час; канікулярний час – час занять, вільний час – час сімейного спілкування.

Таким чином, часові періоди виникнення негативної поведінки учнями можуть бути необхідним матеріалом пошуку оптимальних шляхів педагогічної профілактики девіантної поведінки. Наприклад, наявність сплеску негативної поведінки учнями у вересні примушує прискорити процес формування мережі позашкільної зайнятості (по можливості, враховуючи кризу в країні) – різноманітних гуртків, клубів, секцій. Педагогічним колективам загальноосвітніх навчальних закладів слід використати індивідуальні підходи до школярів, щоб “розрядити” їх негативні емоції після уроків. У період 19-21 год. необхідно об’єднати зусилля кримінальної міліції у справах дітей, служб у справах дітей, різних громадських організацій за місцем проживання, батьківської громадськості для посилення контролю за місцями групового спілкування підлітків.

Аналіз часових періодів ризику показує, що кількість проявів девіантної поведінки групється в діапазонах, близьких до зміни основних видів життєдіяльності учнів.

Наше дослідження переконує, що збільшення кількості школярів із девіантною поведінкою пов’язане з недостатнім умінням учнів адаптуватись до змін середовищ життєдіяльності.

В ході наших спостережень та проведеної роботи ми дійшли висновку, що знання часових періодів прояву девіантної поведінки дає можливість прогнозувати періоди ризику. Ігнорування цих даних обов’язково негативно відіб’ється на стані правопорушень. Ми в цьому неодноразово переконалися, коли, попереджаючи школу про наступний криміногенний сплеск, не знаходили розуміння педагогічного колективу і ті не вживали запропонованих їм заходів. У всіх таких випадках прогнозовані негативні дії з боку учнів обов’язково відбувалися. І навпаки, 90% очікуваних протиправних дій вдалося уникнути при своєчасному врахуванні даних прогнозу.

Наступний рівень діагностики – *діагностика на рівні школи*. Вона включала максимум відомостей про колектив школи – учнівський і учительський, зокрема: кількість учнів, у початкових, середніх та старших класах, з них хлопців і дівчат; участь школярів у пізнавально-розвивальній, трудовій діяльності, естетично-художній тощо; конкретні відомості про дітей, які потребують посиленого педагогічного впливу. Директор школи повинен добре знати нахили і уподобання учителів, щоб уміло і максимально використати потенційні творчі можливості кожного учителя і вихователя. Такий аналіз допоможе керівникові школи, заступнику директора з виховної роботи соціальному педагогу та шкільному психологу визначити стратегію виховної роботи, вчасно виявити больові місця і запобігти негативним проявам у поведінці учнів.

Третій етап – *діагностика на рівні класу*. Це найвідповідальніша ділянка профілактичної роботи, яка повністю залежить від професійної майстерності класного керівника. Передусім така діагностика ставить за мету з’ясувати рівень душевного комфорту учнів у шкільному та класному колективі шляхом таких анкет як “Я і мій клас”, “Ми і наші учителі”, “Ти і твої батьки” та ін.

Наприклад, за допомогою анкети “Я і мій клас” ми з’ясували, з яким настроєм учень іде до школи; який рівень сформованості класного колективу; наявність у кожного друзів; тих, хто користується авторитетом, є лідером як у позитивних, так і в негативних справах; про проведення учнем вільного часу; наявність тих, з ким можна піти на виконання відповідального і складного завдання. Важливим є виявлення стосунків між учнями (дружніх, напружених, конфліктних); наявність мікрогруп, що будуються як на позитивних, так і на негативних засадах; чи сприяє мікроклімат у класі доброму настрою. За допомогою згаданої анкети з’ясовується, чи є позитивні традиції в класному колективі, чи є взаємодопомога, які фактори заважають добре вчитися тощо.

Роботі з батьками теж передують глибока аналітична робота. Вона також мала кілька спрямувань: з одного боку – з’ясування в учнів стану емоційної атмосфери в сім’ї, з другого – з’ясування цього ракурсу через сприймання батьків. Такими стали ділові, рольові ігри, вирішення проблемних виховних ситуацій тощо.

Отже, комплексне вивчення школярів, особливо з “групи ризику” давала можливість одержання інформації про найрізноманітніше коло питань, що цікавила педагогів і батьків.

Висновки. Отже, спрямування педагогічної діагностики в роботі зі школярами в умовах превентивного виховного середовища полягає, по-перше, у виявленні факторів негативного впливу на учнів; по-друге, у пошуках стратегії позитивної соціальної адаптації школярів на основі їх захисту, допомоги у визначенні соціально цінних орієнтацій. Запропонована діагностика на рівні мікрорайону (району), школи, класу та вивчення індивідуальності учня дає можливість комплексно досягнути соціально-педагогічну ситуацію умов життєдіяльності неповнолітніх, визначити фактори ризику, і на цій основі намітити прийоми корекції.

Це дозволяє зробити висновок, що педагогічна профілактика, як і вся діяльність школи, не об’єднана загальною системою роботи. Розрізненість профілактичних дій призводить до того, що в школі авторитарно розбираються з учнями із девіантною поведінкою без постановки мети і вибору завдань з оволодіння критичними ситуаціями ризику. Звідси випливає, що центром соціально-профілактичної роботи в мікрорайоні має бути школа. Тільки через школу потрібно проводити

профілактико-корекційну роботу, вирішення проблемних ситуацій життєдіяльності школярів, організації системи профілактики негативної поведінки.

Таким чином, правильно проведена діагностика дає можливість грамотно будувати профілактичну роботу в системі “вчителі – учні – батьки – соціокультурне середовище” на основі допомоги і захисту дитини. Ця робота спрямовується, на виявлення факторів негативного впливу на учнів; на пошуки стратегії соціально цінної адаптації підлітків на основі їх захисту і допомоги, визначення алгоритмів профілактичної роботи на різних рівнях; на прогнозування можливих ситуацій ризику.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини : [монографія] / Н. Гонтаровська. – К. : Дніпро – VAL, 2010. – 623 с.
2. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : [навч. пос.] / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – О. : ТОВ “Інтерпрінт”, 2006. – 284 с.
3. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: монографія / Тетяна Євгенівна Федорченко. – Черкаси : ПП Чабаненко Ю.А. – 2011. – 488 с.
4. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних впливів суспільства в сучасному освітньому середовищі : [монографія] / Надія Миколаївна Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 302 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Федорченко Тетяна Євгенівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України.

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ПРОСВІТНИЦТВА

У статті обґрунтовано становлення і розвиток музичної освіти у період Просвітництва, застосування музики як засобу естетичного виховання молоді.

Ключові слова: музично-естетичне виховання, професійне і аматорське музикування, народна музика, хоровий жанр, вокальна музика, інструментальне музикування, церковна музика, багатоголосний спів.

The paper grounds the development of musical education in the period of Middle Ages and the Enlightenment. The usage of music as the means of aesthetic upbringing of the youth is discussed. The leading place is given to the choral, instrumental and vocal genres, musical-enlightening activity of the composers and the singers. Besides the author has proposed the methods and the ways of mastering the peculiarities of the musical art by the pupils of secondary educational institutions and the methods of forming musical culture of different social stratas.

Key words: musical education, musical aesthetic upbringing, the epoch of Middle Ages and the Enlightenment, professional and amateur activity, folk music, choral genre, vocal music, instrumental music activity, church music, multi-vocal singing.

Постановка проблеми. Професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від узагальнення й переосмислення попередніх надбань та історичного досвіду становлення системи музичної освіти й розвитку музично-просвітницьких традицій у релігійно-духовному, світському та народному середовищах. Усвідомлення основних векторів філософії музичної освіти, культурно-історичних передумов, педагогічних концепцій, закономірностей і тенденцій є актуальним і своєчасним, допоможе майбутнім фахівцям у їхньому професійному самовизначенні, виборі найбільш ефективних засобів, форм і методів організації навчально-виховного процесу з опанування цінностей вітчизняної музичної культури.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями О.Апраксиною, Л.Масол, О.Михайличенком, Г.Ніколаї, О.Ніколаєвою, О.Олексюк, В.Орловим, О.Отич, Г.Падалкою, О.Ростовським, К.Шамаєвою досліджено становлення і розвиток музичної освіти і масового музичного виховання дітей та молоді у певні історичні періоди, виявлено вплив різних підходів і концепцій на музично-естетичне виховання молоді. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, дає змогу простежити розвиток музичної освіти у період Просвітництва.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні основних положень та підходів в організації музичної освіти епохи Просвітництва.

Виклад основного матеріалу. На зміну епосі Відродження приходить епоха Просвітництва, пов'язана з розвитком наукової, філософської та суспільної думки. Почавшись в Англії, рух просвітництва як філософська течія XVIII століття поширився на Францію, Німеччину, Центральну Європу. *В основі просвітницького руху лежить раціоналізм і вільнодумство, критика наявних на той час традиційних інститутів, звичаїв і моралі. Просвітництво похитнуло авторитет аристократії і*

вплив церкви на соціальне, інтелектуальне й культурне життя. Ідеї Просвітництва лежать в основі свободи й демократії як базових цінностей сучасного суспільства. Мислителі епохи Просвітництва наполягали на своєму праві шукати істину.

Принагідно зауважимо, що епоха Просвітництва асоціюється з епохою І.Ньютона і Д.Локка, вона є продовженням гуманізму XIV–XV століть, періодом релігійних реформ і католицької реакції. У Франції епоху Просвітництва пов'язують з іменами М.Вольтера, П.Гольбаха і Д.Юма. Загальноєвропейського значення набула французька просвітницька література М.Вольтера, Ш.Монтеск'є, Ж.-Ж.Руссо і Д.Дідро, де спостерігається панування раціоналізму. Основними прагненнями освіти було знайти через діяльність людського розуму природні принципи людського життя. Визначаючи характер освіти, І.Кант наголошував на тому, що Просвітництво не є заміна одних догматичних ідей іншими, це є самостійне мислення. І.Кант заявляв, що Просвітництво – це свобода використовувати свій власний інтелект.

Безперечно, найважливішою рисою Просвітництва став пріоритет загальнолюдських цінностей, вихованню яких сприяє музичне мистецтво. Відомий філософ-демократ, педагог і психолог Жан-Жак Руссо, який багато уваги приділяв вихованню, у романі «Еміль, або про виховання» дає методичні поради щодо розвитку музичного слуху й голосу. Розвиток музичних здібностей він розглядав як важливе завдання музичного виховання, для засвоєння музичної грамоти запроваджував цифрову нотацію, яку використовували в навчанні дітей у Швейцарії, Швеції, Франції, а також в Україні.

Цифрова система широко запроваджувалася в хоровому виконавстві. Суть її полягає в тому, що перший ступінь до-мажорного звукоряду позначався цифрою 1, другий – цифрою 2 і так далі. Нота другої октави позначалася крапкою над цифрою. Цифра сприймалася за чверть, крапка поряд з цифрою означала половинну ноту. За цією спрощеною системою працювали Л.Толстой, О.Даргомижський, Г.Ломакін, К.Альбрехт. Вона дала поштовх запровадженню релятивної системи сольмізації.

Натомість ще одна спрощена система навчання дітей хорового співу, яка запроваджувалася у вітчизняних масових школах, була методика співу, запропонована російським методистом О.Карасьовим. Він рекомендував замінити назви нот голосними звуками, а саме: а-у-і-о-е-а-ю. Ця система, як і система Жан-Жака Руссо, активно запроваджувалася у створених в середині XVIII століття так званих народних школах.

У цей період в Україні до музично-творчої діяльності залучаються широкі верства населення. Спостерігається підвищений інтерес щодо музикування та здобуття музичної освіти. Джерелом української професійної музики стає Києво-Могилянська академія. Створена об'єднанням Києво-Подільської та Лаврської братських шкіл Петром Могилою 1632 року, Києво-Могилянська академія 1701 року стає вищим навчальним закладом в Україні. У різні роки академію очолювали відомі українські вчені – Л.Баранович, Й.Галятовський, В.Ясинський, Й.Кроковський. В академії написали свої перші хорові твори М.Березовський та А.Ведель, здобули музичну освіту відомі діячі української культури Д.Бортнянський, С.Полоцький, Д.Ростовський. У ній навчалися майбутні гетьмани України Ю.Хмельницький, І.Мазепа, П.Орлик, І.Виговський, І.Самойлович, П.Полуботок. Випускники академії прославили навчальний заклад своїми досягненнями, ставали членами західноєвропейських академій.

Слід зауважити, що до викладацького складу Києво-Могилянської академії входили знані на той час композитори й музиканти, які навчали студентів нотної грамоти, формували навички гри на музичних інструментах. Першим учителем музики в академії був Г.Баранович, який до цього працював у монастирській школі. На уроках музики вихованці співали по нотах, розучували хорові твори релігійного спрямування, набували навички гри на музичних інструментах. Кожен студент повинен був володіти двома–трьома музичними інструментами. Партесний спів сприяв формуванню навичок чистоти інтонування, розвитку гармонічного та мелодичного слуху. Студенти виконували багатоголосні партитури, які сприяли розвитку ансамблевих навичок, збагачували можливість оволодіння засобами музичної виразності.

Крім зазначеного, студенти брали участь у колективних формах музикування. Вони грали в оркестрових колективах та співали в хорі. Справжньою окрасою академії був студентський хор, який уважався найкращим у Києві. Учасники хорового й оркестрового колективів брали участь у концертах, котрі присвячувалися релігійним святкам, урочистим прийомам, брали участь у різних міських заходах. Уважалося за доцільне, коли студенти самостійно створювали музичні твори, розучували їх зі своїми товаришами й диригували на концертних майданчиках. Крім церковних творів, студенти розучували й виконували обробки народних пісень, готували музичний супровід до спектаклів, які ставили власними силами.

Кінець XVIII – початок XIX століття був найбільш результативним у професійній музичній підготовці студентів академії. Призначений на посаду капельмейстера С.Цесарський багато зусиль докладав для підвищення якості інструментальної підготовки студентів. В оркестровому колективі молодь опановувала складний репертуар, самостійно робили інструментовки музичних творів й розучували їх з однокурсниками. Прикрасою академії залишався студентський хор, до складу якого

входили дисканти, альти, тенори, баси. У репертуарі колективу були складні партесні твори. Тут випускники проходили регентську практику, працювали над хоровими партитурами. Хористи брали участь як у щоденних богослужіннях, так і у виховних заходах, котрі проводилися в академії. Хор запрошували на урочистості, присвячені зустрічі осіб царської родини, вшанування новопризначених митрополитів та архієпископів.

Слід зазначити, що випускник Києво-Могилянської академії С.Полоцький після закінчення навчання працював у дитячих освітніх закладах, намагався прищепити дітям любов до музичного мистецтва. Він підготував та запропонував для обговорення нову систему масового музичного виховання, спрямовану на виховання патріота й громадянина своєї держави.

Фундатором нової вокально-хорової течії вважається М.Дилецький, який багато зусиль віддавав залученню дітей до колективного музикування, розвитку в них творчих здібностей засобом активної музичної діяльності. Він відшукував нові форми роботи, засоби й методи навчання дітей музичної грамоти. М.Дилецький є автором трактату «Грамматика мусикійська», яка вийшла церковно-слов'янською мовою 1677 року в Смоленську. Це так званий буквар-грамматика для широких народних мас, у якому обгрунтовано музично-теоретичну підготовку та презентовано практичний курс композиторської майстерності. Видання складається з шести розділів, а саме: навчання співу з партесних поголосників і партитур, основ теорії музики, основ контрапункту, правил композиції, фрагментів творів М.Дилецького та інших композиторів.

І врешті-решт, звертаючись до проблематики тих часів, неможна не згадати наукову працю М.Дилецького «Способ до заправи дітей». Аналізуючи наукову діяльність й композиторську практику композитора й музикознавця, можна сказати, що така назва в сучасному культурно-освітньому середовищі інтерпретується як «Вокально-хорова підготовка дітей». Це є перше наукове дослідження, у якому автором обгрунтовано методику вокально-хорової роботи в дитячому хоровому колективі. Митець зосереджує увагу на побудові та збереженню дитячих голосів, надає методичні рекомендації щодо розвитку внутрішнього слуху співаків, розвитку гармонічного й мелодичного слуху, методам роботи над чистотою інтонування, досягненню правильного дихання. Не забуває він і про роботу над звукоутворенням, звуковеденням, розширенням діапазону дитячого голосу, про відпрацювання дикції та розвитку артикуляції, досягнення різних видів ансамблю під час інтерпретації хорового твору.

Підвищений інтерес до музичної освіти спричинив відкриття державних і приватних музичних шкіл, де обдаровані діти мали б можливість розвинути свої здібності. Поряд з оволодінням навичками гри на музичних інструментах велика увага приділялася естетичному вихованню засобами виконання й сприймання творів музичного мистецтва. Ініціатива у відкритті таких шкіл належить представникам православної церкви. Митрополіти Д.Ростовський й Іов сприяли відкриттю десятків початкових приходських і духовних шкіл при церквах і монастирях, які самі себе утримували. У цих школах дітей навчали грамоти, арифметики, письма й співів.

Пожвавлення культурно-політичного життя в другій половині XVII століття зумовлене звільненням від польсько-шляхетського свавілля сприяло піднесенню культурно-моральних цінностей у суспільстві й особливо серед молоді. Посилення козацького руху в Україні й звернення до основ козацької педагогіки уможливило зростання загального рівня грамотності населення.

Цілком імовірно, що в цей час зростає кількість козацьких шкіл, які було відкрито з ініціативи Б.Хмельницького при кобзарських цехах. Основною метою діяльності цих навчальних закладів стало виховання козака-лицаря, підготовка фізично загартованих, здорових, мужніх воїнів – захисників рідного краю, виховання національних і загальнолюдських цінностей та моральних чеснот. У них вихованці поряд із загальноосвітньою та фаховою підготовкою співали в хорі та грали на музичних інструментах. Під музику юнаки оволодівали прийомами боротьби. Різнився музичний супровід під час виконання козаками бойових танців (гопак, козачок, метелиця). Для навчання використовували посібники, серед яких: «Часослов», «Псалтир», «Козацька читанка».

В історію вітчизняної системи освіти увійшов ще один навчальний заклад – козацька «Школа співу та інструментальної музики», яку було відкрито в Глухові 1731 року. У школі учнів навчали церковного співу, гри на бандурі, сопільці, скрипці, гусях, віолончелі, духових інструментах (флейта, кларнет, фагот, валторна, труба, тромбон). Крім того, діти вивчали загальноосвітні дисципліни, серед яких певне значення надавалося вивченню української та слов'янської мови, письма, Закону Божого, військової справи, ремесла, математики, риторики, фізичної підготовки. Реалізуючи ідеологію українського козацтва, викладачі засобами музичного мистецтва формували в молоді принципи захисту особистості, нації, ідеалу вільної незалежної людини, яка на культурно-історичних, духовно-національних традиціях громадського, політичного життя буде незалежною державою.

Заслуговує на увагу те, що 1739 року вийшов указ імператриці Анни Іоанівни про відкриття у Глухові спеціальної школи півчих. Набір учнів здійснював учитель музики Федір Яворівський. 20 хлопчиків, яких навчали багатоголосного (партесного) співу, гри на скрипці, гусях та бандурі було відібрано та зараховано до першого класу. 10 кращих співаків щорічно направлялися на навчання до Петербурга [4].

Слід визнати, що в зазначений період активно працювали співацькі школи при Києво-Печерській лаврі, Софійському соборі та Батуринському монастирі, у Чернігові, Харкові, Полтаві. Викладачі співацьких монастирських шкіл, переважно церковнослужителі, створювали необхідні умови для збереження і примноження традицій хорового співу. Підготовлені керівником хорової капели, регентом Г.Барановичем «Правила нотного та ірмолоїного співу» активно впроваджувалися в монастирських школах різних регіонів України.

Наприкінці XVI століття з'явилися музичні цехові організації, де протягом трьох-шести років готували виконавців-інструменталістів, які оволодівали навичками гри на скрипці, бандурі, цимбалах, гуслях, флейті, дудці. Найбільш поширеними у практиці мандрівних музикантів були бандура й скрипка. На базі цехових організацій відкривалися спеціальні музичні школи та створювалися гетьманські оркестри козацьких старшин, де завдяки ініціативі талановитих музикантів та ентузіастів-інструменталістів формувалися традиції інструментального виконавства. Оркестрові колективи й солісти-виконавці брали участь у святкових концертах, урочистих заходах, котрі приурочувалися певним історичним подіям.

Аналізуючи й узагальнюючи історіографічні дослідження, слід зауважити, що *в XVII столітті абсолютна система сольмізації стала домінуючою на рівні початкового навчання й основною в навчальних закладах професійного спрямування.* Вона знайшла підтримку у відомих західноєвропейських композиторів. Викладачі Паризької консерваторії Л.Керубіні, Ф.Госсек та Е.Мегель науково обґрунтували й довели доцільність абсолютної сольмізації в підручнику «Сольфеджії», виданого 1802 року. Зрештою, 1818 року в Харкові Густавом Гессаде-Кальве було надруковано підручник з «Теорії музики». Ці видання дають можливість говорити про виважений підхід до запровадження системи абсолютної сольмізації в середовищі професійних музикантів та на рівні початкової музичної освіти.

У середині XVIII століття спостерігається тенденція до збільшення початкових навчальних закладів для малозабезпечених верств населення. Для дітей чиновників і дворян уряд відкриває школи й гімназії, університети й пансіони, де готували фахівців для роботи в державних органах та органах влади. У 70-х роках відкриваються приватні школи з оплатою за навчання. У таких школах музичні дисципліни викладали іноземні педагоги-музиканти, а також відомі в Україні композитори й музиканти.

Варто наголосити на тому, що педагоги-новатори того часу відшукували найбільш доступні методи й прийоми засвоєння дітьми музичної грамоти. Відомий французький педагог П.Гален на початку XIX століття активно пропагував цифрову систему навчання дітей хорового співу, запропоновану Жан-Жаком Руссо. Логічне завершення ця система отримала в наукових працях французького педагога-музиканта Е.Шеве. Спрощений підхід до вивчення основ нотної грамоти в народних школах сприяв залученню до хорового виконавства значної частини молоді.

Цінним вважається те, що зміни в суспільно-політичному житті XVIII століття сприяли тому, що *центром культурного життя стає Петербурзька Придворна капела.* Тут удосконалюють майстерність відомі українські співаки та композитори. Пишуть підручники з музики та посібники із хорового співу, займаються викладацькою діяльністю М.Березовський, Д.Бортнянський, Г.Сковорода.

Відомий український композитор Д.Бортнянський на базі Придворної капели створює спеціальну школу підготовки регентів. Для засвоєння навичок церковного співу він використовував спеціальні підручники, як-от: «Гласопіснець учебний» О.Левицького, «Азбуку» Г.Головні, «Буквар» і «Граматику» М.Березовського, «Граматику партесного співу» С.Бишковського. Викладачі, котрі працювали з учасниками капели, приділяли велику увагу виробленню в співаків навичок кантиленного співу, розвитку мелодичного й гармонічного слуху, відчуття метроритмічної побудови музичного твору.

У контексті вищезазначеного, треба наголосити на тому, що досвід роботи Придворної капели активно впроваджувався в приватних художніх школах України. Тут діти кріпаків на базі хорових та оркестрових колективів розвивали свої музичні здібності, здобували загальну освіту. Поширюється досвід домашнього музикування, навчання гри на клавесині та фортепіано. Викладачі художніх шкіл намагалися розвинути в дітей не тільки їхні індивідуальні творчі можливості, прищепити любов до музики й музичного мистецтва, а також виховували вірність принципам народної моралі, духовності, турботу про розвиток національних культурних традицій, звичаїв та обрядів.

Висновки. У епоху Просвітництва музична освіта займала чільне місце в духовному вихованні молоді. Музично-просвітницька діяльність композиторів і виконавців спрямовувалася на популяризацію певних жанрів музичного мистецтва серед широких верств населення, залученню молоді до різних форм музикування, оволодіння закономірностями музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архімович Л., Каришева М., Шиффер Т., Шреєр-Ткаченко О. Нариси з історії української музики ч. I «Мистецтво» – К.1964. – 309 с.

2. Архімович Л., Каришева М., Шиффер Т., Шреєр-Ткаченко О. Нариси з історії української музики ч. II «Мистецтво» – К. 1964. – 310 с.

3. Історія української дожовтневої музики /Заг. ред. Шреєр-Ткаченко О.Я. «Музична Україна», К.– 1969. – ч. 1. – 585 с.

4. Історія української музики. В 6 т. /АН УРСР. Ін-т мис-ва, фолькл. та етногр. ім. Т.Рильського; Ред.: М.М. Гордійчук (голова) та ін. – К.: Наукова думка, 1989–1991. – т. 1. – 448 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Микола ПІВЕНЬ, Єлизавета РЕДОЗУБОВА (Кіровоград, Україна)

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ-ПІЛОТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано інтеграційний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців цивільної авіації, зокрема міжпредметної інтеграції, обґрунтовано поняття «психологічна готовність курсанта», з'ясовано її способи формування в умовах міжпредметної інтеграції.

Ключові слова: педагогічна інтеграція, професійна інтеграція, міжпредметна інтеграція, психологічна готовність курсантів-пілотів.

The integrative approach for the professional training of the future specialists in civil aviation is analyzed in the article. Such concepts as inter-subjects integration and psycho-physiological readiness are substantiated. The methods of psycho-physiological readiness to form future civil aviation specialists in the environment of inter-subjects integration are explained.

Key words: pedagogical integration, professional integration, inter-subjects integration, psycho-physiological readiness of cadets at high educational establishments.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення для цивільної авіації питання безпеки польотів стає пріоритетним. Міжнародні організації цивільної авіації і вітчизняна галузь спрямовують свої зусилля на підвищення безпеки польотів. Для вирішення цієї проблеми принциповим є питання підвищення якості професійної підготовки випускників льотних ВНЗ.

Серед можливих шляхів рішення підвищення безпеки польотів цивільної авіації є модернізація професійної освіти в контексті інтеграційних тенденцій, основу яких повинні складати принципи, що створюють фундамент для формування високоосвітньої, духовно розвиненої, творчої особистості, здатної до професійного й особистісного саморозвитку як головного засобу навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Стрімке збагачення психолого-педагогічних наук новими знаннями, формування новітніх освітніх тенденцій, дидактичні інновації активно впроваджуються в динамічну систему професійної освіти. Професійна освіта стає предметом інтегративних, міждисциплінарних досліджень. Її гуманістичні й антропологічні тенденції сприяють підвищенню вимог до рівня професійної надійності майбутніх фахівців. Новітні наукові підходи видозмінюють інтерпретацію суб'єкта професійної освіти. Так, з погляду постмодерного підходу суб'єкт в освітньому просторі розуміється переважно як суб'єкт самоосвіти (вибудовування власної «освітньої траєкторії»), й характеризується такими рисами, як: автономність, самоперевершування, пошук ідентичності, а також творенням умов для саморозвитку і самореалізації.

У контексті новітніх освітніх тенденцій цінності людини виступають найзагальнішим ідеалом, що надає сенс освіті. Новий підхід до освіти з точки зору конструктивізму й синергетики передбачає створення умов, за якими стають можливими процеси породження знань самим курсантом, його активна й продуктивна творчість. Знання, навички й уміння особистості формуються у відповідності до його когнітивних можливостей. Кожна людина засвоює, інактивує для себе свій власний світ, конструює свою реальність. Конструювання означає, що людина як суб'єкт пізнання й діяльності бере на себе весь тягар відповідальності за отриманий результат. Як зазначає Франсіско Варела: «світ, який мене оточує, і те, що я роблю, щоб відкрити себе в цьому світі, неподільні. Пізнання є участь, глибинна ко-детермінація того, що здається зовнішнім, і того, що здається внутрішнім» [2]. Не випадково науковці, спираючись на синергетичні тенденції в освіті, виокремили цілий ряд проблем й сформулювали наступні актуальні завданнями для вищої освіти в сучасних умовах:

- 1) вища освіта має задовольнити інтелектуальні потреби особистості як суб'єкта життєдіяльності;
- 2) вища освіта має формувати особистість курсанта як суб'єкта творчої навчальної діяльності;

3) вища освіта має формувати особистість майбутнього фахівця як суб'єкта творчої професійної діяльності.

Серед можливих шляхів рішення цієї проблеми є модернізація професійної освіти в контексті інтеграційних тенденцій, що дає підстави об'єднати в систему різноякісні за змістом і впливом чинники, створити нові міжпредметні ресурси та забезпечити формування цілісної особистості майбутнього фахівця, котрий володіє професійними й особистісними компетенціями.

Метою статті є обґрунтування ролі міжпредметної інтеграції в професійній підготовці курсантів-пілотів на прикладі гуманітарних дисциплін (психологія, авіаційна педагогіка, фізична і психофізіологічна підготовка, тренажерна підготовка).

Виклад основного матеріалу. Міжпредметні зв'язки у процесі підготовки майбутніх фахівців, на думку вчених, являють собою єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін [4; 7]. Їх реалізація сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, формуванню узагальнених навичок і вмій, а у кінцевому результаті – формуванню цілісного наукового світогляду та якостей всебічно та гармонійно розвиненої особистості фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Це пов'язано з тим, що у міжпредметних зв'язках, які сприяють інтеграції загальнонаукових і професійних знань підготовки майбутніх фахівців, міститься оптимальне методичне рішення багатьох дидактичних проблем професійної підготовки.

У педагогічній літературі по-різному інтерпретуються міжпредметні зв'язки (МПЗ), їх сутність і роль. Існує велика кількість визначень цього поняття, зустрічаються найрізноманітніші підходи до розкриття його змісту. Наприклад, у педагогічних словниках даються такі визначення: «Міжпредметні зв'язки в навчанні (МПЗ) відбивають комплексний підхід до виховання і навчання, дозволяють виокремлювати як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між предметами. МПЗ формують конкретні знання учнів, розкривають гносеологічні проблеми, без яких неможливе системне освоєння основ наук. Організація навчально-виховного процесу на основі МПЗ може торкатися окремих уроків (частіше узагальнюючих), теми, підпорядкованої розв'язанню міжпредметної проблеми, декількох тем різних курсів, цілого циклу навчальних предметів чи встановлювати взаємозв'язки між циклами», – підкреслюється у словнику «Педагогический энциклопедический словарь». С. Гончаренко наголошує на тому, що «міжпредметні зв'язки – це взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. МПЗ відображають комплексний підхід до виховання і навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання МПЗ виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів» [4: 210].

Аналіз останніх досліджень з проблем підготовки льотного складу цивільної авіації підтверджує необхідність оновлення теоретичних засад для розвитку педагогічної системи фахового навчання у льотному ВНЗ, спрямованої на формування особистості майбутнього фахівця, корегування ефективності методів їх підготовки. На думку Е. Лузік стратегія розвитку національної системи вищої технічної освіти припускає розробку нової концепції і моделі, основу якої складають принципи, що створюють фундамент для формування високоосвітньої, духовно розвиненої, моральної особистості, здатної до саморозвитку як головного засобу навчально-виховного процесу. Вирішення завдань професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців зажадало звернення до концепції цілісності людини, що базується на принципі органічної єдності універсалізації і гармонії, до моделі професіонала, здатного трансформувати фізичну сутність простору в процес самоусвідомлення і осмислення себе як особистості, як суб'єкта само творення [3; 6]. Такому професіоналові властиве володіння універсально-синтетичними знаннями і універсально-функціональними вміннями, авіаційним етичним імперативом, які забезпечують професійну надійність людського чинника в сучасній системі безпеки польотів. Тому на перший план у професійній підготовці виходять завдання якнайповнішої інтеграції гуманітарного і технічного знання, пошуку інтеграційних механізмів, що створюють ефективні умови для переведення професійної освіти в режим особистісного розвитку. Майбутній авіаційний фахівець має стати суб'єктом інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки.

Особливо актуальними є міжпредметні зв'язки для формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців. На думку науковців, провідним шляхом формування професійних умінь майбутніх пілотів має стати інтеграція однієї спеціалізації в іншу, а магістральною лінією у професійній освіті льотного і диспетчерського складу – формування інтегрального професійного вміння, що базується на розвитку творчих, евристичних здібностей, комплексних знань, навичок і вмій теоретичної, тренажерної й фізичної підготовки [3; 6]. Основна характеристика професійної надійності майбутніх пілотів – професійно-прикладний рівень готовності до майбутньої діяльності. Важливою психологічною характеристикою цього рівня є готовність курсанта до самостійного рішення завдань, як в очікуваних, так і в екстремальних умовах професійної діяльності [6]. Вивчення готовності курсанта до самостійного прийняття рішень має суттєве значення у дослідженні проблем формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців в контексті інноваційних підходів.

У такому контексті суттєво зростає роль дисциплін психолого-педагогічного циклу, покликаних підготувати авіаційного фахівця за зразками міжпредметної інтеграції. Саме психолого-педагогічні дисципліни покликані забезпечити ствердження курсанта в льотній професії, сприяти особистісному і професійному саморозвитку, виявленню і розкриттю творчих здібностей, а також озброїти викладача, пілота-інструктора перспективними інноваційними технологіями для творчої взаємодії. Змістова інтеграція психолого-педагогічних дисциплін передбачає створення відповідної педагогічної моделі, яка забезпечить психолого-педагогічні умови для їх варіативного і самостійного засвоєння. У цьому випадку вирішується проблема дискретності професійних і психолого-педагогічних знань майбутніх авіаційних фахівців, а також вирішується проблема формування їх здатності до об'єднання отриманих знань із різних дисциплін в цілісну картину інтеграційного змісту. Курсант як суб'єкт навчальної діяльності не тільки слідує традиційній схемі – орієнтації на зону ближнього розвитку (за Л. Виготським), а й створює новий спосіб навчальної активності – пошуково-перетворювальний, здійснює авторський спосіб професійного й особистісного розвитку, авторський освітній простір, де навчальна діяльність перетворюється на діяльність над собою.

Для формування творчої діяльності суб'єктно-суб'єктної орієнтації введено педагогічну категорію «готовність» особистості до творчого саморозвитку. У дослідженнях ряду вчених в основу поняття "готовність" покладається феномен установки (Узнадзе Д., 1987), як готовність до активної дії, що виникає на основі потреб (Леонтьев А., 1974). Ґрунтовний аналіз поняття «готовність» розкрито в працях В. Дорохіна, С. Равікова, В. Моляка, П. Атугова, А. Вайсбурга, Ю. Васильєва, А. Кочетова. У наукових працях вітчизняних авторів поняття готовності розглядається як фактор активізації певних потреб і мотивів, які в подальшому генерують відповідно своїй суті засоби поведінки, а також здійснюють вчинкові перетворення, вчинковий акт з його післядією [5].

Проблемою формування готовності до професійної діяльності займалась низка українських дослідників, зокрема: Г. Балл, Г. Костюк, Є. Мілерян, П. Перепилиця, М. Смульсон та іншими. Дослідженнями встановлено, що в основі будь-якої діяльності лежить готовність особистості до її виконання. Готовність – це система, сутність якої певною мірою визначається специфікою діяльності, показником якої вона є і яка формується на основі зовнішніх і внутрішніх умов. На думку вчених, професійна готовність – це складне утворення особистості, що включає такі складові: психологічна готовність (сформована установка на діяльність; наявність інтересу до предмета та потреба в самоосвіті, розвинуте професійне мислення); науково-теоретична готовність (наявність повного об'єму необхідних спеціальних знань); практична готовність (наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок); психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння діяльністю; відповідна сформованість професійно значущих особистісних якостей); фізична готовність (відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам вибраної професії) [1; 7]. Професійна надійність льотного складу визначається комплексом факторів. Психологічна готовність серед них займає провідне місце. Так, Д. Гандер визначає психологічну готовність майбутніх льотчиків як особливий психічний стан налаштування й мобілізації на виконання польоту [3: 101].

Отже, готовність – це стан і якість особистості, спрямованих на ефективне виконання професійних завдань. Водночас, це й певною мірою самореалізація творчих здібностей особистості як в професії, так і в творенні власної самості. Тут готовність до самореалізації виступає як діалектична єдність психічного стану й якостей особистості, спрямованих на творчий підхід у виконанні професійних завдань, з одного боку, з другого – на творчий саморозвиток, самоперевершування себе самого (за В. Татенком).

Пошук технологій, адекватних новому освітньому запиту авіаційної галузі, ведеться у різних напрямках. Одним з можливих варіантів вирішення надзвичайно актуальної для льотної практики проблеми формування надійності людського фактора є організація професійного освітнього простору в контексті інтеграційних тенденцій. Це дає підстави для об'єднання в систему різних за якістю і впливу чинників, для утворення нових міжпредметних ресурсів і забезпечення формування цілісності особистості майбутнього авіаційного фахівця, який володіє високим рівнем психологічної готовності до льотної діяльності.

Незважаючи на значну кількість психолого-педагогічних досліджень, проблема організації інтегрального професійного простору майбутніх авіаційних фахівців у льотних вищих навчальних закладах, як у теоретичному, так і в практичному плані залишається малодослідженою. Зокрема, недостатньо досліджена у теоретико-методичному аспекті міжсуб'єктна взаємодія у конструюванні спільних психолого-педагогічних умов формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців. Не розкрита системна сутність інтеграції психолого-педагогічних дисциплін з тренажерною практикою, її структура, модель і технологія, не визначена сутність самого феномену самотворення в контексті формування психологічної готовності до професійної діяльності, недостатньо розроблений автономний аспект системи формування психологічної готовності курсантів-пілотів.

Професійний освітній простір розглядається нами як сфера взаємодії трьох його суб'єктів: викладача, пілота-інструктора тренажера, курсанта й освітньо-професійного середовища між ними, що

дозволяє бачити трикомпонентну взаємодію суб'єктів освітнього простору як єдиний процес цілеспрямованого формування суб'єктності курсанта. У цьому процесі взаємодію суб'єктів професійного освітнього простору можна розглядати як мета-форму синергетичної організації професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Зокрема, ознаками реалізації принципів синергетичної організації професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців і розвитку професійного освітнього простору є інтеграційний потенціал дисциплін: «Психологія», «Авіаційна педагогіка», «Фізична і психофізіологічна підготовка» і тренажерна підготовка. Міжпредметна інтеграція цих дисциплін є специфічним механізмом синергетичної організації інтегрального професійного простору як мета-форми закріплення в навчальній діяльності значущості для майбутніх авіаційних фахівців предметно-дисциплінарних сенсів з погляду реалій їх готовності до професійного і особистісного саморозвитку. Тут власний синергетизм курсанта розуміється як система синергетичного порядку, яка діє за «принципом створення» (І. Єршова-Бабенко) внутрішніх чинників. Курсант виступає як суб'єкт міжпредметної інтеграції.

Інтерпретація психологічної сутності професійного освітнього простору курсанта передбачає розгляд цього дидактичного феномену в контексті розвитку психологічної готовності курсантів-пілотів до льотної діяльності та її автодидактичної складової. Лише в категорії самотворення можна усвідомити суперечливий момент, коли курсант здатен інтегрувати й екстраполювати у сферу професійного й особистісного саморозвитку різні формалізовані формувальні впливи: потенціал навчальних дисциплін «Психологія», «Авіаційна педагогіка» та «Фізична і психофізіологічна підготовка» і власні спонукання та можливості автодидактичних навичок самотворення, трансформуючи їх в єдиний алгоритм. Це виразно ілюструє той факт, що всі новоутворення в структурі особистості є значною мірою наслідком її суб'єктної активності [5].

Для здійснення суб'єктних функцій особистості курсанта в навчальній діяльності потрібно, щоб:

1. Саме на основі інтеграції психолого-педагогічних дисциплін і тренажерної підготовки стверджувався власний синергетизм і синергетизм взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу; пріоритет особистісного розвитку курсанта, його суб'єктності, потреб, мотивів, сенсів, здібностей, індивідуально-психологічних особливостей у формуванні професійної надійності.
2. Розробка теоретичних основ синергетичної організації професійного освітнього простору як мета-форми навчальної діяльності майбутніх авіаційних фахівців у льотних вищих навчальних закладах здійснювалася на основах системного, суб'єктного, синергетичного, компетентнісного й інтеграційного підходів, а також на основі побудови моделі і її технології реалізації.
3. Організація професійного освітнього простору передбачала систему конструювання педагогічних умов формування психологічної готовності курсантів-пілотів до льотної діяльності.

Висновки. Міжпредметна інтеграція – це найбільш дієвий засіб підвищення якості професійної підготовки курсантів льотних вищих навчальних закладів. Міжпредметна інтеграція змінює мету і вектор змісту професійної підготовки: від передачі знань і умінь предметного змісту до розвитку особистості. Упровадження міжпредметної інтеграції в професійну освіту передбачає організацію інтегрованого освітнього простору, у якому предметні складові співвідносяться з суб'єктною активністю курсанта. Він стає суб'єктом інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки. Психологічна готовність курсанта виступає як невід'ємний атрибут професійного і особистісного зростання, як провідна властивість суб'єктності курсанта, що спрямована на перетворення особистості для ефективної самореалізації в навчально-професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти / Г.О. Балл, П. С. Перепелиця // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла. - Київ-Рівне, 1996. – 167 с.
2. Varela F. Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives // Theorie –
3. Litterature - Enseignement. 1999. № 17. - P. 8 - 9.
4. Ворона А. А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава / Ворона А. А., Гандер Д. В., Пономаренко В. А. – М. : МАКЧАК, 2000. – 340 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко С. У. – Київ – Вінниця, 2008. – 278 с.
6. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
7. Макаров Р.Н. Психологические основы дидактики летного обучения / Макаров Р. Н., Нидзий Н. А., Шишкин Ж. К. – М. : МАКЧАК, 2000. – 534 с.
8. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 «Інститут педагогіки і психології професійної освіти» / П. В. Харченко. – К., 2004. – 21 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Півень Микола Ілліч. – к. пед. наук, доцент, доцент Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету України.

Редозубова Єлизавета Олександрівна – аспірант Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету України.

Інна ШИШОВА (Кіровоград, Україна)

**КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА
У СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ОПТИМІЗАЦІЇ
НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

У статті розкриваються основні підходи до визначення понять «психологічна культура», «психологічна культура майбутніх педагогів». Автор акцентує увагу на комунікативному компоненті психологічної культури майбутнього педагога.

Ключові слова: спілкування, комунікація, психологічна культура, майбутні педагоги, інтеграція, інклюзивна освіта, діти із порушеннями розвитку.

In this article we reveal different ways of understanding «culture», «psychological culture», «psychological culture of the future teachers». The psychological aspect of the dialogue interaction is viewed as the way of organizing mutual relationships of the dialogue interaction participants in educational process which is aimed at formation of psychological culture of a personality while fulfilling the set tasks. The author accentuates our attention on communication, as a component of psychological culture of future teachers.

Key words: connections, communication, psychological culture, pedagogical activity, integration, inclusive education, children with problems of development.

Постановка проблеми. Сучасне реформування освіти передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток і всебічну творчу самореалізацію кожної особистості. Пошуки оптимальних шляхів реалізації корекційної роботи, удосконалення існуючих форм та методик, розробка нових технологій спеціального навчання активно відбуваються у корекційній педагогіці XXI століття.

За офіційною статистикою, більше 10 % дітей народжується з вадами розвитку, причому за останні десятиріччя ця кількість має тенденцію до збільшення. У світі, згідно даних ООН, налічується приблизно 450 мільйонів людей із явними порушеннями психічного та фізичного розвитку, з них майже 200 мільйонів – це діти з обмеженими можливостями.

У загальноосвітніх закладах уже зараз навчаються діти, які мають не тільки легкі, а й значні порушення розвитку, поведінки. Інклюзивне навчання – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Таке навчання передбачає створення у загальноосвітньому навчальному закладі адекватного освітнього середовища, яке б відповідало потребам та можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, і необхідних умов для організації засвоєння цими дітьми учбової інформації та здійснення медико-соціальної і психолого-педагогічної реабілітації.

Майбутнім педагогам і психологам важливо вміти діагностувати, ефективно навчати й виховувати, здійснювати заходи профілактики і корекції порушень розвитку, плідно спілкуватися з дітьми різних психофізичних особливостей, стану здоров'я, виконувати надзвичайно складні соціальні функції, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції дітей, формуючи їх особистісно. Оптимізації цих процесів сприятиме психологічна культура особистості. Формуванню її комунікативної складової у майбутніх педагогів в умовах оптимізації навчання та виховання дітей з особливими потребами присвячено нашу статтю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутнього вчителя-професіонала передбачає урахування унікальності, своєрідності кожної особистості, її духовного, внутрішнього світу. У класичній та сучасній науці цей напрям розкривають праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтессорі, А. Маслоу, І. Беха, М. Боришевського, І. Кона.

Феномен діалогу знайшов своє відображення у працях М. Бахтіна, Г. Дьяконова, С. Франка, М. Мамардашвілі, П. Флоренського, С. К'єркегора, Е. Гусерля, П. Муньє, М. Шелера, Х. Плеснера, В. Ділтєя, П. Рікера, Г. Гадамєра, Ж. Сартра, М. Бубєра.

Як предмет спеціального дослідження, у працях видатних діячів науки Б. Ананьєва, В. Біблера, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Г. Костюка та ін., психологічна культура почала розглядатися у 70-х роках XX століття. Вона постає в центрі уваги таких відомих вітчизняних науковців, як В. Войтко, В. Сухомлинський, О. Бодальов, О. Березіна, сучасних психологів

(О. Асмолов, Г. Балл, М. Бастун, І. Бех, Н. Волошко, Л. Колмогорова, О. Ігнатович, Я. Коломінський, О. Мотков, В. Панченко, П. Перепелиця, Н. Побірченко, Е. Помиткін, В. Рибалка, З. Становських, Н. Чепелева, Т. Юренко та ін.).

Серед найбільш відомих сучасних підходів до вивчення зазначеної проблеми є наступні: структурно-функціональний підхід до вивчення психологічної культури особистості, що розроблений російськими колегами і застосований в умовах підготовки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (Л. Колмогорова, О. Мотков); підхід до вивчення у загальному і професійному аспектах розвитку психологічної культури особистості (Я. Коломінський); особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до вивчення психологічної культури особистості в її неперервному професійному розвитку (В. Рибалка).

У розробку проблеми концептуалізації поняття «психологічна культура» вагомий внесок здійснили дослідники Г. Батищева, Є. Бондаревська, В. Вербець, С. Іванова, П. Каптерєв, М. Корольчук, М. Коул, Н. Крилова, Г. Марасанов, Ф. Мухаметзянова та ін.

Дослідження різних підходів до розуміння сутності підвищення професіоналізму у контексті сучасних освітніх систем свідчить про пріоритетність духовно-моральної сфери з орієнтацією на особистість як головну цінність.

Мета статті полягає в дослідженні комунікативної складової у структурі формування психологічної культури майбутніх педагогів в умовах оптимізації навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Вклад основного матеріалу дослідження. Дослідження психологічної культури як наукової категорії пов'язані з вивченням проблем психології праці та професійних якостей учителя (В. Войтко, Н. Чепелева), особливостей спілкування та взаємовідносин в особистому житті та у трудових колективах (О. Бодальов, М. Обозов) здійснені у 70-х-80-х рр. ХХ ст. Наприкінці 90-х років минулого століття з'явилися дослідження психологічної культури, проведені російськими вченими О. Газманом, Л. Колмогоровою, О. Мотковим, А. Орловим та ін.

Проблеми соціальної адаптації та реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку досліджено та розкрито у працях науковців: В. Бондаря, Л. Вавіної, А. Висоцької, В. Засенка, В. Золотоверх, А. Колупаєвої, Г. Мерсіянової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, М. Супруна, О. Хохліної, О. Шевченко, М. Шеремет та інших вчених і практиків.

Різним аспектам проблеми професіоналізму педагогів, які працюють із дітьми, що мають порушення розвитку, присвячено праці В. Бондаря, І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, А. Колупаєвої, М. Кота, В. Лапшина, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін.

Педагоги, що працюють із дітьми, які мають особливі освітні потреби, виконують надзвичайно важливі завдання, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції, формуванню особистості дітей із різними групами порушень. Тому усі професійні функції фахівців підпорядковано завданням корекційного впливу на учнів. Вагомою є професійна відповідальність учителя у соціалізації дітей із порушеннями розвитку. Необхідною умовою вирішення проблем і завдань сучасної освіти є формування психологічної культури майбутніх педагогів та психологів.

Загальна психологічна культура як складова культури людини, що є складно структурованим утворенням, дає змогу розуміти внутрішній світ людини, ефективно вирішувати життєві психологічні проблеми, адаптуватися й самовизначатися у соціумі, сприяє самореалізації, саморозвитку, гармонізації внутрішнього світу та стосунків з оточенням, породжує стан внутрішнього благополуччя, є предметом досліджень Л. Колмогорової [4: 131].

О. Мотков пише: «психологічна культура становить комплекс культурно-психологічних прагнень, що активно реалізуються у відповідних уміннях». «Розвинена психологічна культура містить у собі: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок; досить високий рівень звичайного й ділового спілкування; гарну психічну саморегуляцію; творчий підхід до справи; вміння пізнавати та реалістично оцінювати себе та інших» [6: 39].

Г. Марасанов проаналізував індивідуальну психологічну культуру і виділив такі важливі межі психологічної культури людини, як: зацікавленість проявами іншої культури, сприйнятливості до цих проявів, толерантності до представників інших культур. Він пише, що «...індивідуальна психологічна культура лежить в основі готовності й прагнення керівників, відповідальних працівників, службовців до саморозвитку, до нарощування професійної компетентності в різних аспектах» [5: 97].

Ми пов'язуємо психологічну культуру педагога із поняттями «благородство», «шляхетність». Адже саме ці якості у відношеннях людей мають, на нашу думку, бути домінантою у їх стосунках, у спілкуванні.

Серед важливих професійних умінь педагога, який працює із дітьми, що мають особливі потреби, вміння встановлювати ділові контакти з колегами, здійснювати педагогічну діагностику, встановлювати структуру аномального розвитку, виявляти позитивне у різних сферах особистості дитини і використовувати його у корекційно-виховній роботі, створювати умови для повноцінного розвитку особистості, формувати дитячий колектив відповідно до стадії його розвитку, коригувати

несприятливе становище дитини у системі міжособистісних стосунків, навчати батьків окремим корекційним прийомом і методам, встановлювати і підтримувати контакти з випускниками школи і надавати їм допомогу у післяшкільній адаптації.

Майбутні педагоги та психологи отримують досить ґрунтовну професійну підготовку. Проте у сучасних умовах гуманізації і модернізації освітньо-виховного процесу в ній недостатньо, на нашу думку, ураховано той факт, що в закладах дошкільної та шкільної освіти перебуває досить багато дітей, які мають особливості розумового та фізичного розвитку.

Важливим для гуманізації сучасного освітнього процесу дітей із порушеннями розвитку є інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) – включення) – навчання дітей із особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, в єдиному освітньому просторі.

Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

А. Обухівська, аналізуючи тенденції освіти дітей із порушеннями в розвитку, вважає цю проблему не лише українською, але й світовою, адже рівень підтримки, толерантність і гуманізм у ставленні до таких дітей, здатність задовольнити їхні потреби є показниками ступеня зрілості суспільства, у якому вони живуть [1: 19].

В. Засенко [3: 10], досліджуючи особливості здійснення наукового супроводу дітей із особливостями психічного розвитку, відмічає, що на основі переоцінки традиційних парадигм спеціальної освіти, цілей і цінностей здійснюється активний пошук шляхів і засобів її удосконалення, формується нова методологія навчання, виховання і розвитку учнів з порушеннями психофізичного розвитку, оновлюється зміст спеціальної освіти, розробляються нові навчальні програми, підручники, методичні посібники.

У контексті нашого дослідження розглянемо деякі особливості розвитку дітей із порушеннями розвитку.

Недоліки зору значно впливають на розвиток особистості дитини. Серед особливостей розвитку дітей із порушеннями зору – специфічність формування психологічних систем, їх структур і зв'язків усередині системи. Поряд із дотиком важливу роль в різних видах діяльності у сліпих і слабозорих відіграє слухове сприймання і мовлення. За допомогою звуків сліпі і слабозорі можуть вільно визначати предметні і просторові властивості навколишнього світу [7: 69].

Втрата слуху, навіть часткова, створює бар'єр між людиною і суспільством, ускладнює оволодіння знаннями і спеціальністю, обмежує трудову і суспільну діяльність. Нормальна функція слухового аналізатора має особливе значення для загального розвитку дитини. Найважливішою є роль слуху в оволодінні мовленням. За відсутності слуху або його значного зниження дитина спонтанно (тобто самостійно, без спеціального впливу ззовні) не оволодіває звуковим словесним мовленням, тому що вона позбавлена можливості чути мовлення людей, які її оточують, у якості зразка для наслідування; не здатна контролювати вимову різних звуків [7: 50-53].

Стан слуху значно впливає на розвиток психіки. У людей із порушенням слуху відбувається загальне недорозвинення пізнавальної діяльності. Первинний дефект аналізатора породжує вторинні відхилення у розвитку, які, у свою чергу, є причиною виникнення інших відхилень. Взаємодія різних проявів дефекту слуху третього, четвертого і так далі порядку все більше спотворює і збіднює структуру розвитку пізнавальної діяльності дитини, що не чує [7: 50-53].

Розвиток мовлення є складним процесом, тому досить часто зустрічаються мовленнєві порушення. Порушення мовлення – це відхилення у мовленні того, хто говорить, від мовної норми, загальноприйнятої у даному середовищі. Мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості, сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реадаптацію дитини [7: 96-97].

Із загальної кількості народжених дітей 5-7 % має вроджені або набуті захворювання і порушення опорно-рухового апарату. Більшість із них навчається у масових загальноосвітніх закладах. Провідним у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є руховий дефект – затримка формування, недорозвинення, порушення або втрата рухових функцій. Рухові розлади у таких дітей супроводжуються порушеннями психіки і мовлення [7: 165-171].

Структура психіки дитини із порушеннями інтелектуального розвитку є надзвичайно складною. Первинний дефект веде до виникнення багатьох інших вторинних і третинних відхилень. Недостатня пізнавальна активність, слабкість орієнтувальної діяльності - це симптоми, безпосередньо пов'язані з особливостями перебігу нейрофізіологічних процесів у корі головного мозку розумово відсталих дітей. У розумово відсталих дітей на рівні нервових процесів має місце слабкість кіркової функції

замикання, інертність нервових процесів, підвищена схильність до охоронного гальмування [7: 181-205].

Гуманістична парадигма сучасної спеціальної освіти робить дуже актуальною проблему психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Характерними для синдрому раннього дитячого аутизму є: аутизм, тобто безмежна «екстремальна» самотність дитини, зниження здатності до установлення емоційного контакту, комунікації та соціального розвитку, труднощі у встановленні контакту очей, взаємодії поглядами, мімікою, жестами, інтонацією. Дитині складно виявляти свої емоційні стани та розуміти стани інших людей. Труднощі установлення емоційних зв'язків проявляються навіть у стосунках із близькими, але найбільше аутизм порушує розвиток стосунків із сторонніми [7: 232-253].

Здійснення ефективної комунікації із вищезазначеними та іншими категоріями дітей із особливими потребами є життєво важливим фактором їхньої соціалізації та інтеграції у суспільство.

Педагогічна професія належить до типу «людина – людина». Дидактичні і мовленнєві здібності є необхідними для вчителя. Дидактичні здібності передбачають доступне передавання учням учбового матеріалу, формування інтересу до предмета, вміння адаптувати учбовий матеріал. Мовленнєві здібності – це здібність чітко, ясно, делікатно висловлювати свої думки і почуття за допомогою мовлення, міміки і пантоміміки. Педагогічне спілкування має прагнути до психологічного оптимуму, під час якого реалізуються цілі учасників спілкування.

Педагогічне спілкування являє собою складний соціальний процес, у ньому нерозривно пов'язані наука і мистецтво. Для успішного здійснення спілкування треба мати природні властивості, володіти знаннями з етики і психології, вміти відчувати особистість партнера по спілкуванню, його настрій, характер, знати комунікативні закони та вміло використовувати їх, а якщо необхідно – протистояти їм. Педагог має відбутися у спілкуванні як психічно здорова особистість, тобто ті, кого він навчає і з ким розв'язує у процесі педагогічної взаємодії проблеми, мають бути цікаві й значимі для нього, важливо проявляти безумовно позитивне ставлення до партнерів по спілкуванню, приймаючи їх такими, якими вони є, проявляти емпатію.

Із поняттям «спілкування» тісно пов'язано поняття «комунікація» (лат. *communico* – спілкуюсь із кимсь) – смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування.

Професійне педагогічне спілкування передбачає спрямованість на створення сприятливого психологічного клімату та психологічну оптимізацію діяльності і міжособистісних стосунків. «На рівні майстерності вчителя воно забезпечує доведення до учнів досягнень світової науки і культури, допомагає засвоєнню знань, обміну думками, сприяє становленню ціннісних орієнтацій і формуванню власної гідності дитини. Непрофесійне педагогічне спілкування породжує в дітей страх, невпевненість, знижує рівень працездатності, порушує динаміку мовлення і провокує стереотипність висловлювань, яка не стимулює бажання думати і діяти самостійно. Замість радості пізнання у школярів розвивається байдужість до навчання взагалі» [8: 370-371].

Психологічно оптимальне спілкування є процесом, за якого реалізуються цілі учасників спілкування відповідно до мотивів, що зумовлюють цілі, та способів спілкування, які не викликають у партнерів почуття незадоволеності.

Умовою ефективної освіти дітей з порушеннями розвитку є створення ситуації оптимального розвитку особистості, в якій важливе місце займає комунікативний аспект, адже педагог в умовах інклюзії має не тільки ефективно навчати і виховувати учнів, будувати стратегію життєвого розвитку особистості, але й здійснювати самопрофілактику особистісного емоційного вигорання. Водночас спілкування в умовах інклюзії є досить своєрідним, складним. Значно збільшується кількість і змінюється якість функцій, які має здійснювати педагог. Крім традиційних, додається робота щодо організації корекційно-розвивальної діяльності, співпраця з батьками школярів щодо подолання наслідків порушень розвитку, специфічні організаційні моменти.

До комунікативних якостей, які сприяють ефективній роботі педагогічних працівників в умовах інклюзивної освіти, відносимо емпатію, рефлексію, фасцинацію, пластичність, гнучкість, домінантність, ефективне виконання позитивних рольових міжособистісних позицій. Важливо також навчати студентів педагогічного університету психологічній гнучкості, ефективній взаємодії. В умовах сучасної освіти найбільш оптимальною метою комунікації в умовах навчання та виховання дітей з особливими потребами ми вважаємо формування у студентів діалогічного способу мислення і діалогічного спілкування зокрема.

Аналіз природи діалогу, здійснений вченим Г. Дьяконовим з позицій екзистенційно-онтологічного підходу показує, що сутність і зміст діалогу виходять далеко за межі лінгвістико-комунікативного і монологічно-інтерактивного розуміння діалогу як феномену рівноправної людської взаємодії, бо окрім вимірювання монологічного спів-буття діалог здійснюється ще в декількох екзистенційно-онтологічних вимірах. «Ідея діалогу і діалогічний світогляд органічно поєднують у собі культуро-формуючий і гуманітарно-одухотворяючий потенціали освіти людини, громадянина і фахівця, творця» [2: 728]. Діалог є не тільки явищем лінгвістики, теорії комунікації,

літературознавства, релігійної духовності, містичної трансценденції або психології спілкування, а також екзистенційно-онтологічним феноменом «людино-людського» буття в єдності й цілісності його інтенційно-інтерсуб'єктивних, трансцендентно-духовних і недиз'юнктивно-поліфонічних особливостей і закономірностей.

Важливим у діяльності педагога є здійснення позитивного психологічного впливу на учнів з метою здійснення змін їхнього стану, думок, почуттів, дій. Цей вплив має бути суто позитивним, розвивальним, оздоровлювальним, тобто фасилітувальним впливом - стимулювальним впливом активності педагога, внаслідок якого поведінка дитини стає вільнішою, більш невимушеною й продуктивнішою порівняно з її попередніми проявами. За таких умов той, хто навчається, як правило, переживає стан радості, піднесеності, відчуває приплив сил, бажання активних дій. Тому педагогічне спілкування має прагнути до психологічного оптимуму, під час якого реалізуються цілі учасників спілкування.

Професійне педагогічне спілкування спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату та психологічну оптимізацію діяльності і міжособистісних стосунків. Воно має бути діалогічним і передбачати ставлення до іншої людини як до цінності, неповторної індивідуальності, адже саме під час діалогу створюється оптимальний психологічний фон, який дозволяє розкритися кожній із сторін. Студенти під час навчання мають зрозуміти та опанувати на практиці те, що досягти діалогічної взаємодії можна лише за умов довіри, позитивного особистісного ставлення одне до одного, прагнення відчувати психологічне буття іншої особи як власне.

Висновки з дослідження полягають у тому, що:

1. Загальна психологічна культура є складно структурованим утворенням, що дає змогу розуміти внутрішній світ людини, ефективно вирішувати життєві психологічні проблеми, адаптуватися й самовизначатися в соціумі, сприяє самореалізації, саморозвитку, гармонізації внутрішнього світу та стосунків з оточенням, породжує стан внутрішнього благополуччя.

2. Успішність інтеграції дітей із відхиленнями у розвитку залежить не тільки від характеру і ступеня фізичних і психічних порушень, але й від ефективності їхньої взаємодії з оточуючими, ефективності спеціальних освітніх програм, які враховують необхідність корекції, характер відхилень, від того освітнього середовища, в яке дитина інтегрується.

3. З метою формування психологічної культури майбутніх педагогів в умовах оптимізації навчання та виховання дітей з особливими потребами важливо враховувати комунікативну складову педагогічної діяльності.

4. Професійна комунікативна компетенція передбачає наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватися в навколишньому світі, вміння і навичок спілкування.

5. Необхідними є удосконалення змісту та поглиблення вивчення предметів психологічного та дефектологічного спрямування, формування особистісних та професійних якостей студентів, впровадження у навчальну діяльність тренінгів професійного спілкування, підвищення ефективності проходження педагогічної практики у закладах освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні процесів підготовки майбутніх педагогів до психолого-педагогічної адаптації дітей із порушеннями розвитку до навчання у школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Обухівська А.Г. Що треба знати практичному психологу (діти з порушеннями психофізичного розвитку) / А.Г. Обухівська // Корекційна педагогіка. – 2009. - № 2. – С. 14-19.
2. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода к психологической науке и практике. Монография / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
3. Засенко В.В. Науковий супровід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В.В. Засенко // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: Зб. наук. праць: Вип. 1. - К., 2010. – С. 7-12.
4. Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.С. Колмогорова. – М., 2001. – 471 с.
5. Марасанов Г. И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Г. И. Марасанов. – М., 1995. – 162 с.
6. Мотков О. И. Психология самопознания личности : практ. пособ. / О. И. Мотков. – М. : Педагогика, 1993. – 96 с.
7. Рацул А. Б. Корекційна педагогіка. Навчальний посібник / А. Б. Рацул, І. О. Шишова, О. А. Рацул. – Кировоград: «КОД», 2012. – 356 с.
8. Степанов О. М. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2011. – 416 с. (Альма-матер).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишова Інна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Лариса КУЛІНІЧ (Кіровоград, Україна)

ТВОРЧИЙ ДОСВІД МАЙСТРІВ ЦВІТНЯНСЬКИХ ГОНЧАРНИХ ОСЕРЕДКІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті порушується проблема вивчення малодосліджених аспектів творчості цвітнянських майстрів декоративної керамічної скульптури та впровадження отриманих результатів під час вивчення регіонального народного мистецтва, зокрема гончарства Кіровоградщини, майбутніми вчителями образотворчого мистецтва.

Ключові слова: народне мистецтво, гончарство, декоративна керамічна скульптура, фігурний посуд, історико-етнографічні особливості мистецтва, творчий довід, вчитель образотворчого мистецтва.

This article is devoted to the problem of investigating almost unexplored aspects in tsvitnensky masters' arts of decorative ceramic sculptures and implementation of the results obtained while studying regional folk art, mainly pottery in Kirovograd, by prospective fine arts teachers.

Keywords: folk art, pottery, decorative ceramic sculpture, shaped dishes, historical and ethnographic features of art, creative argument, fine arts teachers.

Постановка проблеми. У системі гуманітарної освіти України важливим є пошук ефективних методів стимулювання пізнавальної активності особистості та накопичення досвіду творчої діяльності. Традиційне народне мистецтво виступає своєрідною основою, фундаментом естетичного становлення митця, оскільки є віддзеркалюванням накопиченої багатовікової народної мудрості, вірувань, традицій, уявлень про красу й доцільність та переданих наступним поколінням в узагальненому концентрованому вигляді своєрідною художньою мовою. Тому, в умовах сучасної соціокультурної ситуації, яка склалася в державі, задля усвідомлення власного коріння, розуміння історичних та культурних процесів, актуальним є вивчення художніх особливостей регіонального народного мистецтва в цілому, його видів, творчого досвіду окремих майстрів та застосовування отриманих результатів у ході підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть у наукових колах тривають дискусії щодо явищ регресу й регенерації, традиційного й особистісного в народному мистецтві, спроб визначити феноменологічні та світоглядні глибини народної культури (Т. Романець, Т. Кара-Васильєва, О. Найден, Л. Герус та інші [9]). Науковці все частіше звертаються до питання актуальності народної культури в умовах сьогодення (І. Пошивайло, М. Селівачов, О. Пошивайло, В. Личковах та інші [1]). Виховний потенціал народного мистецтва, проблеми засвоєння історико-етнографічних особливостей народної кераміки в навчальному процесі, вивчення зразків народного гончарства, як необхідної складової процесу фахової підготовки художників декоративного мистецтва досліджували В. Гудак [3], Ю. Старостенко [11] та інші. Історико-етнографічні та художньо-стилістичні особливості гончарства України та окремих регіонів досліджують відомі науковці, серед яких О. Клименко, О. Пошивайло, Л. Орел, О. Голубець, Т. Романець, Г. Івашків. Гончарство низки гончарних осередків Кіровоградщини, зокрема, найбільшого з них в с. Цвітне, в контексті народного гончарного мистецтва Середньої Наддніпрянщини у середині минулого століття досліджували Ю. Лашук та Л. Данченко [4; 5; 7]. Всі дослідники народного гончарства Цвітнього відзначають, що у Цвітньому виготовляли багато фігурного посуду, декоративної скульптури та іграшок. Проте, такі аспекти означеної проблеми, як мотиви, образність, виразність, формотворчі та технологічні прийоми в творчості окремих місцевих майстрів декоративної керамічної скульптури лишаються малодослідженими.

Метою статті є звернення до малодосліджених аспектів творчості майстрів декоративної керамічної скульптури Цвітнього та з'ясування можливостей вивчення творчого досвіду місцевих майстрів-гончарів в межах навчального курсу „Дизайн керамічних виробів” та спецкурсу „Гончарство України” на художньо-графічному відділенні Кіровоградського державного педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Мистецтво, чи то народне традиційне, чи професійне, відображає у творах філософські, моральні, естетичні, релігійні погляди, світобачення, вподобання, внутрішній світ, очікування і прагнення своїх творців. Формою ж донесення змісту, мовою мистецтва виступають образи, символи, знаки. Символіка форм та орнаментики в народному мистецтві зберігають прадавні уявлення про світобудову, вірування, традиції, красу тощо. Професійний художник також зайнятий пошуком та розкриттям загальнолюдських та особистісно значущих істин, проте в інший спосіб. Традиційне народне мистецтво було й залишається невичерпним джерелом знань, мудрості, натхнення, яким живиться мистецтво професійне. Крім того, народне мистецтво має могутній виховний потенціал та значною мірою формує національну ідентифікацію особистості. Прикметним є

вплив українського традиційного мистецтва на творче становлення таких знаних художників, як Казимир Малевич, Олександра Екстер, Олександр Архипенко, Михайло Бойчук, Федір та Василь Кричевські, Олександр Саєнко та інші. Іншим прикладом плідної творчої співдружності художників, архітекторів, технологів та народних майстрів була діяльність Лабораторії архітектурно-художньої кераміки Київського зонального науково-дослідного інституту експериментального проектування, яку з 1946 по 1985 роки очолювала Ніна Федорова. В основу діяльності колективу лягли три принципи: орієнтація на традиції української народної кераміки, новаторський підхід у їх застосуванні, творча співпраця народних майстрів, художників-професіоналів, технолога та архітектора. У майстерні Ніни Федорової розквітнув і набрав сили талант видатних художників-керамістів: народного художника Л. І. Мешкової, заслуженого художника України Г. С. Севрук, заслуженого майстра народної творчості О. С. Железняка, знаних художників декоративної кераміки О. А. Грузинської, А. Ю. Кацимона, А. Д. Масехіної, Ф. І. Олексієнка, Я. І. Падалки, Г. Г. Шарай та інших [6]. У середині ХХ століття талановитий художник-технолог Дмитро Головка захоплено працював над пошуками образів та відпрацюванням технологічних аспектів виготовлення зразків зооморфного фігурного посуду. Художник настільки віртуозно володів традиційною формою і стилістикою, що його творчість часто розглядають як явище народного декоративного мистецтва. Оригінальний зооморфний та антропоморфний посуд становить значну частину творчого доробку і львівського художника-кераміста Василя Кондратюка. Як начальник керамічного цеху Львівської експериментальної кераміко-скульптурної фабрики, Василь Кондратюк розробляв і впроваджував у виробництво нові форми виробів. Новаторські формотворчі пошуки художника тісно переплітаються з народною традицією, проте у своїй творчості В. Кондратюк далекий від наслідування народних зразків. Його роботи вирізняються характерною стилістикою, яка несе ознаки свого часу, – максимальне узагальнення та геометризація форм, виразний динамічний рух силуетних ліній та ритмічних укладів [10].

Таке взаємопроникнення й взаємовплив народного і професійного мистецтва виявляється цілком природним та закономірним, тому вивченню народного традиційного мистецтва приділяється значна увага в підготовці як художників декоративного мистецтва, так і вчителів образотворчого мистецтва. Одним з важливих аспектів вивчення народного мистецтва є з'ясування художньо-стилістичних особливостей мистецтва окремих етнографічних регіонів. Протягом останніх десятиліть помітно посилюється інтерес науковців щодо даної проблематики. Відомий дослідник Володимир Личковах відмічає, що сьогодні в українській естетиці з'являється новий напрям естетичних досліджень, пов'язаний з регіональними вимірами національної культури. Висловлюється думка, що наразі постає проблема вибудовування концептуальної моделі „естетики регіону”, від геокультурних вимірів природного і духовного ландшафту краю до енерго-інформаційних вимірів субетнічної образотворчості [1: 281–283].

Проте народне мистецтво в цілому, і зокрема гончарство Кіровоградщини, досі залишаються малодослідженими. Ще на початку та в середині ХХ століття на території сучасної Кіровоградщини існували десятки самобутніх гончарних промислів, найбільший і найвідоміший з яких був у селі Цвітній (з 80-х років ХХ століття – Цвітне). У Цвітньому виготовляли широкий асортимент якісного простого й полив'яного столового і кухонного посуду різного розміру, форм, з гарними пропорціями. У різні роки в Цвітній працювали як окремі майстри, так і цілі гончарські родини, серед них Іван та Григорій Суржко, Купріян, Дмитро, Оксана, Олександр Комар, Марко та Василь Кучеренко, Марко та Агей Койди, родини Левицькі, Хлівицькі, Пономаренки, Слісаренки, Лехані, Малини, Кабак, Бабич, Білоус, Головки, Гончаренки, Свороби, та багато інших.

Славилися Цвітне і виготовленням різного роду декоративної керамічної пластики, такої як зооморфний фігурний посуд, декоративна сюжетна керамічна скульптура, іграшки. Заслуговує на увагу творчий досвід як відомих, так і незаслужено забутих майстрів декоративної скульптури Цвітнього.

Василь Маркович Кучеренко. Активний період творчості майстра припадає на другу чверть та середину ХХ століття. Роботи Василя Кучеренка, як і роботи його батька, Марка Кучеренка, користувалися великою популярністю серед односельчан через близьку до фольклорних і піснених мотивів тематику, та відтворення жанрових сцен з повсякденного життя [4; 5]. Робіт Василя Кучеренка збереглося небагато. У фондах Кіровоградського обласного художнього музею знаходяться два варіанта скульптурної композиції „Побачення біля криниці”, двофігурна композиція „Бандурист і бандуристка” та „Корейська біженка” (поширена й інша назва цієї роботи – „Мати з дітьми”). У Музеї українського народного декоративного мистецтва м. Києва зберігається ще одна робота майстра. Це багатофігурна сюжетна композиція „Весілля”. У доступних для вивчення роботах майстра помітні два відмінних підходи до композиційного вирішення, трактування форми та декору. У більш ранніх роботах майстра (останні довоєнні та перші повоєнні роки) простежується зв'язок між окремими елементами композиції, більш виразно змодельовані фігури в русі, деталі одягу та різні атрибути підкреслюють та уточнюють характеристику образів та емоційний фон зображуваної ситуації. Декор у вигляді підполів'яного розпису зеленим та червоно-коричневими ангобами досить лаконічний. Інші

роботи, такі як „Бандуристи” (1950 р.) та один з варіантів „Побачення біля криниці” – абсолютно статичні, не простежується будь-якого зв'язку між фігурами та елементами композиції. Натомість вся увага приділена декору святкового народного одягу, музичних інструментів. Можна простежити характер малюнку на вишитих сорочках, плахтах, хустці, капелюсі фігур, зображено такі деталі як намисто, гудзики тощо. Можливо, таким чином на творчості В. Кучеренка позначився тиск на народне мистецтво комуністичної радянської ідеології. Втім, саме це, помітне бажання майстра в усіх подробицях відтворити правдивість зображення, деталі костюмів, атрибути, лишається прикметною ознакою його творів. Таке ставлення до зображуваного було близьким односельцям майстра, звісно викликає зацікавлення і у сучасного глядача, як безпосередній погляд в минуле. Хоча іноді, дещо перевантажене деталізацією, таке зображення втрачає виразність і цілісність, притаманні зразкам народного мистецтва, скульптурні композиції продовжують випромінювати тепло і безпосередню щирість.

Іван Сергійович Сухий. Творче становлення Івана Сергійовича Сухого відбулося у Цвітній, проте, з часом він виїхав до Черкас. Іван Сухий у повоєнний час працював формувальником промартілі, виготовляв різного роду посуд, в тому числі і великі макітри (на 2–3 відра), був автором численних тематичних скульптурних композицій, зооморфних скульптур, його роботи неодноразово експонувалися на виставках. Були в його доробку і димари з фігурним завершенням, і фігурний посуд. Відомий дослідник української іграшки, який особисто знав І. Сухого, О. Найден, відзначає особливий талант майстра, як іграшкаря. На думку дослідника, саме глиняні іграшки-свищики свідчать про те, що майстер віртуозно володів традиційною формою, досконало знав особливості матеріалу, мав тонке образне бачення. На жаль, сам майстер не ставився серйозно до цього виду роботи, ліпив іграшки тільки у вільний час заради втіхи. Тому до нас такі іграшки майже не дійшли [8]. Роботи майстра зберігаються в Музеї українського народного декоративного мистецтва, Черкаському обласному художньому музеї, Черкаському обласному краєзнавчому музеї та інших. Незважаючи на те, досить тривалий час Іван Сергійович плідно працював у Черкасах, і вважається черкаським художником, у його зооморфних скульптурах, фігурному посуді, сюжетних композиціях яскраво простежуються, засвоєні в молоді роки в Цвітній, характер моделювання форми, композиційні прийоми, певний підхід до пластичного декору та оздоблення поверхні виробів. Все це дає підстави вважати, що Іван Сергійович Сухий був носієм та продовжувачем саме цвітненських гончарних традицій.

Федір Петрович Гордовий. Інший талановитий народний майстер-гончар з Цвітної, Федір Петрович Гордовий, після повернення з війни, внаслідок отриманого поранення, не міг вже робити посуд великого розміру, проте захоплено працював над керамічною скульптурою та фігурним посудом. Його скульптурні композиції вирізняються узагальненістю образів, безпосередністю сприйняття автора, щирістю, іноді наділені м'яким гумором. Роботи майстра демонструють майстерне володіння пластикою, технічними прийомами, доречне застосування фактури та інших засобів вираження. Сім років творчого життя (1947–1954 рр.) Федір Гордовий присвятив гончарній артілі в Цвітній на посаді художника-технолога. За спогадами доньки майстра, Тамари Федорівни, у той період велась активна пошукова робота щодо варіативності композицій підполив'яних розписів, виготовлялися експериментальні партії виробів, і таким чином вивчався попит на продукцію. Проте форма різновидів посуду лишалася усталеною, традиційною, самобутньою. Саме це дбайливе збереження усталених форм і майстерність виконання посуду дозволяє, незважаючи на активне міжрегіональне ведення торгівлі гончарним посудом, віднайти зразки саме цвітнянської кераміки в інших місцевостях. Подальше творче життя майстра пов'язане з містом Черкаси. Федір Петрович брав активну участь у регіональних та всеукраїнських виставках декоративного мистецтва. Його роботи, особливо скульптурна пластика, відображають уміння автора бачити загальне в конкретному і, навпаки, виокремлювати найбільш суттєве і виразне із загального. Роботи носять іноді алегоричний характер, виявляють через пластичне вирішення форм чуттєвість автора та тонке розуміння людської душі, переживань, прагнень, сподівань. Роботи Федора Гордового зберігаються в багатьох музеях Черкащини та Києва.

Агей Маркович Койда. У середині ХХ століття найбільш відомим майстром з Цвітної був Агей Койда. Агей Маркович Койда народився 1889 року в гончарській родині. У молоді роки, як колись батько, працював гончарем у наймах. У 1916 році був мобілізований до царської армії. Після революції став червоним козаком, служив у кавалерійському полку, був чекістом. Пізніше працював у сільській кооперації, організовував колгоспи. З 1933 року працював у гончарній артілі, організований у Цвітній. З вересня 1937 р. по липень 1939 р. навчався у Опішнянській школі майстрів художньої кераміки, після закінчення якої продовжив роботу в артілі технічним керівником до початку війни. Після повернення з фронту продовжив роботу в артілі. У творчому доробку майстра гончарний розписаний посуд, декоративні вази, розроблений альбом орнаментів для розпису побутового посуду, декоративна скульптура. Проте найбільш вдалим роботами Агея Марковича Койди стали його зооморфні декоративні скульптури, виконані за мотивами традиційного народного фігурного посуду. Мистецтвознавці відзначають узагальненість форми, певну монументальність творів (при збереженні досить невеликих розмірів), скромний доречний декор [2; 4; 5; 8].

Висновки. Отже, народне гончарне мистецтво Кіровоградщини, зокрема виготовлення фігурного посуду та декоративної керамічної скульптури Цвітненських гончарних осередків самобутнє, має глибокі традиції, потребує подальшого дослідження творчості місцевих майстрів-гончарів, до якого варто активно залучати студентів, майбутніх художників-педагогів. Ознайомлення студентів з творчим досвідом цвітненських майстрів народної декоративної скульптури в ході вивчення українського народного гончарства сприятиме кращому усвідомленню студентами регіональних особливостей народної кераміки (відповідно до історико-етнографічного районування), розумінню природи створення та засобів вираження художнього образу в традиційному народному гончарстві, творчому застосуванню надбань народного гончарства у власній художній творчості та майбутній педагогічній діяльності, збагаченню власного емоційно-чуттєвого досвіду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Актуальне народне : Інтерпретації традиційної культури. Матеріали II Ювілейних Гончарівських читань / [Упор. і наук. ред. І. Пошивайло]. – К. : НЦНК „Музей Івана Гончара”, 2011. – 464 с.
2. Глухенька Н. Мистецтво цвітнянського гончаря / Н. Глухенька // Народна творчість та етнографія. – 1967. – № 6. – С. 103–105.
3. Гудак В. До проблеми засвоєння історико-етнографічних особливостей народної кераміки в навчальному процесі на кафедрі художньої кераміки у Львівському державному інституті прикладного та декоративного мистецтва / В. Гудак // Українське гончарство : Національний культурологічний щорічник / [Упоряд. Олесь Пошивайло]. – Київ–Опішне : Молодь, 1993. – Кн. 1. – 520 с. – С. 336–340.
4. Данченко Л. С. Народна кераміка Наддніпрянщини / Л. С. Данченко – К. : Мистецтво, 1968. – 143 с.
5. Данченко Л. С. Народна кераміка Середнього Подніпров'я / Л. С. Данченко – К. : Мистецтво, 1974. – 192 с.
6. Експериментальна майстерня. Творчий осередок. До 100-річчя Н. І. Федорової / [Авт.-упор. І. Бекетові]. – К. : Музей українського народного декоративного мистецтва, 2007. – 20 с.
7. Лашук Ю. П. Українські гончарі / Ю. П. Лашук. – К., 1968. – 40 с.
8. Найден О. С. Українська народна іграшка : Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості / О. С. Найден. – К. : АртЕк, 1999. – 256 с.
9. Регрес і регенерація в народному мистецтві. Колективне дослідження за матеріалами Третіх Гончарівських читань / [Відп. ред. М. Селівачов]. – К. : Музей Івана Гончара; Родовід, 1998. – 328 с.
10. Сорокіна І. Василь Кондратюк. До 80-ліття від Дня народження / І. Сорокіна // Образотворче мистецтво. – 2007. – № 2. – С. 50–51.
11. Старостенко Ю. Гончарство у підготовці художників декоративного мистецтва і його роль у формуванні архітектурно-художнього середовища сучасного інтер'єра / Ю. Старостенко, В. Бондаренко // Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник / [Упоряд. Олесь Пошивайло]. – Київ – Опішне : Молодь – Українське Народознавство, 1993. – Кн. 1. – С. 333–335.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кулініч Лариса Олександрівна – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Анастасія МЕЛЬНІК (Кіровоград, Україна)

ОПТИМІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В статті здійснена спроба обґрунтування необхідності підвищення пізнавальної активності майбутніх учителів фізичної культури до навчальної діяльності. З'ясовано, що стан відвідування занять та рівень успішності студентів залежить від їх пізнавальної активності.

Ключові слова: активізація, пізнавальна активність, навчальна діяльність, принцип, самореалізація, студент, успішність.

The article is an attempt to justify the need to improve the cognitive activity of future teachers of physical education to learning activities. It is shown that the state of attendance and level of student achievements depends on their cognitive activity.

Key words: activation, cognitive activity, educational activity, principle, self-realization, student achievement.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики є питання активізації майбутніх учителів фізичної культури до навчальної діяльності. Реалізація принципу активності в навчанні має певне значення, адже навчання і розвиток мають діяльнісний характер. На нашу думку, від якості учіння як діяльності залежить результат формування готовності майбутніх учителів фізичної культури, їх розвиток і виховання. Ключовою проблемою у вирішенні задач підвищення ефективності та якості навчального процесу є активізація пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування пізнавальної активності відображена в роботах Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, Д. Локка, Ж-Ж. Руссо, в дослідженнях З.А. Абасова, К.А. Абульханової-Славської, М.Н. Скаткіна, Р.С. Черкасова, Т.І. Шамової, Г.І. Щукіної та ін. Вони розглядали сутність пізнавальної активності, її структуру, шляхи і методи її організації.

Значна когорта психологів (К.А. Абульханова-Славська, В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, А.Г. Ковальов та ін.) і педагогів (Л.П. Арістова, Б.П. Есіпов, П.І. Підкасистий, Н.А. Половнікова, М.Н. Скаткін, І.Ф. Харламов, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна, А.Ф. Есаулов та ін.) приділяла увагу активізації пізнавальної діяльності.

Так, К.А. Абульханова-Славська стверджувала, що активність - це типовий, узагальнений та ціннісний спосіб відображення, вираження та здійснення її життєвих потреб; це функціонально-динамічна якість особистості, яка інтегрує і регулює в динаміці всю її особистісну структуру [1]. Такої думки дотримуються і інші науковці, які визначають активізацію пізнавальної діяльності студентів як вміння та прагнення творчо підходити до навколишньої дійсності, що забезпечує успіх і додає навчальній праці студентів самостійного та творчого характеру.

На думку М.Н. Скаткіна [5: 22-24], активізація пізнавальної діяльності необхідна не тільки для успішного вирішення навчальних завдань, але й виховних: вона прищеплює розумові здібності, виховує любов, повагу і звичку до серйозної праці, пробуджує допитливість.

Г.А. Каменева зазначає, що процес активізації пізнавальної діяльності студентів невід'ємно пов'язаний з їх внутрішнім станом, інтересами, мотивами та факторами [3: 72].

Однією з головних умов активізації пізнавальної діяльності студентів є формування професійної спрямованості протягом їхнього навчання. Адже, саме професійна спрямованість залучає студентів до творчості, розвиває креативні здібності та спонукає до самостійності. Професійна спрямованість виражена цілеспрямованим підходом студентів до навчальної діяльності, під час якої вони оволодівають знаннями, вміннями та навичками. Надалі професійна спрямованість переростає в професійне ставлення студентів.

Мета статті полягає у визначенні оптимальних шляхів підвищення пізнавальної активності студентів до навчальної діяльності в процесі професійної підготовки.

Для вирішення поставленої мети були поставлені наступні **завдання**:

1. Обґрунтувати необхідність підвищення пізнавальної активності студентів в процесі фахової підготовки.
2. З'ясувати фактори підвищення пізнавальної активності студентів.
3. Визначити ефективні засоби підвищення пізнавальної активності студентів до навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Активізація пізнавальної діяльності в процесі науково-дослідної роботи характеризувалася цілеспрямованою діяльністю викладача та студента. Вона спрямовувалась на удосконалення змісту, засобів, методів та способів навчання, підвищення активності, творчості, самостійності студентів та засвоєння знань, умінь та навичок дисциплін циклу професійної і практичної підготовки. Особлива значущість полягала в тому, що учіння полягало не тільки у сприйнятті навчального матеріалу, але й у формуванні відносин студента до самої пізнавальної діяльності. Знання, які студенти отримували, викликали деякі труднощі в їх застосуванні, поясненні та вирішенні конкретних завдань.

Пізнавальна активність виступає як якість особистості майбутнього фахівця і є важливою умовою його самореалізації. Сьогодні пізнавально-творча діяльність вчителя наповнюється новим змістом і стає різновидом його соціальної самореалізації, яка є критеріальною характеристикою соціальної зрілості. При розумінні феномену самореалізації людини, в основі якого лежать потреби зростання, розвитку і самовдосконалення, термін «самореалізація» часто є синонімом термінів «реалізація своїх можливостей» і «самоактуалізація» [2: 58-59]. Цілісність самореалізації особистості майбутнього вчителя дає змогу розмежувати поняття самовиховання і самовдосконалення. Тут самовиховання студентів охоплює саморозвиток особистості до моменту утворення її цілісності, тобто відображає діяльність «нецілісної» особистості спрямовану на зміну самої себе. Кінцева мета самовиховання майбутнього вчителя – досягнення цілісності. Після цього настає вища форма самозміни – самовдосконалення особистості. Тобто, цілісність виступає критерієм самореалізації особистості майбутнього вчителя. Самопізнання має суттєве значення, коли спрямовується організаційно, а студент самостійно виконує необхідні завдання, розширюючи й поглиблюючи одержані в процесі навчання знання [6: 119-120].

У зв'язку з цим виникає необхідність у створенні такого освітньо-виховного середовища вузу, яке дозволить студенту оволодіти навичками самостійної активної діяльності. Причому характер навчання має забезпечувати творчий розвиток особистості, а методи навчання сприяти реалізації на практиці активної позиції студента. Творча особистість – це креативна особистість (особистість, яка має внутрішні передумови творчої активності), яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють дослідженню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої

діяльності. Ми дійшли такого висновку: творчість - це діяльність, що породжує щось нове, раніше невідоме на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь.

На думку Н.А. Сегеди, вчитель, як творча особистість повинен оволодіти такими формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис, особистісних якостей, які сприятимуть успішній творчій діяльності [4: 35-36].

Для визначення рівня сформованості пізнавальної активності майбутніх учителів фізичної культури нами була розроблена чотирьохрівнева шкала (див. Таблиця 1), яка відображає специфіку діяльності студентів.

Таблиця 1

Характеристика рівнів розвитку пізнавальної активності студентів

Рівень	Характеристика рівня
Низький рівень Репродуктивно-копіюючий характер	Дії студента лише по зразку. Зв'язок між системою знань та вмінь слабкий, практично відсутній. Студент знає матеріал на рівні фактів, відсутній зв'язок між теоретичними та практичними положеннями. Пізнавальний інтерес існує на рівні конкретних фактів. Мотивація низька та нестійка.
Середній рівень Продуктивно-копіюючий характер	Зв'язок між системою знань і вмінь слабкий, але іноді буває стійкий. Знання теоретичних положень неповні, зв'язок між теоретичними і практичними положеннями нестійкі. Аналіз фактів відбувається за рахунок конкретних запитань. Мотивація фактично ситуативна.
Достатній рівень Продуктивно-перетворюючий характер	Переважає пошуковий підхід, присутнє самостійне використання знань. Повне знання теоретичних положень, правильно розуміють поняття та теорії. Іноді бувають помилки. Підвищений інтерес до предметів, до пізнання конкретних теорій. Мотивація достатньо стійка.
Високий рівень Діяльнісно-творчий характер	Студент самостійно помічає проблему та обирає шляхи її вирішення. Знання та вміння створюють єдину систему. Повне знання теоретичних положень. Високий інтерес до предметів, стійкий інтерес до пізнання конкретних теорій. Мотивація висока.

Основною характерною ознакою пізнавальної діяльності є рівень знань, умінь та навичок студентів як в практичній, так і в теоретичній діяльності.

З метою організації науково-дослідної роботи по активізації пізнавальної діяльності студентів ми виділили наступні принципи:

1. *Принцип науковості.* В організації науково-дослідної роботи ми враховували об'єктивні закони функціонування та розвитку педагогіки як системи суспільства. Використання принципу науковості потребує постійного здійснення експериментальної роботи на основі вибору засобів, які відповідають сучасним потребам педагогічної науки.

2. *Принцип систематичності.* Даний принцип потребує логічної побудови як змісту, так і процесу навчання та вимагає дотримання певних правил: спочатку планується хід експериментальної роботи, поділяється на етапи, встановлюється методика роботи. Надалі на кожному етапі виділяється мета, ідея, задачі та методи роботи. На завершальному етапі аналізується результати та висновки дослідження.

3. *Принцип розвитку і саморозвитку.* Принцип розвитку і саморозвитку буде більш ефективний, якщо він буде спрямований на розвиток особистості студента. Даний принцип поєднує ряд часткових принципів, серед яких найбільш необхідними ми вважаємо:

- ☉ перехід виховання та навчання в самовиховання та самонавчання;
- перехід педагогічного управління в самоуправління особистості;
- принцип проблемності;
- принцип перспективності;
- принцип новизни і достатньої різноманітної діяльності студентів.

Принцип розвитку тісно пов'язаний з принципом саморозвитку. Це означає, що розвиток творчої активності можливий лише при активній роботі над собою та самостійній участі студентів в процесі здобуття знань.

4. *Принцип оптимальності.* Принцип характеризується діалектичною єдністю і оптимальним поєднанням мети, задач, форм, прийомів та методів активізації пізнавальної діяльності студентів. Реалізується через діалектичну єдність та оптимальне поєднання репродукції та творчості, діяльності та особистісних підходів в процесі навчання.

5. *Принцип управління та самоуправління.* Передбачає, що процес активізації пізнавальної діяльності студентів потребує педагогічного управління на всіх його етапах та забезпечення високого рівня професіоналізму самого викладача. Ефективність процесу активізації залежить від багатьох факторів. Для усунення труднощів процес навчання має бути організований на основі наступних вимог:

- 1) педагогічний процес повинен бути доступний студентам;
- 2) надання проблемно-пошукових матеріалів, які полегшують засвоєння навчального матеріалу;
- 3) використання різних прийомів та шляхів засвоєння змісту вивченого матеріалу.

6. *Принцип індивідуальності.* Даний принцип враховує наступні загально дидактичні положення: рівень працездатності та надання всебічної індивідуальної допомоги, відповідність рівня складності навчального матеріалу згідно психофізіологічних особливостей студентів, організація консультацій для поглибленої роботи складних питань.

7. *Принцип необхідності та достатності наукової інформації.* Процес навчання не може бути організований без інформаційної бази. Недостатнє пояснення викладачами методики, технології виконання завдань несе «інтелектуальний бар'єр», який позначається на пізнавальній активності. Для забезпечення якості пізнавальної діяльності студентам необхідно надати необхідну кількість інформації. З іншого боку, достатність інформації виступає як засіб складності інформації та залежить від вміння перетворити її в інтересах студентів.

Проаналізувавши організацію навчального процесу студентів факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка протягом останніх трьох років ми звернули увагу на стан відвідування студентами навчальних занять. Аналізу підлягали дані про пропуски занять без поважних причин студентів I – V курсів 2011-2012, 2012-2013 навчальних років. Було з'ясовано, що з кожним роком навчання пропуски занять студентів від загальної кількості у відсотковому відношенні збільшуються. Так, у 2011-2012 навчальному році студентами I курсу пропущено 13,4 % занять, студентами II курсу – 23,6 %, III курсу – 22,6 %, IV курсу – 25,8 % і V курсу – 14,6 %. У 2012-2013 навчальному році показники відповідно становлять: I курс – 12,2 %, II курс – 22,5 %, III курс – 29,1 %, IV курс – 20,4 %, V курс – 15,8 %.

За результатами аналізу з'ясовано, що із загальної кількості пропущених занять студентами значну кількість складають пропуски без поважних причин. Найбільшу кількість пропусків мають студенти II та III курсів. Отримані дані свідчать про зниження активізації пізнавальної діяльності та низький рівень пізнавальної активності студентів.

Як відомо, стан відвідування студентами навчальних занять невід'ємно взаємопов'язаний з показниками їх успішності. Дивлячись на те, що показники відвідування занять низькі, можна стверджувати про невисоку відсоткову успішність студентів після першого складання заліково-екзаменаційної сесії, про що свідчать дані представлені у таблиці 2.

Порівняльна характеристика успішності студентів відповідно етапів науково-дослідної роботи свідчить про зниження відсотку успішності на пошуковому етапі на 2,8 % відносно даних констатувального етапу. Проте якісний показник успішності на пошуковому етапі збільшився на 1,4 % за рахунок прояву інтересу студентів до запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика успішності студентами за 2011-2013 н.р.
на етапі пошукового експерименту**

Успішність	Навчальний рік		Різниця
	2011-2012 (констатувальний етап)	2012-2013 (пошуковий етап)	
Відсоток успішності (%)	68,1	65,3	-2,8
Якісний показник успішності (%)	38,7	40,1	+1,4

За результатами проведеного анкетування ми виявили труднощі, які, на думку студентів, є перешкодами для ефективної активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців та визначили професійно значущі особистісні якості студентів. Головними труднощами недостатнього рівня сформованості пізнавальної активності 17% студентів вважають у нестачі сучасних технічних засобів навчання; 22% студентів – у занадто великій кількості аудиторних занять протягом дня; 6% студентів – у недостатньо сформованих знань і уявлень про пізнавальну діяльність; 22% студентів – у недостатньо особистісній організованості та 33% - у відсутності інтересу до дисциплін.

На запитання «Чи задоволені Ви своїм вибором майбутньої професії?» більшість студентів (77%) зазначили «так», 17% – «ні» та 6% опитуваних відповіли «байдуже». Так, 67% респондентів впевнені в собі (як у особистості) та 33% – не визначились з відповіддю. Більшість студентів (53%) з задоволенням навчаються на факультеті фізичного виховання, 41 % – мають байдуже ставлення до навчання та 6 % – навчаються без задоволення. На питання «Які заняття Ви відвідуєте з задоволенням?» відповіді визначились наступним чином: 47,4% опитуваних надають перевагу дисциплінам практичного циклу (професійно-практична підготовка) та 46,6 % – заняттям спортивно-педагогічного вдосконалення і тільки 6% – циклу фундаментальної підготовки (теоретичним заняттям). Слід

вказати, що лише 48% студентів з зацікавленістю ставляться до навчального матеріалу практичних занять та 52% – байдужі.

При визначенні ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності 56% респондентів зацікавлені у роботі вчителя фізичної культури, 27% – не мають зацікавленості та, на жаль, 17 % – мають байдуже ставлення до майбутньої професії.

Дані анкети дозволили з'ясувати рівень сформованості професійно значущих особистісних якостей студентів. Так, на їх думку, 6% опитуваних мають високий рівень, 44 % - середній та 50 % – низький рівень.

Висновки. Таким чином, на основі здійсненого аналізу стану відвідування та показників успішності, проведеного анкетування необхідно звернути увагу на зниження активності студентів до пізнавальної (навчальної) діяльності. Саме, на II-III курсах навчання, у студентів закладаються базові основи фундаментальної підготовки до майбутньої професії, тому діяльність студентів повинна бути більш продуктивною і зрозумілою для них. Нами було з'ясовано, що в системі цінностей багатьох студентів, особливо на молодших курсах, навчання знаходиться не на першому місці: для них важливі не стільки пізнавальні завдання і процес їх вирішень, скільки формальна оцінка рівня знань (екзамен, залік). У зв'язку з цим на нашу думку студенту необхідно допомогти глибше зрозуміти сенс засвоєння знань власно для себе, для подальшого навчання і для майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. –М., 1991. – С.48-49
2. Галета Я.В. Пізнавальна самостійність студентів економічного коледжу: [Монографія]/ Ярослав Володимирович Галета. – Кіровоград: Вид-во ТОВ «КОД», 2008. – 228 с.
3. Каменева Г.А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов физико-математического факультета: дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / Каменева Галина Анатольевна. – Челябинск, 1999. – 181 с.
4. Сегеда Н.А. Модель професійного потенціалу вчителя музики необхідного для самореалізації у педагогічній діяльності // Збірка наукових праць/ Мелітопольський державний педагогічний університет – Мелітополь, 2001. – Випуск 1. – С.35-36.
5. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – М.: НИИС и МО АПН СССР, 1965. – С.22-24
6. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія]/ В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2002. – 263 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельнік Анастасія Олександрівна – викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання, аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Світлана ГРОЗАН (Кіровоград, Україна)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Стаття присвячена обґрунтуванню значення компетентісного підходу в підготовці майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. Виявлено фахові музичні компетенції, які можуть і повинні стати основними результатами професійної освіти. Проаналізовано структуру та класифікаційні ознаки професійної компетентності. Визначено види фахових музичних компетенцій.

Ключові слова: компетентність, компетенції, компетентісний підхід, професійна самореалізація, майбутній вчитель музики, фахові музичні компетенції.

The article is devoted to the study of the role of competence approach in the preparation of future music teacher to professional self-realization. Musical competence is identified. It can and should become the main result of professional education. The structure and classificational criteria of professional competence are analyzed. The paper outlines the types of professional musical competence.

Key words: competence, competence approach, professional self-realization, future music teacher, professional musical competence.

Постановка проблеми. Реалізація сучасних завдань музичного виховання учнів загальноосвітньої школи залежить від рівня підготовки майбутніх учителів музики педагогічними навчальними закладами. Вища педагогічна освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-освітнього, соціально-культурного та економічного прогресу; на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Прагнення України стати повноправним членом Європейської спільноти вимагає орієнтації системи вищої освіти на підготовку фахівців із високим рівнем професійної компетентності, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці.

У якості нового парадигмального підходу, що може сприяти подоланню знаннєвих орієнтацій вищої освіти, підготовці цілісної, освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, відповідальної особистості майбутнього вчителя, здатної розкрити власну індивідуальність у процесі професійної самореалізації, в контексті Болонського процесу запропонований компетентісний підхід.

Під поняттям компетентісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентісний підхід до освіти сьогодні є одночасно проблемою і науково-теоретичною, і практично-прикладною. Теоретичні проблеми компетентісного підходу до навчання розглядалися в дослідженнях Н. Бібік, С. Бондар, І. Булах, О. Дубасенюк, О. Пометун, О. Савченко та ін. Серед російських учених найбільш ґрунтовні праці з проблем компетентісної освіти належать Н. Гришановій, І. Зимній, В. Краєвському, Л. Луценко, Ю. Татур, А. Хуторському, В. Шадрикову та ін.

Аналіз науково-теоретичних праць та практики професійної освіти студентів дає можливість констатувати той факт, що в останні роки проблема компетентісного підходу розробляється активно і всебічно. Проте недостатньо уваги приділяється проблемі більш якісної підготовки студентів до майбутньої професійної самореалізації за допомогою музичного мистецтва. Останнє, впливаючи на почуття, свідомість людини, здійснює пізнавальну, естетичну, розвивальну, корекційну та інші функції. Отже, компетентісний підхід у мистецькій освіті передбачає зокрема формування музичних компетенцій студентів вищих навчальних закладів, тобто необхідного комплексу знань, навичок, відносин та досвіду, що допоможе реалізувати професійну підготовку майбутніх учителів, сформувати у них готовність до самореалізації у музично-освітній діяльності.

Дослідження будь-якого педагогічного явища вимагає з'ясування його складових. На визначення сутності компетенцій, виокремлення їх складових, необхідності структурування звертають увагу у своїх працях О. Овчарук, О. Савченко, С. Трубацова, А. Хуторський та ін. Питанням компетентісного

підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музики присвячені праці Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Ткач та ін. Проте, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що музичні компетенції майбутнього вчителя визначені недостатньо.

Тому **метою статті** є обґрунтування значення компетентнісного підходу в підготовці майбутнього вчителя музики початкової школи до професійної самореалізації, виявлення фахових музичних компетенцій, які можуть і повинні стати основними результатами професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Самореалізація особистості – важлива проблема суспільства, оскільки особистість відіграє значну роль у його ефективному функціонуванні. Рівень розвитку суспільства багато в чому залежить від того, якою мірою суспільство впливає на процес розвитку кожного його члена, якою мірою „задіює” всі сутнісні сили особистості – здібності, знання, потреби, інтереси, уміння, навички, вольовий потенціал у механізмі свого розгортання.

Самореалізація особистості – одночасно важлива проблема й індивіда. Кожна людина прагне до самореалізації з тим, щоб знайти, притаманне тільки своїй власній природі, місце в житті. Поступово людина приходить до розуміння, що формування власних людських якостей – це не тільки значуща для неї мета, але й відповідальний спосіб життя. Від того, які якості суспільство і сама людина сформує у структурі особистості, значною мірою залежить її самореалізація, самоствердження і соціальний стан.

Сьогодні ефективна робота майбутнього педагога залежить не тільки від володіння певним об’ємом знань, але й уміння ними оперувати, бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. А це потребує спеціальної підготовки, яка б дозволила розвинути адаптаційні можливості майбутнього педагога, щоб уміти організувати, утримувати під контролем і координувати особистісно орієнтований навчальний процес, обирати оптимальні засоби для досягнення поставлених педагогічних цілей. Цьому сприяє компетентнісний підхід до навчання.

До того ж, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес впливає практично на всі функції педагога. Це зумовлює необхідність набуття ним нових знань, умінь, навичок, уявлень, тобто вихід на новий рівень професійної компетентності, пов’язаний з діяльністю в інформатизованому навчальному просторі. Інформаційно-технологічна компетентність стає суттєвим елементом оновленої професійної компетентності.

Компетентність, за визначенням О. Пометун, потрібно сприймати як об’єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [7: 19].

Найбільш ґрунтовно в педагогічній науці розмежувала зазначені поняття стосовно вищої школи О. Заблоцька [3: 54]. На основі контент-аналізу вона прийшла до висновку, що:

– компетентність – це якість реалізації на практиці результату формування в суб’єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації);

1 кваліфікація – це офіційне визнання результату формування в суб’єктів навчання компетенцій, визначених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності;

2 компетенція є одиницею та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході;

3 компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності [3: 55].

У процесі визначення вимог до педагогів-практиків широко застосовується термін „професійна компетентність” як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [8: 11]. Професійна компетентність, таким чином, передбачає сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність, тобто професійно самореалізуватись [8:13]. Людина є компетентною не сама по собі, а відносно реалізації зовнішніх функцій, тобто успішно функціонує у відповідь на індивідуальні або соціальні вимоги, здійснює діяльність або виконує задачі.

Професійна компетентність має свою структуру та класифікаційні ознаки. О. Дубасенюк, до основних складових елементів професійно-педагогічної компетентності відносить:

- компетентність у сфері теорії та методики виховного процесу;
- компетентність у сфері фахових предметів;
- соціально-педагогічну компетентність;
- диференціально-психологічну компетентність;
- аутопсихологічну компетентність [2: 95].

І. Лернер, В. Краєвський, А. Хуторський пропонують розглядати кожен компетентність як єдність трьох складових:

- когнітивна складова (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань);
- операціонально-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання даного предмета);
- особистісна складова (етичні й соціальні позиції й установки, риси особистості спеціаліста) [4: 109].

А. Маркова виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [4: 107].

Професійна компетентність учителя музики має свою специфіку, визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі і являє собою якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання фахових музичних компетенцій, визначення яких є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномену і керування процесом його формування.

Визначення фахових музичних компетенцій та їх структури ґрунтується на виділенні основних видів музичної діяльності на уроці музики. Аналіз педагогічної літератури показав, що ряд авторів виділяє такі основні види музичної діяльності: музично-теоретичну, музично-історичну (Е. Абдуллін, О. Ніколаєва та ін.); діяльність композитора, виконавця, слухача (В. Усачова, Л. Школяр та ін.); музичне сприймання, хоровий спів, виконання музично-ритмічних рухів, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічну й пластичну імпровізацію тощо (Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлебникова та ін.).

Аналіз видів музичної діяльності, а також розгляд галузевих стандартів щодо підготовки вчителя музики дозволяють виокремити найактуальніші базові різновиди музичної діяльності: сприймання музики; виконання музики; створення музики; оцінювання музичних явищ. Вони мають стати основою для розробки моделі фахових музичних компетенцій майбутніх учителів музики.

Чотирьом базовим видам музичної діяльності відповідають чотири види фахових музичних компетенцій:

- когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності вчителя музики;
- практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання;
- творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні, проектувальні вміння, творча самостійність);
- ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів).

Висновки. Таким чином, професійну компетентність учителя музики поряд з багатьма іншими компетенціями, складають фахові музичні компетенції, які є сукупністю базових музичних знань, сформованих умінь і навичок елементарного музикування (виконавства), оцінної діяльності та досвіду творчої музичної діяльності. Це зумовлює успішну самореалізацію майбутнього вчителя в музично-освітній діяльності, здійснення музично-педагогічного впливу. Набуття фахових музичних компетенцій стане поштовхом щодо удосконалення інших предметних компетенцій, що, своєю чергою, сприятиме розширенню професійних можливостей студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування [Текст] / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [За заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52.
2. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності [Текст] / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 94–97.
3. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти [Текст] / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52–56.
4. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти [Текст] / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : педагогічні науки. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.

5. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.

6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті [Текст] / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [За заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72.

7. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки [Текст] / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20.

8. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков [Текст]: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / К. В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грозан Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Юлія КАРТАВА (Євпаторія, Україна)

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

У статті здійснюється аналіз термінів „компетентність”, „компетенція”, „компетентнісний підхід”. Розглядаються деякі аспекти розвитку професійної компетентності вчителя української мови, проводиться детальний аналіз основних складових професійної компетентності вчителя-філолога.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, професійна компетентність учителя, структура професійної компетентності вчителя-філолога, учитель української мови, учитель-філолог.

The article contains the analysis of the terms „competency”, „competence”, „competence approach”. Certain aspects of forming professional competency of teachers of the Ukrainian language in the process of study are considered, the principal characteristics of the professional competency of a teacher-philologist are analyzed in detail.

Key words: competency, competence, competency approach, professional competency of a teacher, structure of professional competency of a teacher-philologist, teachers of the Ukrainian language, a teacher-philologist.

Постановка проблеми. Визначення основних напрямів модернізації професійної освіти в Україні неможливе без урахування її мети – формування компетентного, висококваліфікованого конкурентоспроможного спеціаліста, який буде відповідати міжнародним вимогам і стандартам якості. Важливу роль у цьому процесі відіграють учителі-практики, „які покликані забезпечувати ефективну діяльність загальноосвітнього закладу, де цілеспрямовано виховується й розвивається особистість, а це відповідно підносить рівень вимог держави й суспільства до особистісно-професійного розвитку педагогів. Саме цим значною мірою визначається успішність виконання соціального замовлення держави й потреб суспільства щодо підготовки гуманних, компетентних, конкурентоздатних спеціалістів” [2: 8].

Зазначені тенденції в розвитку професійної освіти на сучасному етапі, залучення її до загальних цивілізаційних процесів знайшли відображення в реформуванні вищої педагогічної освіти, яка відіграє важливу роль у формуванні економічного, інтелектуального, морального й культурного потенціалу сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розроблення теоретико-методологічних положень запровадження компетентнісного підходу в систему освіти здійснили українські науковці Н. М. Бібік, Н. А. Глузман, В. В. Крижко, О. І. Локшина, В. І. Луговий, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, Л. Л. Хоружа та інші, а також зарубіжні вчені В. І. Байденко, Ю. В. Варданян, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, Г. І. Ібрагімов, Дж. Равен, А. В. Хуторський, С. Є. Шишов.

Мета написання статті полягає у визначенні структурних компонентів професійної компетентності вчителів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Загальна характеристика професійної компетентності вчителя передбачає залучення людини до загального культурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал, тобто „людина, яка володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок..., але й здатністю до безперервної самоосвіти” [3: 39]. Зміст професійної компетентності вчителя розглядається як: сукупність знань і вмінь, які визначають результативність професійної праці; комплекс професійних знань і професійних значущих особистісних якостей; прояв єдності професійної та загальної культури.

З огляду на актуальність реалізації компетентнісного підходу на сучасному етапі розбудови системи педагогічної освіти в Україні, нагальним є розроблення проблеми розвитку професійної компетентності вчителів-філологів. Проте лишається невизначеним зміст поняття „професійна

компетентність учителя-філолога” як педагогічної категорії. З’ясуванню сутнісної характеристики цього поняття сприятиме, на нашу думку, врахування в розвитку базових компетентностей учителя-філолога.

Критерієм оцінювання професійної компетентності вчителя-філолога є не тільки система сформованих предметних або міжпредметних компетенцій, а й позапредметних, не прив’язаних до навчальних предметів „Українська мова” та „Українська література”, вияв у філолога ключових компетенцій, що відображаються в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, суспільно-політичній та особистісній сферах. Треба врахувати, що на сучасному етапі розширюються функції вчителя української мови та літератури, пов’язані з пошуковою, науково-дослідницькою, соціальною, культурно-просвітницькою діяльністю.

Дискурс напрацьовань вітчизняних і зарубіжних учених із визначення сутнісної характеристики означеного поняття буде більш результативним, якщо узагальнити підходи науковців до тлумачення поняття „професійна компетентність учителя-філолога”.

За визначенням О. М. Семеног, професійна компетентність учителя української мови та літератури – це „інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності” [5: 38].

І. Й. Халимон стверджує, що професійна компетентність вчителя-філолога є „результатом оволодіння фахівцем професійними компетенціями – загальнокультурною, педагогічною, психологічною, лінгводидактичною, навчально-пізнавальною, комунікативною (до складу якої входять мовна (лінгвістична), мовленнєва, соціокультурна)” [7: 15].

Таким чином, опрацювання сучасного стану вивчення проблеми видів професійної компетентності вчителя-філолога дає підстави для виокремлення вагомих для дослідження часткових компетенцій і видів професійної компетентності вчителя української мови та літератури, а саме: педагогічної, психологічної, лінгвістичної, комунікативної, інформаційної, методичної, культурологічної.

Педагогічна компетентність учителя-філолога, на думку О. О. Анісімової, Л. М. Мітіної, Г. В. Мітіна – це „гармонійне поєднання предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також способів і прийомів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації”, або за визначенням А. О. Трофименко „категорія педагогічної науки та особистісної інтегративної характеристики суб’єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок цілепокладання, цілездійснення навчальної діяльності, має певний досвід її організації й аналізу результатів із визначенням розвитку” [6: 18].

Нагальність підвищення ефективності навчання, створення сприятливих умов для викладацької та навчальної діяльності актуалізують проблему професійної компетентності вчителя-філолога в галузі психології. В основі *психологічної компетентності* – знання загальної та вікової психології, психічних процесів, уміння визначати рівень і мотиви розвитку особистості й позитивно впливати на вдосконалення спеціаліста.

На думку Є. О. Варбана, психологічна компетентність у широкому плані охоплює вміння: адекватно оцінити власні здібності, можливості, психологічні особливості; вибрати найефективніші варіанти поведінки в тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації [1].

В умовах гуманізації освіти значної уваги потребує розробка таких прийомів педагогічної діяльності, які сприятимуть становленню компетентних учителів-словесників. Важливу роль у розв’язанні цього завдання відіграє процес формування *лінгвістичної*, або *мовної*, *компетентності*, який є невід’ємною складовою професійної діяльності вчителя-філолога. Обізнаність учителя української мови та літератури з новітніми технологіями, методиками викладання філологічних предметів, його практичний досвід і творчість, ділове співробітництво сприяють не тільки формуванню й розвитку учнівської лінгвістичної компетентності, а й удосконаленню та підвищенню мовної й комунікативної культури вчителя.

Лінгвістична компетентність учителя-філолога передбачає засвоєння знань з української мови як знакової системи, її розвиток, будову та функціонування, збагачення індивідуального лексичного запасу й граматичної будови мови, формування здатностей аналізувати та оцінювати мовні факти, володіння орфографічними й орфоепічними нормами.

На думку С. І. Корнієнко, лінгвістична компетентність може включати осмислення зв’язків між різними лінгвістичними науками, історію літературної мови, правописні реформи, вміння працювати з орфографічними словниками тощо. Лінгвістична компетенція – це здатність розпізнавати, називати й визначати лінгвістичні поняття, оперувати лінгвістичними фактами з фонетики, морфології, лексикології, синтаксису й стилістики, оволодівати нормами вимови, правопису й пунктуації [4].

Вчитель-філолог має бути взірцевим користувачем української мови, який не має права на мовні помилки; вербальні засоби, якими послуговується філолог, стають показником його справжньої

інтелектуальної лінгвістичної культури. Саме тому, на нашу думку, лінгвістична компетентність учителя-філолога, набуває державної ваги. Педагог під час виконання своїх безпосередніх обов'язків виступає в різних комунікативних ролях, тому високий рівень його лінгвістичної компетентності є невід'ємною умовою ефективної діяльності навчальних закладів.

Ще однією важливою складовою професійної компетентності вчителя української мови та літератури є *комунікативна компетентність*, яка виявляється у свідомому спілкуванні між людьми (міжособистісний досвід), що формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. Тобто під комунікативною компетентністю розуміємо здатність особистості будувати власну мовленнєву поведінку відповідно до реальних ситуацій спілкування, передусім професійного.

Компетентний учитель української мови та літератури має бути повноцінною професійною особистістю, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, умінь і навичок, а й здатністю діяти в конкретній життєвій ситуації, будувати комунікацію з іншими людьми, здійснювати нормативну мовленнєву діяльність. Останнє передбачає наявність умінь адекватно висловлюватись і адекватно розуміти сказане та прочитане. Тому вчитель-філолог повинен мати уявлення про комунікативні наміри учасника комунікативної ситуації і способи мовного вираження його задуму, а також про закономірності вживання мовних одиниць в усному та писемному мовленні.

Вчитель-філолог має бути компетентним у сфері застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для оптимізації професійної діяльності та змоги навчати учнів адекватно діяти в інформаційному суспільстві. Актуальність цієї проблеми зумовлює активну увагу вчених до її дослідження (М. І. Жалдак, Л. А. Карташова, Г. В. Монастирна, О. В. Нікулочкіна, Л. С. Петухова, О. Б. Птушенко).

Необхідною умовою інформатизації педагогічної діяльності вчителя-філолога є формування та розвиток здатності вирішувати задачі, пов'язані з обробкою інформації, використовуючи сучасні інформаційні й комунікаційні технології, проявляючи наявність ІКТ-компетентності, забезпечуючи вчителю можливість успішно продовжувати освіту протягом усього життя та використовувати набуті вміння у своїй професійній діяльності.

Окреслимо детальніше особливості *методичної компетентності* вчителя української мови та літератури. О. М. Семенов зазначає, що методична підготовка вважається системоутворюючим чинником професійної підготовки вчителя-словесника. Водночас це відносно самостійна система з власним змістом, функціями, будовою. Вона забезпечується вивченням циклу навчальних дисциплін (методики викладання української мови, української / зарубіжної літератури або шкільного курсу української мови, української / зарубіжної літератури та ін.), спецкурсів і спецсеминарів; участю в науково-дослідній і науково-методичній роботі та педагогічній діяльності [5].

Основа методичної компетентності складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання, вміння застосовувати мову в педагогічній діяльності,

виконувати основні професійно-методичні функції.

Актуальною проблемою сучасної освіти є усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми навчання, яка формує особливу атмосферу естетичного й етичного ставлення до людей, ставить за мету формування такого спеціаліста української мови та літератури, рівень підготовки якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, духовність, моральну вихованість, розвиток особистості вчителя у відповідності з духовними цінностями національної та загальнолюдської культури. Саме тому обов'язковою складовою професійної компетентності філолога є формування *культурологічної компетентності*, яка передбачає усвідомлення мови як форми вираження національної культури, взаємозв'язку мови та історії українського народу, національно-культурної специфіки української мови та української мовної поведінки, формування мовної картини світу, оволодіння національно-маркованими одиницями мови, українським мовним етикетом, культурою міжнародного спілкування.

Висновки. Конкретизуючи підсумки теоретичних напрацювань із проблеми змістового наповнення поняття „професійна компетентність учителя-філолога”, зробимо узагальнення визначень складових професійної компетентності вчителів-філологів, що дає змогу сформулювати такі теоретичні пропозиції:

1) сутність розвитку професійної компетентності вчителя-філолога полягає в засвоєнні особистістю професійних ролей учителя та вихователя на основі поглиблення знань, умінь, розвитку професійної мотивації для забезпечення творчої самореалізації в педагогічній діяльності, де особистість учителя-філолога характеризується його професійною спрямованістю;

2) професійний філолог має вміти аналізувати й готувати навчальний матеріал, який вимагає від педагога лінгвістичної компетентності (опанування знань про лінгвістику як науку, загальних відомостей про мову; перевірка знань і вмінь із фонетики, лексикології, граматики, синтаксису тощо); культурологічної компетентності, що включає відомості про мову як національно-культурний феномен; педагогічної компетентності (усвідомлення ролі вчителя, конструювання власного педагогічного досвіду); психологічної компетентності, яка охоплює вміння оцінювати здібності,

можливості, психологічні особливості; комунікативної компетентності (вміння правильно користуватися вербальними й невербальними засобами в процесі спілкування); методичної компетентності (володіння дидактичними методами й прийомами та вміння застосовувати їх у процесі навчання); інформаційної компетентності (набуття й переробка інформації в професійно-педагогічній діяльності);

3) система професійної компетентності вчителя-філолога є відкритою. Останніми роками сукупність видів професійної компетентності вчителя української мови та літератури постійно поповнюється. Джерелом для цього виступають особливості освітньої підготовки в педагогічному ВНЗ, упровадження державних освітніх стандартів вищої професійної та середньої загальної освіти, тенденції модернізації сучасної освіти та ін.

Професійна компетентність учителя-філолога є важливим компонентом особистості педагога, творчим чинником, здатним пробудити душу учня, вона є і метою, і результатом педагогічного впливу системи освіти на особистість учителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Варбан С. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С. О. Варбан. – К., 2009. – 20 с.
2. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н. І. Клокар. – К. : Либідь, 2010. – 528 с.
3. Коновалов О. Ю. Методологічні аспекти розвитку інформаційно-програмного і програмно-методичного забезпечення навчального процесу / О. Ю. Коновалов // Нові технології навчання. – 2000. – № 31. – С. 39–45.
4. Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх учителів болгарської мови / С. І. Корнієнко // Педагогічні науки. – Вип. 4. – Бердянськ, 2009. – С. 161–165.
5. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Семенов. – К., 2005. – 476 с.
6. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. О. Трофименко. – Тернопіль, 2008. – 22 с.
7. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності вчителя з другої спеціальності „Іноземна мова” : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. Й. Халимон. – Житомир, 2009. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Картава Юлія Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, в. о. завідувача кафедри української та російської філології Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

Валентина КВАС, Галина САНДУЛ (Кіровоград, Україна)

МОЖЛИВОСТІ ГРАФ-СХЕМ У КОНСТРУЮВАННІ ВИКЛАДУ ТЕМИ „ХІМІЯ НЕМЕТАЛІВ ТА ЇХ СПОЛУК” У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтована необхідність удосконалення навчальних програм з хімії шляхом застосування логічного підходу для встановлення послідовності вивчення понять про неметали та їхні сполуки; розроблено граф-схеми вивчення неметалів та їхніх сполук у курсі хімії старшої школи.

Ключові слова: зміст освіти, зміст навчального матеріалу, логічний підхід, граф логічної структури, неметалічні елементи.

The article substantiates the need to improve educational programs in chemistry applying logical approach to sequencing the study of the concepts of non-metals and their compounds, designed graph schema, study of non-metals and their compounds in the course of high school chemistry.

Keywords: educational content, the content of teaching material, logical approach, graph of logical structure, non-metallic elements.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення шкільна освіта перебуває в стані модернізації, яка спрямована на підвищення її якості, досягнення в навчально-виховному процесі цілісного розуміння учнями навколишньої дійсності, формування компетентності особистості в різних сферах життя суспільства. У виділених тенденціях по-новому виявляється ідея гуманізації шкільної освіти, відповідно до якої на перший план висувається проблема розвитку особистості дитини. Зміни перш за все стосуються змісту освіти взагалі, та хімічної зокрема.

Сучасний стан розвитку хімічної науки та теорії і методики навчання хімії висувають підвищені вимоги до оновлення змісту хімічної освіти, удосконалення програм і підручників, доповнення

навчальної літератури посібниками, призначеними розвивати в учнів інтерес до хімії, проведення інтеграції та диференціації знань, формування у школярів цілісних знань про хімічні явища та значення хімії. За таких умов виникає потреба з'ясувати принципи побудови змісту хімічної освіти, здійснити аналіз його структури, визначити місце навчального предмета у цілісному навчально-виховному процесі [1].

Можливості цього ми вбачаємо у використанні опорних схем, зокрема системних граф-схем для логічної побудови вивчення основних розділів хімії в старшій школі, після чого до відповідних тем та структур уроків варто застосовувати інноваційні технології та методи навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для дослідження проблеми формування змісту навчання учнів хімії неабияке значення мають праці в галузі педагогічної думки М. С. Гриценка, П. І. Дроб'язка, В. В. Краєвського, В. С. Ледньова, І. Я. Лернера, В. В. Пилипчука, О. І. Пометун, М. М. Скаткіна, Б. М. Ступарика, О. В. Сухомлинської, Г. І. Ясницького тощо.

Сучасний зміст шкільного курсу хімії отримав наукове обґрунтування в працях таких видатних методистів: В. Н. Верховського, П. П. Лебедева, Ю. В. Ходакова, С. Г. Шаповаленко, Л. А. Цветкова, І. Н. Черткова, А. Д. Смирнова, Г. І. Шелінського, Н. Є. Кузнецової, В. П. Гаркунова. Крім того, свої методичні концепції розробки змісту шкільного курсу хімії чітко виражені в кожного з авторів шкільних підручників з хімії П. П. Попель та Л. С. Крикля, О. Г. Ярошенко та Н. М. Буринська. Незважаючи на вагомі здобутки вчених та методистів, залишається недостатньо дослідженими важливі аспекти проблеми логічного підходу щодо вивчення основних розділів хімії в старшій школі.

Мета написання статті – обґрунтування використання граф-схем для логічної побудови вивчення основних розділів хімії в старшій школі з метою створення умов для вдосконалення вкладу загальної хімічної освіти у формування загальнокультурної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Формування змісту шкільного курсу хімії і методика його викладання тісно пов'язані з розвитком освіти і педагогіки загалом. На всіх етапах розвитку суспільства зміст шкільного курсу хімії зазнавав якісних змін під впливом різних чинників: характеру і рівня розвитку виробничих відносин, політичного устрою і суспільної ідеології, урядової політики у сфері освіти, структури освітньої системи та навчальних закладів, форми організації навчально-виховного процесу, розвитку хімічної науки, її зв'язку з іншими науками про природу, розвитку науково-технічного прогресу, культури, педагогічних ідей, дидактичних і методичних підходів до реалізації конкретного змісту, практики навчання хімії.

У педагогіці існують різні трактування поняття „зміст”. Використовуються терміни „зміст освіти”, „зміст навчання”, „зміст навчального матеріалу”. Пропоноване дослідження стосується змісту навчального предмета (дисципліни), який розуміють як відомості з певного розділу науки або практичної діяльності людини, що використовуються в навчальному процесі для досягнення цілей вивчення дисципліни [3].

Зміст дисципліни та мета її вивчення складають розділи програми дисципліни. На сучасному етапі кожен навчальний заклад на основі навчальної програми складає самостійно робочу програму.

Аналіз чинних навчальних програм і підручників з хімії 10 класу показав, що в змісті й структурі навчального матеріалу з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки” переважає історичний підхід, який не відповідає сучасним вимогам викладу навчального матеріалу з хімії; не завжди простежується наступність, системність і логічна послідовність при навчанні предмету; спостерігається слабе відображення внутрішньо- й міжпредметних зв'язків. Тому, для досягнення цілей вивчення дисципліни за доцільне вважаємо, застосування логічного підходу до складання змісту робочої програми з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”.

Робочу програму можна скласти раціонально, якщо спочатку викреслити граф логічної структури всієї дисципліни [2]. *Граф логічної структури дисципліни* – узагальнена схема ключових понять навчальної дисципліни та їхніх взаємозв'язків, що реалізують мету її вивчення. При побудові графа відбираються з відомостей дисципліни тільки ті, на які необхідно спиратися при виконанні діяльності, визначеної в цілях вивчення дисципліни.

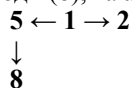
Варіантів подання змісту навчання у вигляді графа логічної структури може бути декілька, граф відображає авторське бачення дисципліни. У педагогічній літературі частіше зустрічається термін „граф логічної структури теми” – модель навчального змісту, що представлена у вигляді графа – сукупності точок на площині, що відображають навчальні елементи даної теми, і ліній, які їх з'єднують і є дидактичними зв'язками [2: 56–64].

Для складання логічної послідовності основних понять з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки” користувалися логічними співвідношеннями між поняттями. Кожному відібраному поняттю було надано власний номер. До основних понять неметалічних елементів та їх сполук були віднесені такі: 1) Гідроген, 2) гідроген хлорид, 3) хлоридна кислота, 4) хлориди, 5) амоніак, 6) гідроксид амонію, 7) солі амонію, 8) вода, 9) Карбон, 10) карбон(II) оксид, 11) карбон(IV) оксид, 12) Нітроген, 13) нітроген(II) оксид, 14) нітроген(IV) оксид, 15) Силіцій, 16) силіцій(IV) оксид, 17) Фосфор, 18) фосфор(V) оксид, 19) Сульфур, 20) сульфур(IV) оксид, 21) сульфур(VI) оксид, 22) сульфатна кислота, 23) сульфати, 24) нітратна кислота, 25) нітрати, 26) ортофосфатна кислота, 27) ортофосфати,

28) мінеральні добрива, 29) карбонатна кислота, 30) карбонати, 31) гідрогенкарбонати, 32) силікатна кислота, 33) силікати, 34) силікатні матеріали, 35) колообіг Оксигену, 36) колообіг Карбону, 37) колообіг Нітрогену

Кожному орієнтованому графу було побудовано певну кількість матриць-скорочень. Робота над матрицями дала змогу встановити логічну послідовність вивчення навчального матеріалу з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”.

Ми розпочали з поняття 1 – „Гідроген”. За логікою, без оволодіння знаннями про будову атома Гідрогену (1) та положення його в періодичній системі хімічних елементів, неможливо вивчити властивості гідроген хлориду (2), води (8), та амоніаку (5):



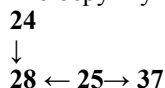
Якщо розглядати гідроксид амонію (6), як розчин амоніаку (5), він має подібні з лугами хімічні властивості, може реагувати з кислотами з утворенням солей амонію (7): $5 \rightarrow 6 \rightarrow 7$

Знання про солі амонію (7) та їхнє застосування дає також необхідні знання для вивчення мінеральних добрив (28): $7 \rightarrow 28$

За логікою, важливим є вивчення будови, та поширення в природі Нітрогену (12), який може утворювати важливі оксиди Нітрогену(II) (13), та (IV) (14): $13 \leftarrow 12 \rightarrow 14$

Вивчення властивостей нітратної кислоти передбачає оволодіння знаннями оксидів Нітрогену (II) (13), та (IV) (14): $13 \rightarrow 24 \leftarrow 14$

У свою чергу, після вивчення нітратної кислоти (24) та її властивостей, можна легко опанувати властивості нітратів (25), після чого різноманітність мінеральних (28) азотних добрив та колообіг Нітрогену (37), у якому досить активно беруть участь солі нітратної кислоти:



Без знань про будову та властивості Фосфору (17), неможливо ввести поняття про оксид P_2O_5 (18), який утворює даний елемент: $17 \rightarrow 18$

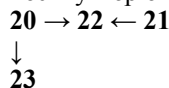
Знати про властивості ортофосфатної кислоти (26) можна тільки після вивчення властивостей фосфор(V) оксиду (18), який при взаємодії з водою утворює ортофосфатну кислоту: $18 \rightarrow 26$

Після вивчення властивостей ортофосфатної кислоти (26), дізнаємося про солі, які вона утворює при взаємодії з лугами, солями та деякими металами, які називають ортофосфатами (27): $26 \rightarrow 27$

А ортофосфати (27), загалом використовують при виробництві фосфорних мінеральних добрив (28), таких як простий та подвійний суперфосфат, фосфоритна мука, преципитат та інші: $27 \rightarrow 28$

Не пояснивши будову атома та властивості Сульфуру (19) неможливо пояснити властивості його оксидів SO_2 (20) та SO_3 (21): $20 \leftarrow 19 \rightarrow 21$

Знання про властивості оксидів сульфуру (20, 21) допоможуть в з'ясуванні про існування сульфатної кислоти (22) та її властивості утворювати солі сульфатної кислоти – сульфати (23):



Деякі сульфати (23) у свою чергу можуть також використовуватися, як мінеральні добрива (28): $23 \rightarrow 28$

На основі складених логічних відношень ми побудували орієнтовний граф (рис.1):

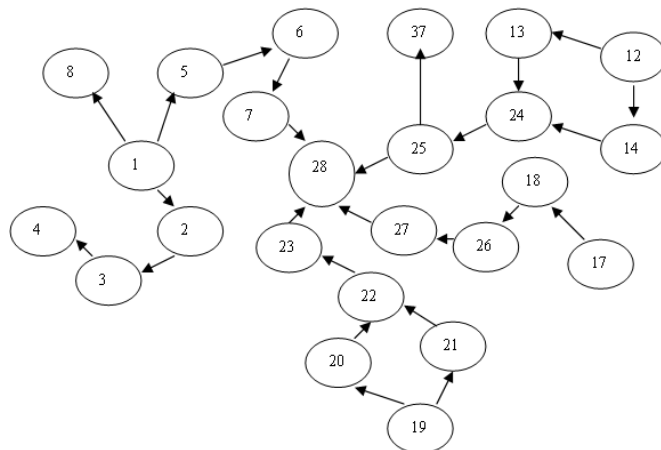


Рис.1. Орієнтовний граф, що показує логічні взаємозв'язки між поняттями сполук Гідрогену, Сульфуру, Нітрогену та Фосфору з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”

На основі орієнтованого графа були складені матриці-скорочення, за якими визначалася послідовність вивчення понять: 1 (Гідроген) → 12 (Нітроген) → 17 (Фосфор) → 19 (Сульфур) → 2 (гідроген хлорид) → 5 (амоніак) → 8 (вода) → 13 (нітроген(II) оксид) → 14 (нітроген(IV) оксид) → 18 (фосфор(V) оксид) → 20 (сульфур(IV) оксид) → 21 (сульфур(VI) оксид) → 3 (хлоридна кислота) → 6 (гідроксид амонію) → 22 (сульфатна кислота) → 24 (нітратна кислота) → 26 (ортофосфатна кислота) → 4 (хлориди) → 7 (солі амонію) → 23 (сульфати) → 25 (нітрати) → 27 (ортофосфати) → 28 (мінеральні добрива) → 37 (колообіг Нітрогену)

Таким чином, на основі складених логічних відношень ми побудували орієнтовні графи для сполук Карбону (рис.2) та Силіцію (рис.3):

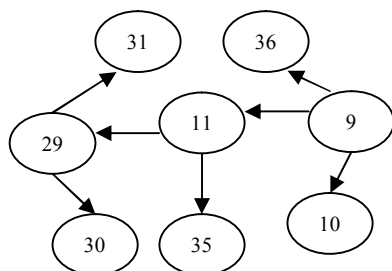


Рис.2. Орієнтовний граф, що показує логічні взаємозв'язки між поняттями сполук Карбону з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”

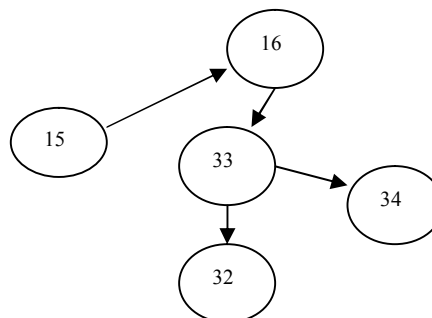


Рис.3. Орієнтовний граф, що показує логічні взаємозв'язки між поняттями сполук Силіцію з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”

Визначена послідовність вивчення понять: 9 (Карбон) → 10 (карбон(II) оксид) → 11 (карбон(IV) оксид) → 36 (колообіг Карбону) → 35 (колообіг Оксигену) → 29 (карбонатна кислота) → 30 (карбонати) → 31 (гідрогенкарбонати):

Послідовність вивчення понять після скорочення матриць: 15 (Силіцій) → 16 (силіцій(IV) оксид) → 33 (силікати) → 32 (силікатна кислота) → 34 (силікатні матеріали).

У такий спосіб встановлювались логічні відношення між основними поняттями про сполуки Карбону та Силіцію. Складалися матриці-скорочення, за якими визначалася послідовність викладу навчального матеріалу. Всього було складено 3 орієнтовних графа, відповідно для основних неметалічних елементів та їх сполук, і необхідна кількість матриць-скорочень.

Отримані схеми застосовано як основу у викладанні теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”.

Відібраний зміст, встановлена послідовність викладу й розроблені граф-схеми (рис. 4; 5; 6), основних понять про неметалічні елементи та їхні сполуки склали основу структури складання календарно-тематичного планування з окресленої теми хімії.

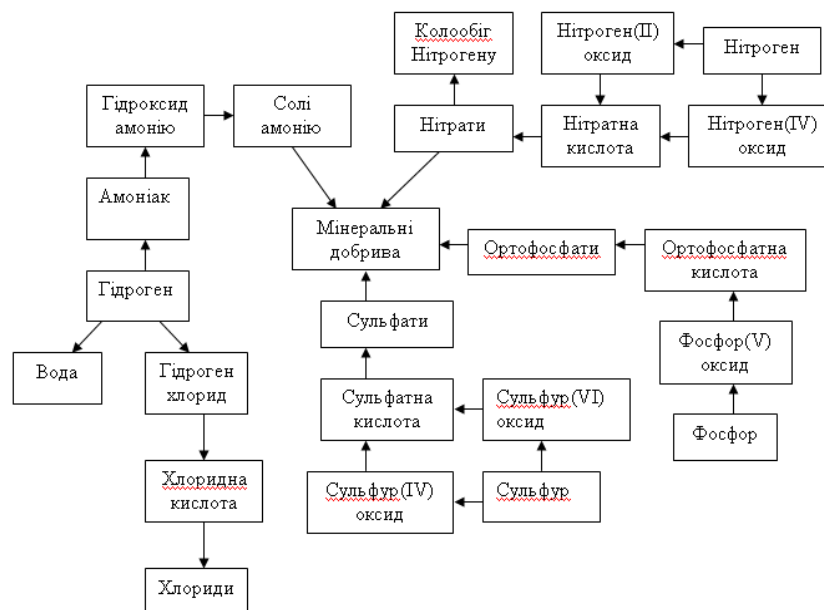


Рис.4. Орієнтована граф-схема основних понять сполук Гідрогену, Сульфуру, Нітрогену та Фосфору з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”

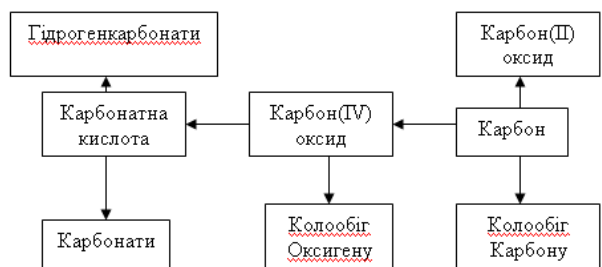


Рис.5. Орієнтована граф-схема основних понять сполук Карбону з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”

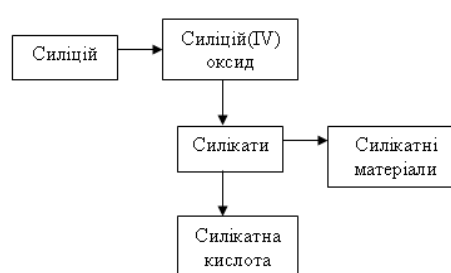


Рис.6. Орієнтована граф-схема основних понять сполук Силіцію з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”

Для успішної реалізації запропонованого змісту й структури курсу розроблено організаційно-методичне забезпечення ефективного формування системи понять про неметалічні елементи та їхні сполуки в учнів: структура уроків і практичних робіт, найбільш дієві методичні прийоми і форми їх проведення з використанням інноваційних технологій.

Складена логічна послідовність викладу навчального матеріалу, а також розроблені на її основі системні граф-схеми, використовуються нами під час навчання учнів теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки”. Практика використання зазначеного підходу до побудови змісту навчального матеріалу з урахуванням інноваційних технологій навчання дає підстави стверджувати, що за таких умов учні не тільки набувають стійких знань з певного навчального матеріалу, а й виявляють вміння стисло й конкретно висловлювати власну думку; аналізувати, класифікувати, узагальнювати, систематизувати навчальний матеріал, тобто володіти загальнонауковими методами навчальної діяльності; здійснювати й використовувати такі прийоми навчальної діяльності, як групування, складання плану доповіді, самостійне створення власних міні граф-схем.

Висновки. Таким чином, використання граф-схем, як способу логічного викладу навчального матеріалу з теми „Неметалічні елементи та їхні сполуки” у курсі хімії старшої школи, припускає формування такого змісту освіти, який не зводиться тільки до його знаннево-орієнтованого компоненту, оскільки дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним і особистісним рівнями розвитку особистості. Отже, такий підхід до побудови змісту є необхідною умовою компетентнісного підходу, адже він означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які охоплюють цілісний індивідуальний розвиток учня. Розглянуті в статті питання не розкривають всі аспекти досліджуваної проблеми. Перспективи подальших розробок у даному напрямі полягають у пошуку шляхів і засобів реалізації логічного підходу з використанням графів логічної структури для побудови шкільного курсу хімії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Донік О. М. Формування змісту шкільного курсу хімії в освітній системі України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (хімія)”/ О. М. Донік. – Київ, 2008. – 20 с.
2. Мещерякова М. А. Методика преподавания специальных дисциплин / М. А. Мещерякова. – М., 2006. – 176 с.
3. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Квас Валентина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Сандул Галина Сергіївна – учитель хімії Бобринецької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 5, м. Бобринець, Кіровоградської області, студентка V курсу Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст”.

Лілія РЯБОВОЛ (Кіровоград, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ ЯК ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА

У статті встановлено особливості уроку як форми організації компетентнісного та діяльнісного навчання правознавства; охарактеризовано урок як підсистему цілісної системи навчання правознавства; з'ясовано вимоги і

класифіковано уроки правознавства з позицій компетентнісного підходу; визначено специфіку практичного заняття та інтерактивного уроку як форми компетентнісного навчання правознавства.

Ключові слова: навчання правознавства, компетентнісне навчання правознавства, компетентнісний підхід, урок, форма навчання, практичне заняття, інтерактивний урок.

In this paper the peculiarities of the lesson as a form of competence and active study of law are defined. The lesson is described as a subsystem of an integrated system of studying law. The requirements for law lessons are classified on the basis of the competency approach. Specific features of practical and interactive lessons as forms of teaching law are regarded.

Keywords: law, law competency, competence approach, a lesson, a form of training, workshops, interactive lesson.

Постановка проблеми. Форма навчання правознавства – це спосіб його організації, що опосередковується через взаємоузгоджену діяльність вчителя й учнів, здійснювану в установлених межах для досягнення мети навчання шляхом реалізації його змісту. У процесі розвитку суспільства форми навчання змінювалися, однак, в умовах класно-урочної системи, яка упродовж століть залишається найпоширенішою, основною формою організації навчання в загальноосвітній школі є урок. Його цінність полягає в тому, що він акумулює змістову, процесуальну та результативну функції. У концептуальному сенсі урок – цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, зона активної інтелектуальної праці, стверджує А. Кузьмінський [4: 58].

Сьогодні відбувається трансформація вітчизняної освіти, становлення нової освітньої парадигми, яка повинна дати відповідь на запити сучасного світу, адже, освіта має забезпечувати підготовку людини до повноцінного життя у ньому. Наразі очевидною стала необхідність спрямування навчання на потреби практики. Це вимагає перегляду та оновлення сутності уроку з позицій компетентнісного та діяльнісного підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На загальнодидактичному рівні урок як форму навчання вивчали Н. Волкова, А. Кузьмінський, В. Кукушин, І. Малафійк, В. Онишук, С. Пальчевський, О. Савченко, М. Фіцула та ін. Проблематика уроку була і в центрі уваги фахівців з методики навчання правознавства. Серед них: Б. Андрусишин, А. Гуз, О. Крапанева, О. Певцова, І. Усенко та ін. Однак, особливості уроку як форми організації діяльнісного та компетентнісного навчання правознавства не були предметом окремого наукового дослідження, чим і обумовлені тема та мета нашої статті.

Метою написання статті є встановлення особливостей уроку як форми організації компетентнісного та діяльнісного навчання правознавства. Досягнення мети має бути забезпечене шляхом виконання низки завдань: загальна характеристика уроку правознавства як підсистеми цілісної системи навчання правознавства; з'ясування вимог до уроку правознавства з огляду на реалізацію діяльнісного і компетентнісного підходів; класифікація уроків правознавства з позицій компетентнісного підходу; визначення специфіки практичного заняття як різновиду уроку застосування знань і формування вмінь; з'ясування особливостей інтерактивного уроку.

Виклад основного матеріалу. У дидактиці урок визначають як: логічно закінчену, цілісну, визначену в часі частину навчально-виховного процесу, за якої вчитель займається з групою учнів (у постійному складі) за певним розкладом (Н. Волкова); колективну форму навчання, якій притаманні постійний склад учнів, жорсткі межі занять, регламентація навчальної роботи з одним і тим самим навчальним матеріалом (В. Кукушин); організаційну форму навчання, яка забезпечує навчання, виховання і розвиток постійного складу учнів упродовж визначеного проміжку часу на основі вивчення конкретної і однакової для всіх теми (І. Малафійк); викінчену у змістовому, організаційному, структурному, часовому відношеннях складову цілісного навчального процесу (С. Пальчевський); форму організації навчання, за якої заняття проводить учитель з групою учнів постійного складу, одного віку й рівня підготовки впродовж певного часу відповідно до розкладу (М. Фіцула).

Фахівці з методики навчання правознавства урок правознавства розглядають як: логічну одиницю правового курсу (О. Певцова); динамічну і варіативну форму організації процесу цілеспрямованої взаємодії визначеного складу учнів і вчителя, що охоплює зміст, методи, засоби навчання і систематично застосовується для вирішення завдань правової освіти, розвитку, виховання у процесі навчання (О. Крапанева). Загалом урок правознавства – це система організаційної, навчально-виховної діяльності вчителя в єдності з навчально-пізнавальною діяльністю учнів, спрямована на досягнення цілей засвоєння головних дидактичних одиниць правового модуля державного стандарту знань, формування умінь використовувати набуті правові знання в практичній діяльності [3: 65; 6: 121].

І в дидактиці, і в методиці навчання правознавства урок як форму навчання називають діалектичним феноменом. Це пояснюється тим, що він одночасно є і цілісним утворенням, і частиною навчального процесу як більш складної системи. Всі уроки взаємопов'язані, кожний з них тематично і змістовно впливає з попереднього та закладає основу для наступного, чим і забезпечується поступальний рух до кінцевої навчально-виховної мети.

Такий підхід дозволяє розглядати урок правознавства як підсистему цілісної системи навчання правознавства, у зв'язку з чим урок повинен містити (відобразити) основні її компоненти, забезпечувати їх реалізацію. Системоутворюючим компонентом уроку є навчальні, розвивальні та виховні цілі й завдання уроку, обумовлені головною навчально-виховною метою курсу правознавства та змістом конкретного навчального правознавчого матеріалу. Наразі структурою уроку правознавства

охоплюються такі його взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти (системні показники), як: мета уроку; вчитель правознавства; учні; зміст курсу правознавства; система методів, прийомів, засобів, які використовуються на уроці; результати уроку.

Отже, урок правознавства – це етап навчання правознавства, тематично і змістовно цілісний та завершений, обмежений у часі встановленими нормами; забезпечує навчання правознавства, правове виховання і розвиток учнів, формування правової предметної компетентності.

Урок правознавства повинен задовольняти низку організаційних, дидактичних, психологічних, етичних, виховних, санітарно-гігієнічних вимог. Сьогодні, поряд із врахуванням закономірностей процесу навчання та дидактичних принципів, на перший план виходять вимоги щодо реалізації на уроці діяльнісного і компетентнісного підходів. Місце кожного уроку в системі уроків правознавства має визначатися, виходячи з його теми і змісту, значення для формування системи правових знань, умінь і навичок учнів, правової предметної компетентності. Її розвиток має здійснюватися на кожному уроці шляхом відтворення академічних знань учнями, вправлянь у вміннях і навичках, виконання завдань на їх застосування у знайомих та нестандартних ситуаціях.

Залежно від мети і завдань, етапу навчання, особливостей навчального матеріалу та його засвоєння тощо розрізняють типи уроків. Враховуючи співвідношення структурних частин навчання, дидактичну мету, О. Певцова визначила такі типи уроків правознавства: вступний, вивчення нового матеріалу, комбінований, контрольний, узагальнюючого повторення [6: 126-136]. Б. Андрусишин та А. Гуз можливим і доцільним вважають групування уроків за характером діяльності вчителя та учнів на уроці і виділяють такі їх типи: урок подання вчителем нового навчального матеріалу (шкільна лекція), заняття лабораторного типу (семінари); повторювально-узагальнюючий урок; підсумкова співбесіда, заліковий урок [1: 120]. В останній класифікації, на нашу думку, не достатньо врахована специфіка правознавства як навчального предмета та навчального процесу в цілому. Так, не відбиває специфіку навчання правознавства термін «заняття лабораторного типу». Такі заняття є формою навчання предметів природничо-географічного циклу, натомість, навчання правознавства доцільно організувати у формі практичних занять, що цілком узгоджується з положеннями Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти і навчальних програм. Не погоджуємося і з ототожненням у наведеній класифікації лабораторного заняття і семінару (вони є самостійними формами навчання), а також уроку повідомлення нових знань і шкільної лекції, адже урок є формою навчання в умовах класно-урочної, а лекція – в умовах лекційно-семінарської системи навчання (хоча остання і розглядається деякими фахівцями як модифікація класно-урочної). Крім того, навіть, враховуючи те, що в своїй класифікації Б. Андрусишин та А. Гуз орієнтувалися на старшу школу, постають наступні питання практичного характеру: на підсумовування якого обсягу матеріалу (теми, розділу, усього курсу) має спрямовуватися підсумкова співбесіда, на якому етапі навчання проводиться?; чи передбачений нормативними документами залік, який як правило, виконує роль кінцевої форми контролю? Вважаємо, що більш відповідним специфіці навчального процесу в середній школі, у порівнянні з підсумковою співбесідою та заліком, є колоквіум, що спрямовується не лише на контроль знань, але і виховання, зокрема стимулювання, учнів і може проводитися на будь-якому етапі навчання.

На наш погляд, оптимальною є класифікація уроків правознавства за дидактичною метою. Відповідно до цього критерію ми виокремили: урок вивчення нового матеріалу (засвоєння нових знань) (основна дидактична мета – ознайомлення з новими фактами, поняттями, законами, теоріями, встановлення закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків тощо); урок застосування знань і формування умінь (дидактична мета – застосування знань та формування загальнонавчальних і предметних умінь і навичок); урок узагальнення і систематизації знань і вмінь (дидактична мета – виявлення істотних взаємозв'язків між елементами знань, введення вивченого в систему раніше засвоєного); урок контролю і корекції знань і вмінь (дидактична мета – виявлення якості (глибини, міцності, гнучкості тощо) знань і вмінь, що характеризує рівень засвоєння учнями логічно завершеного блоку навчального матеріалу); комбінований урок (поєднує дві і більше рівнозначних дидактичних цілей уроків названих вище типів).

З позицій компетентнісного підходу, згідно з яким навчання правознавства має спрямовуватися на формування правової предметної компетентності та відповідних компетенцій, типи уроків можна розглядати як такі, що орієнтовані на вироблення в учнів конкретних правових компетенцій. Так, урок вивчення нового матеріалу забезпечує переважно формування когнітивної компетентності, урок застосування знань і формування умінь – практичної (практично-поведінкової). Урок узагальнення і систематизації, контролю і корекції знань і вмінь, а також комбінований – усіх правових предметних компетенцій: когнітивної, практично-поведінкової, аксіологічної. Отже, з огляду на спрямованість уроків правознавства на формування певної правової предметної компетенції можна виділити такі їх типи: урок формування когнітивної компетенції, урок формування практичної компетенції, урок формування аксіологічної компетенції, урок формування цілісної правової предметної компетентності.

На вибір типу уроку правознавства суттєво впливають різні фактори: загальний рівень юридичної і методичної підготовки вчителя правознавства – рівень його професійної компетентності, зміст

навчального матеріалу, наявність певних засобів навчання, рівень здібностей учнів класу. Слід зазначити, що уроки одного типу можуть проводитися по-різному, наприклад, вступний урок можна організувати традиційно у класі, де вчитель дасть загальну характеристику курсу, викладе вимоги тощо, або у формі екскурсії до адвокатської контори, де юрист-практик розповість школярам про важливість правових знань, умінь та навичок їх застосовувати у повсякденному житті, наведе цікаві приклади, що стимулюватиме пізнавальний інтерес учнів, підсилить мотивацію навчання правознавства. Як екскурсію можна провести і урок узагальнення та систематизації. Наразі забезпеченню цілісності процесу навчання правознавства та досягнення його головної навчально-виховної мети сприяє проведення уроків різних типів.

Різновидом уроку застосування знань і формування вмінь є практичне заняття. Така форма організації навчання правознавства сьогодні є особливо актуальною, що пояснюється потребами сучасного життя, яке вимагає від школи підготовки компетентної у правознавстві особистості, такої, в якій сформовані практичні уміння і навички аналізувати та вирішувати конкретні життєві ситуації з позицій права. Це знайшло свій відбиток у нормативних документах. Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти серед завдань суспільствознавчого компонента (складовою якого є правознавство) суспільствознавчої галузі зокрема вказується на: формування в учнів цілісної системи вмінь і навичок дослідження суспільних проблем, пропонування способів їх розв'язання, проведення аналізу та оцінювання суспільних явищ, процесів і тенденцій у державі та світі; здійснення самостійного пошуку у різних видах джерел інформації про життя суспільства і людини в ньому. Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів основної школи передбачено, що учні повинні: аналізувати та розв'язувати правові ситуації з використанням правових знань та положень нормативно-правових актів, застосовувати засвоєні поняття і вміння під час розв'язування простих життєвих ситуацій та регулювати власну поведінку відповідно до норм права в різних видах правовідносин. У старшій школі – застосовувати норми різних галузей права під час проведення аналізу життєвих ситуацій, їх розв'язання і вибору моделей поведінки відповідно до норм права, власних суб'єктивних прав і законних інтересів, виявляти ставлення до ролі держави та права у житті суспільства і людини, оцінювати сучасний стан побудови в Україні демократичної, правової та соціальної держави, життєві ситуації з позицій законодавства, правопорушення за ступенем їх суспільної небезпеки [2].

Відповідно до державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів та з метою реалізації компетентного і діяльнісного підходів проведення практичних занять передбачено програмою з курсу «Основи правознавства» для 9-го класу [5]. Кожне з них має тему та відповідне змістове навантаження. Під час їх проведення завданням вчителя не є пояснювати матеріал. Він виконує роль консультанта, який організовує самостійне опрацювання учнями (у парах, групах, індивідуально) окремих питань теми з використанням різноманітних джерел знань (підручників, посібників, довідкового матеріалу, інтернет-ресурсів тощо) та надає їм необхідну допомогу відповідно до їхніх віку та пізнавальних можливостей.

З погляду дидактики практичне заняття – це форма навчального заняття, яка передбачає вирішення пізнавальних завдань проблемного (дослідницького) характеру шляхом застосування учнями набутих знань та сформованих умінь, у результаті чого учні набувають нові знання і опановують більш складні уміння. Отже, метою практичних занять є поглиблення, розширення та деталізація набутих раніше знань і вироблення практично, а у старшій школі – ще й професійно, значущих умінь і навичок шляхом застосування практичних методів навчання, імітаційних як ігрових, так і неігрових технологій, наприклад: конкретних (проблемних) ситуацій, їх аналізу та вирішення, дилем та інциденту, кейс-методу. Наразі практичні заняття сприяють розвитку мислення і культури мови, у тому числі володінню юридичною термінологією, дозволяють перевірити засвоєні знання, є засобом оперативного зворотного зв'язку.

Орієнтирами для формулювання пізнавальних і дослідницьких завдань, які пропонуються учням на практичних заняттях мають бути, стверджують О. Пометун та Н. Гупан, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що представлені в навчальній програмі як перелік умінь і навичок, що їх учні мають набути протягом вивчення тієї чи іншої теми. Подані у правій колонці, вони є обов'язковими не лише для засвоєння, але й для оперування. Оцінювати здобутки учнів на практичному занятті слід згідно із загальними критеріями оцінювання навчальних досягнень [8: 198].

Компетентісно-орієнтоване пізнавальне навчання з правознавства, що реалізується під час практичного заняття, має містити: спосіб діяльності (доведіть, обґрунтуйте, дайте визначення, зробіть аналіз, дайте юридичну оцінку, порівняйте, встановіть види, підстави тощо); саме завдання (умови або зміст події, явища, процесу, ситуації державно-правової дійсності); джерела інформації, необхідні для аналізу чи вирішення (текст підручника, джерел права, безпосередньо нормативно-правові акти, усні свідчення, набуті раніше знання учнів, їх досвід).

У процесі навчання правознавства проводяться практикуми як з вивчення нового матеріалу, так і повторювально-узагальнюючого характеру. На практичні заняття з вивчення нового матеріалу з виконанням нескладних практичних завдань для підтвердження теоретичних положень прямо

вказується у програмі курсу «Основи правознавства» для 9-го класу [5]. Зокрема, це практичні заняття за такими темами: «Соціальні норми в житті людей», «Обставини, що виключають шкідливість (суспільну небезпеку) діяння», «Власність неповнолітніх», «Влаштування дітей, позбавлених батьківських прав» тощо. Відповідні практичні заняття можуть передбачати послідовну реалізацію наступних етапів: 1) вивчення нового матеріалу (з використанням різних джерел правової інформації); 2) обговорення можливостей застосування вивченого матеріалу (поняття); 3) постановка проблеми чи формулювання вчителем завдання (задачі, ситуації, яка потребує юридичного аналізу); 4) складання плану (моделі) виконання завдання (подумки); 5) практичне виконання завдання (спираючись на знайдені в джерелах правової інформації норми права, що регулюють дані відносини), 6) встановлення результатів та їх аналіз, (можливо їх теоретична інтерпретація); 7) оцінка.

Практичні заняття повторювально-узагальнюючого характеру проводяться після вивчення теми, розділу. Їх метою є комплексне застосування, поглиблення, закріплення, узагальнення, систематизація знань, навичок, умінь, чим і обумовлюється структура: 1) постановка проблеми, формулювання вчителем завдання (задачі, ситуації, яка потребує юридичного аналізу); 2) обговорення способів вирішення (встановлення нормативно-правового акту та правової норми, що є підставою вирішення даної проблеми, задачі, аналізу ситуації); 3) складання плану (моделі) роботи (усно); 4) виконання завдання кожним учнем (під керівництвом вчителя чи самостійно); 5) встановлення результатів та їх аналіз, (можливо теоретична інтерпретація результатів); 6) оцінка.

Особливе місце під час практичних занять посідає робота з джерелами права, наразі зусилля вчителя й учнів мають спрямовуватися на вироблення практичних умінь працювати з нормативно-правовими актами, а також складати документи юридичного характеру (змісту), наприклад, на занятті на тему «Звернення громадян» учні не лише характеризують законодавство, яке регулює процедуру звернення громадян до органів державної влади та місцевого самоврядування, але й вчать складати такі заяви. На занятті «Захист прав споживачів» у них формуються вміння захищати права особи як споживача, зокрема, робити запис у книзі скарг та пропозицій, звертатися із скаргою до уповноважених державних органів, які повинні забезпечувати цей захист. Результатом практичного заняття «Працевлаштування неповнолітніх» має стати формування в учнів вміння складати заяву про прийом на роботу.

Практичні заняття вимагають ретельної підготовки вчителя, що має охоплювати: опрацювання змісту теми за підручником та ознайомлення із змінами законодавства, можливо, вивчення судової практики, додаткової спеціальної літератури; складання плану проведення практичного заняття з визначенням тривалості кожного етапу: вступу, обговорення теоретичних питань, рішення задач, підведення підсумків; формулювання завдань (задач) за змістом теми та вирішення їх; продумування завдань (задач) на самостійну роботу учням в якості домашнього завдання.

Останнім часом в практику навчання правознавства впевнено увійшов так званий інтерактивний урок, в основі якого – інтерактивні технології. В умовах реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів, відповідно до яких навчання має бути практично орієнтованим, інтерактивний урок набуває особливої актуальності, оскільки створює умови для формування в учнів як ключових, так і галузевих та предметних компетентностей. Специфіка інтерактивного уроку в тому, що: по-перше, на кожному його етапі між суб'єктами навчання відбувається активна взаємодія у парах, малих групах, обговорення у загальному колі; по-друге, обов'язковим є виконання інтерактивних вправ [7: 14-18].

Висновки. Отже, урок правознавства – це певний етап навчання правознавства, тематично і змістовно цілісний та завершений, обмежений у часі встановленими нормами; забезпечує навчання правознавства, правове виховання і розвиток учнів, формування правової предметної компетентності. Урок правознавства є підсистемою цілісної системи навчання правознавства. Структурою уроку правознавства охоплюються такі взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти (системні показники), як: мета уроку; вчитель правознавства; учні; зміст курсу правознавства; система методів, прийомів, засобів, які використовуються на уроці; результати уроку.

Урок правознавства повинен задовольняти низку організаційних, дидактичних, психологічних, етичних, виховних, санітарно-гігієнічних вимог, однак, сьогодні на перший план виходять вимоги щодо реалізації на уроці діяльнісного і компетентнісного підходів.

Оптимальним, на наш погляд, є поділ уроків правознавства за дидактичною метою на такі типи: урок вивчення нового матеріалу; урок застосування знань і формування; урок узагальнення і систематизації знань і вмінь; урок контролю і корекції знань і вмінь; комбінований урок. Кожний з них спрямований на формування певної правової компетенції як складової правової предметної компетентності. З огляду на це, можна виділити: урок формування когнітивної компетенції, урок формування практичної компетенції, урок формування аксіологічної компетенції, урок формування цілісної правової предметної компетентності.

Актуальними формами організації навчання правознавства є практичне заняття та інтерактивний урок. Саме вони якнайповніше сприяють підготовці загальноосвітньою школою особистості, компетентної у правознавстві, такої, в якій сформовані практичні уміння і навички аналізувати, вирішувати та оцінювати конкретні життєві ситуації з позицій права. Перспективними у даному

напрямку є подальші дослідження структури уроку правознавства різних типів та підготовки до уроку вчителя правознавства.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Андрусишин Б. І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства» : [підручник] / Андрусишин Б. І., Гуз А. М. – К. : Знання, 2008. – 301 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Офіційний вісник України. – 2012. – № 11.
3. Крапанева Е. М. Теория и методика обучения праву : Учеб. пособие. / Е.М. Крапанева. – Екатеринбург : Издат-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 166 с.
4. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський, С.В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.
5. Основи правознавства. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 9 кл. [Електронний ресурс] // Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/files/.../pravo.doc
6. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : [учебник для студентов высших учебных заведений] / Певцова Е. А. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
7. Пометун О. Правознавство. Практичний курс: метод. посіб. для вчителів загальноосвіт. шк., які викладають курс у 9-му кл. / Пометун О., Ремех Т., Пилипчатіна Л. – Київ: Логос, 2009. – 176 с.
8. Пометун О. І. Практичні заняття – нова форма організації навчання історії в основній школі / Пометун О. І., Гупан Н. М. // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік : наукове видання. – К. : Інститут педагогіки, 2013. – С. 197-198.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рябовол Лілія Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Тетяна ЧЕРНЕЦЬКА (Київ, Україна)

МОДЕЛЮВАННЯ УЧІННЯ «НАВЧАЮ САМ СЕБЕ» ЯК ОДНОГО ІЗ ВИДІВ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються особливості організації учіння «навчаю сам себе». Виклад матеріалу здійснюється в контексті деталізації процесу організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та з огляду на взаємодію полів діяльності вчителя й учнів в локальному освітньо-інформаційному просторі уроку.

Ключові слова: навчально-дослідницька діяльність, учіння, викладання, організація й управління навчально-дослідницькою діяльністю дітей.

The article describes the features of learning "teaching myself". The material is submitted in the context of the detailed process of teaching and research activities of junior students and given the interaction fields of teachers and students in local educational and informational space of the lesson.

Keywords: teaching and research activities, study, teaching, organization and management of teaching and research activities of children.

Постановка проблеми. Сучасне сприймання школи в контексті переосмислення самоцінності знань і самодостатності вчителя як єдиного джерела інформації має вияв, з одного боку, у функціонуванні навчального закладу як базового етапу освіченості, адаптації особистості до соціуму та самовизначення в житті, а з іншого, як установи з прогностичною відповіддю на виклики часу, котра функціонує як з урахуванням процесів, що поширюються в глобальному інформаційному просторі й глобально-локальних освітніх просторах і середовищах, так і установи, в якій організація навчання здійснюється з огляду на доцільність об'єднання в його змістово-процесуальних складових адаптивних і випереджально-пізнавальних функцій шкільної освіти та на необхідність задоволення актуальних і перспективних потреб учнів як активних суб'єктів процесу навчання.

Актуального звучання набуває процес реалізації компетентнісного підходу як освітньої інновації, за впровадження якої вноситься особистісний смисл в освітній процес, оскільки результати навчання набувають значущості як в самій системі освіти, так і поза її межами, а в якості освітнього результату виступає не кількість засвоєної інформації, а загальна здатність і готовність до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й виховання. Фактично сформовані особистісні утворення учнів розглядаються як продукти процесів соціалізації, навчання, загальної професійної підготовки до виконання всього спектра життєвих функцій, особистісного становлення та фактора забезпечення спроможності до сприймання й задоволення індивідуальних і соціальних потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади моделювання як особливого виду педагогічної діяльності висвітлено в роботах В. Буданова, А. Вербенець, О. Дахіна, А. Євтюк,

М. Катаєвої, І. Колесникової, Л. Красюк, В. Кременя, В. Кушніра, Є. Лодатка, Н. Масюкової, О. Савченко, С. Смірнова, А. Цимбалару та ін. Моделювальна діяльність педагогів у контексті проектування педагогічних технологій досліджувалась В. Беспальком, В. Кушніром, В. Сластьоніним та ін.

Мета написання статті – розкрити особливості організації учіння «навчаю сам себе»; різноаспектно охарактеризувати взаємодію полів діяльності вчителя й учнів в локальному освітньо-інформаційному просторі уроку; навести приклади запровадження матричного підходу до моделювання учіння «навчаю сам себе».

Виклад основного матеріалу. Навчально-дослідницьку діяльність молодших школярів можна змоделювати з використанням таких видів учіння як: «навчаю сам себе», «навчають мене», «навчаю інших» та учіння «у взаємонавчанні». Кожен із цих видів учіння має свій дидактичний інструментарій. Натомість спільним для них є те, що взаємодія полів діяльності вчителя й учня (учнів) здійснюється у локальному освітньо-інформаційному просторі уроку як у структурній складовій ієрархічно впорядкованої системи просторів і середовищ, що функціонує за реалізації процесу комунікації з дотриманням таких умов, як: наявність спільного для суб'єктів комунікативного простору та єдиної знакової системи комунікації; адекватне розуміння інформації, безпосереднього змісту окремих слів, фраз, вислову загалом; прямо не висловлених думок; оптимальне поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації; попередження і подолання можливих комунікативних бар'єрів; врахування унікальних індивідуальностей суб'єктів комунікації, наявних у них комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей.

Далі детально розглянемо моделювання учіння «навчаю сам себе» та конкретизуємо процеси, які відбуваються в локальному освітньо-інформаційному просторі уроку. Вид учіння «навчаю сам себе» розглядається нами як індивідуальна форма здійснення навчально-дослідницької діяльності в цілому чи її окремої складової та характеризується різними рівнями складності й способами виконання дій у складі діяльності. Основу репродуктивно-наслідувального способу виконання дій визначає усвідомлене й самостійне відтворення знань та (чи) безпосереднє застосування набутих умінь і навичок для досягнення мети навчально-дослідницької діяльності. Для частково пошуково-виконавчого способу виконання дій характерним є розв'язання стандартних навчальних завдань із застосуванням інструктивних матеріалів та алгоритмів; застосування знань за зразком, включаючи нескладні варіанти їх різновидів; реалізація вміння добирати дії або виконувати просте перенесення вмінь. Творчий спосіб виконання дій як складових навчально-дослідницької діяльності може реалізовуватися шляхом: застосування нестандартного способу виконання навчально-дослідницької діяльності; використання засвоєних знань в нестандартних ситуаціях та для виконання завдань, що різняться глобальним характером, латентним підтекстом, креативною природою чи відкритим типом розв'язання тощо.

В узагальненому вигляді спосіб здійснення цього виду учіння можна описати таким чином: у складі навчально-дослідницької діяльності педагог виокремлює навчально-пізнавальне завдання (вправу, ситуацію, практичну роботу тощо) та пропонує учневі. Він, не взаємодіючи з іншими учнями та докладаючи тільки власні зусилля, виконує необхідні дії. Якщо навчально-дослідницька діяльність не потребує поетапного виконання, то зміст навчально-пізнавального завдання (вправи, ситуації, практичної роботи тощо) відповідає за обсягом змісту навчально-дослідницької діяльності в цілому.

Поширення інформації в локальному освітньо-інформаційному просторі уроку під час здійснення учіння «навчаю сам себе» можна описати в такий спосіб: педагог «наповнює» комунікативний простір класної кімнати інформацією, що розкриває суть завдання (вправи, ситуації, практичної роботи тощо), яке (яка) пропонується для виконання. У разі необхідності коментує його зміст або спосіб виконання, впроваджує попередньо дібраний дидактичний інструментарій (прийоми, засоби) для вмотивування учнів до пізнавальної активності й самостійності під час виконання дій. За потреби педагог може здійснювати індивідуальне консультування вихованців з метою включення механізмів пригадування необхідної інформації. Зазначене реалізується через «повернення» учня до локального освітньо-інформаційного простору уроку, на якому обговорювалася інформація, необхідна для виконання завдання. Наприклад, учитель може запропонувати учням пригадати алгоритм (правило, схему тощо), який (яку) вони склали на попередньому уроці під час проведення «мозкового штурму».

На результативність здійснення учіння «навчаю сам себе» впливає:

- достатній (високий) рівень сформованості в учня ключової компетентності вміння вчитися – визначати мету діяльності, послідовно виконувати завдання, здійснювати самоконтроль і самооцінювання;

- достатній (високий) рівень сформованості загальних навчально-дослідницьких умінь, зокрема: інтелектуально-творчих, перцептивно-інформаційних, організаційно-адаптаційних, рефлексивно-аналітичних;

- достатній (високий) рівень сформованості спеціальних навчально-дослідницьких умінь, а саме: елементарних і складних умінь практичного характеру та експериментальних умінь;

- наявність інтересу до змісту навчально-дослідницької діяльності;

- посиленість і значущість для учня змісту діяльності;
- оптимальна кількість попередніх повторень;
- вияв оптимальної розумової працездатності та переживання стану функціонального збудження в момент виконання дій чи діяльності в цілому;
- добір прийомів педагогічного впливу на учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, навчальних можливостей, індивідуальних нахилів;
- надання можливості самостійного вибору виду завдання.

В учінні «навчаю сам себе» діяльність учителя слід розглядати як поліфункціональну, тобто таку, що містить викладання та організацію й управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів. Викладання полягає в пропонуванні варіантів завдань; запровадженні оптимально дібраних способів перевірки правильності їх виконання. Натомість вмотивування учня до активної та результативної діяльності є однією з домінуючих складових організації вчителем цього виду учіння.

Управління навчально-дослідницькою діяльністю учня у процесі здійснення учіння «навчаю сам себе» характеризується: циклічністю (виявляється в самоконтролі, самооцінюванні, безпосередньому або опосередкованому контролі з боку вчителя (перевірці за алгоритмом, шифром тощо); спрямованістю (індивідуальне консультування тих учнів, які виявили в цьому потребу); ручним виявом (стосується вербальної комунікації вчителя з учнем, у ході якої надається непряма допомога через постановку запитань, зміст яких стимулює до пригадування необхідної інформації).

Однією із важливих умов ефективного здійснення учіння «навчаю сам себе» є сформованість в учнів саморегуляції, яка включає в себе усвідомлення мети навчального завдання; створення загального плану виконання навчальних дій з урахуванням умов їх виконання; деталізацію та корекцію плану відповідно до проміжних результатів; самооцінку результату (порівняння з результатами інших учнів, з відповіддю у підручнику тощо); орієнтацію на зовнішню оцінку як показник успішності чи неуспішності навчально-дослідницької діяльності; планування наступних дій, самодіагностику учіння; самокорекцію; самопрогноз; контроль за виконанням дій.

Здійснення контролю полягає у співвідношенні виконання дій із заданим ззовні зразком і стосується у переважній більшості випадків кінцевих результатів. На переконання М.В. Савчина, найбільшою мотиваційною силою наділений поточний контроль, контроль за способом засвоєння. Здійснення такого контролю спонукає учня до з'ясування того, як виконується дія у кожному актуальний момент, які дії здійснено, що ще має бути зроблено. Одночасно відбувається й контроль якості дії, встановлюється відповідність заданим вимогам.

Важливими чинниками, які суттєво позначаються на результативності здійснення учіння «навчаю сам себе», є розуміння учнем запропонованої вчителем мети, сформованість вміння самостійно формулювати мету, визначити способи її досягнення та моделювати власну діяльність шляхом виокремлення значущих для реалізації мети умов, визначення послідовності окремих дій. Порівняння отриманого результату з метою свідчить про ефективність (неефективність) здійснення навчально-дослідницької діяльності: чи досягнута мета, в якій мірі (наскільки успішно); з яких причин не досягнута.

Учінням «навчаю сам себе» передбачено й здійснення учнем самооцінювання, яке може бути ретроспективним (оцінювання результатів своєї діяльності – добре чи погано я зробив) або прогностичним (оцінювання учнем власних можливостей – можу впоратися з цим завданням чи ні?).

Перебування учнів в учінні «навчаю сам себе» має супроводжуватися створенням умов, які вимагали б прийняття рішень, самостійної орієнтації в інформації, здатності до її відбору, вияву прогностуючих і виконавчих зусиль, опори на власну думку, формування вміння програмувати самостійну діяльність відповідно до мети, обирати способи й засоби її досягнення, визначити послідовність окремих дій, оцінювати кінцеві й проміжні результати своїх дій та коригувати їх за необхідності.

Прикладом реалізації матричного підходу до моделювання учіння «навчаю сам себе» можна вважати фрагменти уроків, у яких висвітлено лише деякі з можливих способів організації самостійної роботи учнів з підручником (див. таблиця 1) [1: 165-169].

Висновки. Акцентування уваги на моделюванні учіння «навчаю сам себе» дає можливість організувати навчально-дослідницьку діяльність молодших школярів з максимальною користю для розвитку кожної дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т. І. Чернецька. – К. : «Праймдрук», 2011. – 352 с.

Таблиця 1

Діяльність учителя (викладання)	Діяльність учнів (учіння)	Діяльність учителя (організація й управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів)
<i>Перший спосіб організації самостійної роботи учнів з підручником</i>		
Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст та заповніть таблицю, яку ви бачите на слайді (дошці чи індивідуальній картці). - У разі, якщо після декількох спроб виконання завдання все ж таки викликає у вас певні утруднення, скористайтеся трафаретом. Наклавши його на попередньо прочитаний вами текст, матимете змогу в прорізах трафарету прочитати інформацію, яку необхідно записати в колонках таблиці.	Читання тексту. Самостійне або частково самостійне (з використанням трафарету) визначення інформації, яку необхідно занотувати у відповідних колонках таблиці. Здійснення записів у зошиті. Взаємоперевірка правильності виконання завдання здійснюється з опорою на зміст відповідей учнів.	Індивідуальне консультування учнів (за потреби). Стимулювання школярів, які одними з перших закінчили заповнення таблиці, до виконання ролі експертів. Останні перевіряють правильність виконання завдання у решти учнів класу.
<i>Другий спосіб організації самостійної роботи учнів з підручником</i>		
Самостійна робота з підручником: - Уважно прочитайте текст у підручнику та визначте опорні слова, які, на вашу думку, допоможуть запам'ятати зміст тексту.	Самостійне читання тексту в підручнику. Визначення опорних слів. Почергове озвучення учнями виділених слів. Обговорення змісту прочитаного.	Індивідуальне консультування учнів (за потреби). Стимулювання школярів до слухового зосередження на відповідях однокласників з метою уникнення повторів у називанні опорних слів. Залучення учнів до колективного складання схеми чи алгоритму з використанням опорних слів.
<i>Третій спосіб організації самостійної роботи учнів з підручником</i>		
Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст та підготуйте повідомлення за змістом прочитаного, скористайтеся для цього планом, записаним на дошці.	Самостійне виконання завдання. Презентація одним із учнів класу підготовленого повідомлення. Інші діти виконують роль експертів, які визначають правильність та повноту змісту повідомлення. У разі необхідності доповнюють або уточнюють висловлювання учня, посилаючись при цьому на зміст прочитаного.	Стимулювання учнів до чітких, логічних висловлювань, зміст яких відповідає пунктам плану. Зосередження уваги на новій для них інформації. Обговорення чи пропонування учням способу, за допомогою якого запам'ятати прочитану в підручнику інформацію буде значно легше і продуктивніше. Узагальнення міркувань учнів.
<i>Четвертий спосіб організації самостійної роботи учнів з підручником</i>		
Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст та підготуйте відповідь на запитання, записане на дошці.	Читання тексту в підручнику. Почергове озвучення відповіді на запитання. Визначення найбільш повного й точного висловлювання.	Звернення уваги учнів на спосіб виокремлення слів, що є відповіддю на запитання. Фронтальне опитування учнів за визначенням учителя.
<i>П'ятий спосіб організації самостійної роботи учнів з підручником</i>		
Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст у підручнику.	Читання тексту. Встановлення відповідності між власним висловлюванням	Фронтальне опитування здійснюється за бажанням учнів. Узагальнення міркувань шляхом

Знайдіть відповідь на питання, яке попередньо ви обговорювали, та визначте правильність і повноту ваших міркувань.	та змістом тексту. Обговорення прочитаного в контексті правильності / хибності міркувань; повної / часткової відповіді. Доповнення, уточнення в разі необхідності.	зображення на дошці схеми (запису алгоритму тощо).
<i>Шостий спосіб організації самостійної роботи учнів з підручником</i>		
Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст та заповніть колонки таблиці. Для цього із двох запропонованих на дошці варіантів таблиць оберіть ту, в колонки якої ви в змозі самостійно зробити необхідні записи.	Читання тексту. Вибір варіанта таблиці шляхом визначення готовності до здійснення необхідних записів у її колонках. Самостійне заповнення таблиці. Озвучення одним із учнів класу здійснених записів, доповнення або уточнення іншими.	Індивідуальне консультування учнів (за потреби). Пояснення способу оцінювання заповнення двох варіантів таблиць. Стимулювання учнів до слухового зосередження на відповідях однокласників з метою уникнення повторів у доповненнях. Узагальнення міркувань дітей.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чернецька Тетяна Іванівна – докторант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ірина ЖАДЛЕНКО (Запоріжжя, Україна)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему практичної спрямованості навчального процесу випускників вищого навчального закладу. Проаналізовано шляхи ефективної практичної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, які стануть не тільки носіями знань, а й організаторами продуктивної навчально-мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: компетенції, компетентності, компетентнісний підхід, професійна діяльність, майбутні вчителі-логопеди, навчально-виховний процес, вища школа.

The article considers the problem of graduated students' practical orientation in the training process. The author analyzes the ways of effective practical training of future teachers-speech therapists who will not be only bearers of knowledge, but also organizers of productive training language activities.

Ключові слова: competence, competence based approach, profession, future teachers-speech therapists, educational process, high school.

Постановка проблеми. Дефініція вищої освіти містить критерії призначення та можливостей фахівця за відомою освітньої тетрадою (знання, вміння, навички, компетенції).

Реалізація змістових рівнів знань (декларативних, еkleктивних, базових, фундаментальних, енциклопедичних, творчих), умінь (ілюстративних, дедуктивних, екстенсивних, універсальних), навичок (імітаційних, адитивних, факультативних, адаптивних, акумуляційних), компетенцій (регулятивних, рефлексивних) спрямовує можливості майбутніх дефектологів на якісне виконання професійних обов'язків.

Визначальним компонентом навчальної підготовки, яка має на меті випуск сучасного спеціаліста, є безпосередній і взаємозацікавлений зв'язок коледжу Хортицького центру із соціальними партнерами: закладами освіти (дошкільними, загальноосвітніми, навчально-реабілітаційними центрами, школами-інтернатами), охорони здоров'я (будинком дитини), соціального захисту населення (будинками-інтернатами, територіальними центрами соціальної реабілітації дітей-інвалідів), на базі яких відбудеться професійне становлення випускників. В одних випадках для працедавця буде важливою кваліфікація, освітні знання, в інших – зацікавлення в робітнику, який в оптимальні терміни зможе допомогти дитині у виправленні мовленнєвого дефекту та попередженні вторинних відхилень. У першому випадку йдеться про знання, вміння та навички, сформованих у студентів, у другому – про їхню компетенцію та компетентність.

Отже, пріоритетними напрямками забезпечення високого рівня конкурентоспроможності вищих навчальних закладів є належний рівень теоретичного навчання та ефективна практична підготовка фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми професійної педагогічної підготовки студентів передбачало звернення до наукових праць у галузі загальної педагогіки вищої школи, значна частина яких присвячена дослідженню особистості в процесі діяльності (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, О. Лурія, Д. Ніколенко, С. Рубінштейн та ін.).

Над дослідженням поняття „професійна компетентність педагога” працюють багато науковців і практичних працівників, зокрема Т. Г. Браже, В. М. Введенський, Р. Х. Гільмеєва, А. К. Маркова, Г. В. Мухаметзянова, В. В. Нечипоренко, А. М. Новіков, Ю. В. Пінчук, В. І. Пупов, В. О. Сластьонін, С. Н. Чистякова та ін.

У „Словнику іншомовних слів” поняття „компетентний” тлумачиться як „обізнаний у певній галузі, що має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь” [13: 18]. Таке визначення засвідчує, що головними в його характеристиці є знання й досвід у конкретній галузі чи професії.

Компетенція – це загальна здатність, що базується на набутих вже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях. „Поняття компетенції не зводиться лише до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості” [1: 87].

В. В. Нечипоренко розроблена інтегральна модель компетентного педагога, яка передбачає „сформованість у педагога таких компонентів професійної діяльності, як цінності (загальнолюдські, національні, корпоративні та особистісні)”, особистісні та професійні якості, „ключові компетентності (діагностична, інформаційна, самоосвітня, нормативно-правова, загальнонаукова, технологічно-методична, проєктивна, здоров'язбережувальна, соціальна, фасилітативна, комунікативна, психологічна, життєтворча, методологічна, організаційна, управлінська, загальнокультурологічна, пошуково-дослідницька, корекційно-реабілітаційна, рефлексивна)” [7: 21–22].

Аналіз проблеми впровадження компетентнісного підходу в психолого-педагогічній літературі [3; 5; 6; 10; 11; 12] свідчить, що в публікаціях розглядається інноваційний підхід до формування професійних компетенцій, підкреслюється значення компетентнісного підходу в процесі модернізації освіти, зазначається, що перехід до компетентнісної освіти вимагає суттєвих змін у всіх ланках педагогічної системи, а отже, в ній самій як цілості.

Разом з тим, існують проблеми впровадження компетентнісного підходу на рівні практичної підготовки фахівців. Саме на розкриття шляхів їх розв'язання спрямована пропонована розвідка.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Е. Лебедева, „сєнс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в учнів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних проблем у практично орієнтованій діяльності” [6: 5]. Е. В. Колтакова в професіограмі вчителя-логопеда виділяє природні (базові) і набуті (спеціальні) компетенції. Спеціальними компетенціями, безпосередньо пов'язаними з професійною діяльністю вчителя-логопеда, дослідник називає діагностичну, прогностичну, корекційно-педагогічну та консультативну [4].

У дослідженні С. М. Шаховської розглядається професіограма як теоретична модель особистості логопеда та визначалися основні напрямки підготовки спеціаліста-логопеда: професійно-педагогічний, психолого-педагогічний, спеціальний та методичний [15].

Дисертаційна робота Ю. В. Пінчук присвячена вивченню питання формування особистості вчителя-логопеда, структури його професійної діяльності, у ній розроблено модель професійної компетентності логопеда, яка виступає метою підготовки та стрижнем кваліфікаційної характеристики зазначеного фахівця. На думку автора, поняття „професійна компетентність вчителя-логопеда” – це інтегративна якість особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення. Умовами успішного формування системи професійної компетентності вчителя-логопеда є: „з'ясування професійної придатності абітурієнтів при вступі до університету за спеціальністю „Логопедія”; включення в процес підготовки вчителів-логопедів усіх компонентів професійної компетентності, окреслених у моделі; складання студентами індивідуальних програм розвитку професійної компетентності та регулярне оцінювання досягнень студентів упродовж навчання у ВНЗ за компонентами та рівнями професійної компетентності; створення наскрізної освітньо-професійної програми з усіх блоків моделі професійної компетентності фахівця-логопеда” [9: 25–27].

Професійна компетентність вчителя-логопеда, за М. Є. Орешкіною, охоплює соціально-особистісну, теоретичну та практично-методичну компетентності, деонтологічними критеріями якої є:

1. уявлення про етико-деонтологічні аспекти логопедичної діяльності;
2. сукупність деонтологічно значущих якостей;
3. адекватна реалізація уявлень і якостей у процесі подолання мовленнєвих порушень [8].

Зауважимо, що серйозною проблемою традиційної, орієнтованої освіти є протиріччя між досить високим рівнем засвоєння студентами предметних теоретичних знань і значними труднощами використання їх у практичній діяльності. Розглянемо це на прикладі визначення рівня компетенцій з предмету „Диграфія”. На сьогодні теорія і методика навчання грамоти не має даних про особливості навчання письма і читання двомовних дітей. Програми навчання цієї групи учнів знаходяться тільки в

стадії розробки. Особливу проблему складають питання навчання двомовних дітей із порушеннями психофізичного розвитку, що зумовлюють серйозні труднощі в опануванні основними програмовими навчальними дисциплінами та викликають значну кількість помилок на письмі. Головне завдання викладача при цьому – навчити майбутнього фахівця знаходити й застосовувати на практиці потрібні для розв’язання конкретного завдання знання, використовуючи вже наявний у студента науково-теоретичний базис за спеціальністю та суміжних клінічних і педагогічних дисциплін.

Для розв’язання проблеми виявлення в майбутніх учителів-логопедів наявності спеціальних компетенцій на кафедрі корекційної педагогіки КЗ „Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр” ЗОР виявлено й науково обґрунтовано особливості, що обумовлюють складність білінгвального навчання, а також визначено шляхи подолання дисграфії в дітей-білінгвів у просторі інклюзивного навчання.

Компетентнісний підхід посилює практичну спрямованість викладання дисципліни „Логопедія”, підкреслює необхідність набуття досвіду діяльності, вміння на практиці реалізувати знання; формує основні структурні компоненти професійної діяльності вчителя-логопеда, зокрема:

- діагностичну діяльність (вивчення анамнезу, історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда з батьками, спостереження за дитиною, обстеження мовлення);
- складання індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи з порушеннями мовленнєвого розвитку;
- визначення доцільних форм взаємодії з дитиною;
- вироблення навичок свідомого сприймання та розуміння зверненого мовлення;
- виправлення порушень усного та писемного мовлення;
- надання порад, консультацій батькам, педагогам, залучення родин до корекційного процесу, пошуку шляхів його вдосконалення;
- співпраці з медичним персоналом закладу та поліклініки;
- аналізу результативності роботи, визначення динаміки розвитку дитини, ведення документації та складання звітів;
- участі у різних заходах методичної роботи, самоосвіті;
- пропаганди логопедичних знань, взаємодії з громадськістю.

Формування наведених вище структурних компонентів професійної діяльності вчителя-логопеда здійснювалось на лабораторних, семінарських заняттях, під час виконання практичних логодидактичних завдань, вправ, дискусій, дидактичних та ділових ігор, а також при написанні курсової роботи та виконанні індивідуально-дослідного завдання.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) з курсу „Логопедія” – це вид науково-практичної роботи студента, яке містить результати дослідницького пошуку, висвітлює рівень опанування знаннями з логопедії та практичними вміннями аналізувати досліджувану проблему, віддзеркалює певний рівень навчальної компетентності студента-бакалавра. Індивідуально-дослідницька робота – це моделі логодидактичних експериментів. Завершується виконання ІНДЗ прилюдним захистом навчального проекту.

Рівень готовності до працевлаштування, спрямованість професійних інтересів відслідковується під час опанування програм різних видів практик: волонтерської, педагогічної на посадах логопеда та вихователя дітей із вадами психофізичного розвитку.

Важливо підкреслити, що сформований таким чином у студентів набір компетенцій повинен бути орієнтований на смислову складову провідних видів педагогічної діяльності. У зв’язку з цим, Є. В. Бондаревська та С. В. Кульневич у своїх роботах підкреслюють важливість і необхідність формування таких компетенцій, тобто знань і умінь, які виникають в результаті спеціально ініційованої навчальної діяльності. У цьому випадку „майбутній учитель отримує можливість вибудовувати свою індивідуальну педагогічну діяльність адекватно викликам часу” [2: 30].

Важливим є оновлення змісту навчальних предметів, методик і технологій підготовки студентів до професійної діяльності, розробка і впровадження більш надійної системи оцінки готовності початківця вчителя до педагогічної діяльності.

Однією з головних характеристик випускника коледжу Хортицького центру є його мобільність, здатність самостійно здобувати знання, чуйно реагуючи на інноваційні процеси в освіті. Тому акценти в підготовці студентів перенесені на процес пізнання, ефективність і результативність якого залежить від активної перетворюючої пізнавальної діяльності самого студента.

Успішність досягнення необхідного рівня компетентності випускника при цьому залежить не тільки від того, які предметні знання засвоєні ним під час навчання у ВНЗ, але і від того, як ці знання засвоювалися: з опорою на увагу, запам’ятовування або на розвиток мислення студентів, за допомогою репродуктивних або активних методів і форм навчання.

Особливого значення надаємо організації самостійної роботи студентів, яка є однією з найважливіших складових навчального процесу і умовою розвитку педагогічної компетентності студентів. Працюючи самостійно, студенти не тільки міцно і глибоко засвоюють предметний навчальний матеріал, а й розвивають навички дослідницької та професійної діяльності, вміння

працювати з навчальною та науковою літературою, здатність приймати відповідальні і конструктивні рішення в різних кризових ситуаціях.

Отже, компетентнісний підхід до освіти передбачає, що „учні засвоюють не окремі один від одного знання та вміння, а опановують комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер” [11]. Розв’язання проблем удосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів та підвищення якості навчання на основі компетентнісного підходу у вищій школі становить об’єкт цілого ряду теоретичних досліджень та пошуку практичних рішень.

Висновки. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі дозволить сформулювати базові компетенції для успішної реалізації власного потенціалу, досвіду та виконання на високому рівні професійних обов’язків.

Таким чином, в сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців необхідно вивчати потреби і запити роботодавця, тобто тих загальноосвітніх закладів, куди підуть працювати випускники педагогічного ВНЗ, удосконалювати зміст, форми та методи організації педагогічної практики студентів, співвідносити їх з метою, завданнями та місією конкретного освітнього закладу. Тісна співпраця, інтеграція між освітнім закладом (закладом вищої освіти) і роботодавцем (заклади освіти, охорони здоров’я та соціального захисту населення) дозволить не тільки випускати конкурентоспроможних фахівців, але і роботодавцю надати їм робоче місце, знаючи, що вони володіють необхідними йому компетенціями.

Успішне працевлаштування і кар’єрне просування є кінцевим підсумком, критерієм результативності освітньої діяльності вищого навчального закладу і показником ефективного використання професійного та особистісного потенціалу молодого фахівця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 262 с.
2. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
3. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 33–37.
4. Колтакова Е. В. Теоретические основы разработки профессиональной программы логопеда / Е. В. Колтакова // Наука, образование, инновации : доклады и тезисы выступлений участников I Всероссийской конференции 10–12 ноября 2008 года. – М. : МГПУ, 2009. – С. 35–43.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–7.
7. Нечипоренко В. В. Теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / В. В. Нечипоренко. – Київ, 2013. – 44 с.
8. Орешкина М. Е. Деонтология в профессиональной деятельности логопеда : дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / М. Е. Орешкина. – Москва, 2007. – 148 с.
9. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / Ю. В. Пінчук. – Київ, 2005. – 30 с.
10. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Видавнича група „Основа”, 2005. – 96 с.
11. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
12. Селезнева Н. А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.
13. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 815 с.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
15. Шаховская С. Н. К проблеме профессиональной модели личности логопеда / С. Н. Шаховская // Совершенствование системы учебно-воспитательной работы со студентами-дефектологами в условиях педвуза. – М. : Просвещение, 1986. – С. 25–31.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жадленко Ірина Олександрівна – викладач професійно-орієнтованих дисциплін коледжу КЗ „Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр” ЗОР.

Альона КРАВЧЕНЯ (Харків, Україна)

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті проаналізовано розвиток професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. Визначено поняття „ключові компетентності”. Розглянуто зміст основних компетенцій, а також визначальні аспекти професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. Розкрито компоненти професійної компетентності майбутніх учителів. Розроблено поняття інформаційної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, майбутні вчителі інформатики, педагогічний ВНЗ, інформатика, інформаційно-дидактичне середовище, ключові компетенції.

The article analyzes the development of professional competence of future teachers of computer science. The concept "core competences" and its content is revealed. The main aspects of the professional competence of future teachers of computer science are presented. Principle components of the professional competence of teachers are given. The concept of informational competence is regarded.

Keywords: competence, future science teachers, teaching universities, computer science, information and didactic environment, core competences.

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованого спеціаліста та розвиток його як особистості є найважливішим завданням української освіти. Сучасний випускник змушений швидко реагувати на потреби суспільства та згідно з соціальними замовленнями бути готовим до подолання соціально-економічних і професійних труднощів. Основними критеріями якості змісту навчання мають стати не тільки цілісна система знань, але й досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності студента. Інформатизація освіти послужила підставою для розробки інноваційних підходів до вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів. Водночас напрям, присвячений розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, який визначає успішність його професійної підготовки, залишається недостатньо розробленим. Отже, проблема розвитку професійної компетентності майбутніх учителів інформатики є актуальною.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Компетентнісний підхід розглядається як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Він припускає переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляції знань на створення умов для оволодіння учнями комплексом компетенцій, що визначають інтелектуальний і трудовий потенціал, здібності випускника. Теоретико-методологічні основи компетентнісного підходу у вищій професійній освіті розкриті в працях В. Байденко, В. Болотова, Н. Гришанова, В. Іщенко, Б. Коломійця, Д. Махотіна, Г. Селевко, В. Серікова, Ю. Татура. Серед робіт, присвячених формуванню компетенцій майбутнього вчителя-предметника, пов'язаних з освоєнням інформаційно-комунікаційних технологій, слід виділити дослідження Т. Добудько, І. Злотникова, М. Лебедевої, В. Мозоліна, О. Смолянинової, Є. Хеннер, А. Шестакова, О. Шилової. Проблема інформаційної компетентності учителів розглядали вітчизняні (Н. Попович, Л. Собко, О. Спірін) та зарубіжні науковці (В. Котенко, С. Сурменко, Р. Горохова, Я. Веб, Т. Довнес), тому що в сучасних реаліях розвитку інформаційного суспільства вона стає надто актуальною й визнана європейським співтовариством частиною процесу реформування систем освіти в країнах Світу.

Метою пропонованої розвідки є аналіз розвитку професійної компетентності майбутніх учителів інформатики; розгляд змісту основних компетенцій майбутніх учителів інформатики; визначення основних компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Необхідність створення нового напрямку в освіті активує увагу дослідників до компетентнісного підходу, мета якого полягає в подоланні розриву між результатами навчання та вимогами, що висуваються роботодавцем фахівця.

Під поняттям „компетентнісний підхід” розуміють [4: 19] спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності людини, яка є інтегрованою характеристикою особистості.

Поняття „ключові компетентності” трактується як загальна здатність людини мобілізувати в ході професійної діяльності набуті знання і вміння, або так само використовувати узагальнені способи виконання дій. Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є суб'єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння студентом не окремих непов'язаних один із одним елементів знань, умінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного визначеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [6: 171-177].

Нас цікавить професійна компетентність учителя. Професійна компетентність включає в себе знання й уміння, навички виконання завдання, особистісні якості, комплекс професійних особистісних якостей, єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної праці тощо Досліджуючи

проблему професійної компетентності та етапи її становлення в діяльності педагога, виділяють: професійно-змістовний компонент; професійно-діяльнісний; професійно-особистісний.

Для того щоб майбутній фахівець міг займатися професійною діяльністю та відчувати себе комфортно в сучасному інформаційному просторі, вільно застосовувати на практиці отримані знання, він має володіти інформаційною компетентністю. Враховуючи роботи Ю. Татур [5], В. Козирева, Н. Радіонової, [2], В. А. Адольф [1] говорить про те, що інформаційна компетентність: як компонент ключової компетентності в підготовці педагога передбачає освоєння узагальнених видів інформаційної діяльності людини на основі використання ІКТ; як компонент базової компетентності в підготовці педагога передбачає освоєння інформаційної діяльності, способів використання ІКТ в освітньому процесі, в професійно-педагогічній діяльності вчителя; як компонент спеціальної компетентності в підготовці педагога передбачає забезпечення готовності вчителя до використання різних видів інформаційної діяльності, засобів ІКТ у предметній методиці.

На сучасному етапі інформатизації освіти можна говорити про те, що компетентність майбутнього фахівця в інформаційних видах діяльності формується при активному використанні засобів ІКТ під час оволодіння різними дисциплінами професійної та предметної діяльності. Отже, розвиток ключового та формування базового рівня компетентності вчителя інформатики в галузі інформаційних видів діяльності в основному буде зумовлюватися потребою в його ІКТ-компетентності при освоєнні різних дисциплін професійної підготовки. Враховуючи зазначене вище, можна виділити такі професійні компетенції майбутнього вчителя інформатики: ключові (в галузі педагогічних та інформаційних технологій); базові (в галузі телекомунікаційних технологій; проектування та створення навчальної комп'ютерної мережі як основи інформаційно-освітнього середовища навчального закладу); технологічні (в галузі архітектури комп'ютера); спеціальні (адміністрування навчальної комп'ютерної мережі, методичний супровід інформаційно-освітнього середовища навчального закладу).

Професійна компетентність учителя інформатики становить інтегративну якість особистості вчителя, що виражається в сукупності ключових, базових, технічних і спеціальних компетенцій фахівця, які формуються в процесі його професійної підготовки [3: 95–100].

Процес формування професійної компетенції майбутнього вчителя інформатики в умовах ВНЗ відбувається за допомогою розвитку наявних ключових, базових, технологічних, спеціальних компетенцій як найбільш універсальних і генералізованих надпредметних компетенцій, що відповідають широкому спектру діяльності фахівця. Розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики здійснюється за рахунок інтеграції теоретичного, методичного та практичного розділів професійної підготовки та

ресурсів інформаційно-дидактичного середовища педагогічного ВНЗ.

Одним із перспективних напрямів розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики є проектування професійно-орієнтованих інформаційних дидактичних середовищ. Інформаційно-дидактичне середовище педагогічного ВНЗ є частиною інформаційно-освітнього простору вищого навчального закладу, становить цілісну систему організації та самоорганізації навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу та реалізує процес професійної підготовки майбутніх учителів за допомогою інформаційно-навчальних ресурсів, що забезпечують виконання стандарту та отримання якісної освіти [8].

Інформаційними ресурсами дидактичного середовища є бази даних і знань, інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи, автоматизовані бібліотечні системи, електронні журнали, експертні системи, автоматизовані курси, навчальні системи, автоматизовані лабораторні практикуми, комп'ютерні тренажери, автоматизовані системи управління навчальною та науковою діяльністю підрозділів ВНЗ, а також спеціалізовані інструментальні засоби для розробки перерахованих видів інформаційних ресурсів.

Структурними складовими інформаційно-дидактичного середовища педагогічного ВНЗ є: матеріально-технічна, що є сукупність предметних і матеріальних умов організації навчального процесу, електронно-комунікативних засобів навчання; предметно-методична, що включає систему освітніх стандартів, освітніх програм, комп'ютерних програм, навчальну, методичну літературу; суб'єктно-управлінська, що визначає характер включеності суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у взаємодію з організацією освітньої діяльності при використанні комп'ютера.

Інформаційно-дидактичне середовище педагогічного ВНЗ виконує різноманітні функції в процесі навчання. У науковій літературі простежуються різні визначення поняття „функція”. Одні автори подають функцію як вид діяльності, що спрямований на досягнення певних цілей. Інші визначають її як окремий вид діяльності, що відповідає критеріям специфічності мети, цілеспрямованості характеру діяльності, специфічності та однорідності виду діяльності, особливостей структури, функціональної інтегративності, наскрізного характеру цього виду діяльності, системного змісту тощо [7: 209].

Розглянемо докладніше функції, які виконує інформаційно-дидактичне середовище педагогічного ВНЗ. Мотиваційна функція: викладач формує установку на навчально-пізнавальну діяльність,

орієнтовану на розвиток професійної компетентності, надає допомогу у виявленні своїх потреб і мотиваційних підстав, своєчасну підтримку, дає необхідні рекомендації. Функція проектування і конструювання навчального процесу включає в себе передбачення результатів власних дій, визначення їх послідовності у процесі навчання, формування стратегії й тактики освітньої діяльності. Консультативно-підтримуюча функція: консультування студентів з питань розвитку та саморозвитку професійної компетентності, надання їм допомоги та індивідуальної підтримки в реалізації навчальної програми. Інформаційно-навчальна функція: викладач забезпечує студентів інформацією, необхідною для формування компонентів професійної компетентності, сприяє осмисленню й сприйняттю теоретичного та інформаційного змісту освітньої програми; оптимізації, що дозволяє зменшити витрати часу на збір та обробку інформації в процесі навчання; управління інформаційно-педагогічною взаємодією суб'єктів освітнього процесу.

У методичній підготовці студентів використовуються можливості інформаційно-дидактичного середовища для виконання творчих проектів, практичних, лабораторних робіт за розділами інформатики, підготовки до педагогічної практики з використанням ресурсів інформаційно-дидактичного середовища педагогічного ВНЗ. У практичній підготовці студентів ресурси інформаційно-дидактичного середовища використовувалися для отримання творчого досвіду в курсовому, дипломному проектуванні та на педагогічних практиках. Педагогічна технологія формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, побудована на модульному принципі, дозволяє здійснювати трансформацію навчальної діяльності студентів у квазіпрофесійну діяльність на основі реалізації основних положень компетентнісного підходу до постановки цілей, організації процесу професійної підготовки спеціаліста та оцінці його результатів. Вона є педагогічним інструментарієм, що дозволяє послідовно реалізувати дидактичні цілі, що трансформуються в цільову програму дій студентів; структурований на навчальні елементи зміст дидактичного матеріалу, методичні приписи з освоєння дидактичного матеріалу; способи контролю та самоконтролю навчальної діяльності, варіантів освоєння дидактичного матеріалу.

Висновки. Аналіз розвитку професійної компетентності майбутніх учителів інформатики та змісту його професійної діяльності в умовах істотних змін структури та змісту навчання інформатики в школі, упровадження спецкурсів, пов'язаних з вивченням сучасних інформаційних технологій, постійного розширення сфери використання інформаційних технологій у навчальному процесі, дозволяє зробити висновок про значне зростання ролі підготовки вчителя в галузі інформаційних технологій. При цьому зміст багатьох компонентів професійної діяльності вчителя не отримав адекватного відображення в системі його підготовки в педагогічному ВНЗ. Підготовка майбутнього вчителя інформатики в логіці компетентнісного підходу зводиться до формування його професійної компетентності через поступовий розвиток, формування та становлення її рівнів (ключового, базового, технічного та спеціального), як результат спеціалізованої підготовки майбутнього вчителя інформатики у відповідній предметній області.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адольф В. А. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова // Информатика и Образование. – 2006. – №1.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / [Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой]. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
3. Лебедева М. Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100.
4. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – №23. – С. 18–20.
5. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Харківська А. А. Розвиток інформаційної та технічної компетентностей майбутніх учителів як педагогічна проблема / А. А. Харківська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць / [відпов. ред. Г. Є. Гребенюк] – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 4. – С. 171–177.
7. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ : [монографія] / А. А. Харківська. – Х. : ХГПА, 2011. – 350 с.
8. Хуторской А. И. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. И. Хуторской [Электронный ресурс] // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> – Заголовок з екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравченя Альона Олександрівна – студентка 5 курсу факультету педагогічної освіти Комунального закладу „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

Наталія МАЗУР (Київ, Україна)

ТЕСТУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

У статті узагальнено способи класифікації тестів, що можуть бути використані у моніторингових дослідженнях. Представлено можливості застосування різних видів тестів в залежності від поставленої мети. Зазначено, які вимоги висуваються до дидактичних тестів та їх зміст.

Ключові слова: моніторинг, тест, тестування, класифікація тестів, надійність, валідність.

The article generalizes the ways of classifying tests which can be used in monitoring researches. Possibilities of applying different types of tests depending on a goal are presented. It is specified what requirements are imposed to didactic tests and their contents.

Key words: monitoring, test, testing, classification of tests, reliability, validity.

Оцінка ефективності навчально-виховного процесу та подальше планування заходів щодо її підвищення можлива лише за умови проведення якісного моніторингу. Сам процес моніторингу є досить складним, має враховувати ряд важливих факторів та містити перелік необхідних процедур та операцій, зазначених у програмі моніторингового дослідження. Однією зі складових моніторингу є збір даних для визначення рівня знань, вмінь та навичок учнів/студентів з метою подальшого його аналізу та внесення необхідних змін для удосконалення навчально-виховного процесу. Зазвичай навчальні досягнення вимірюються за допомогою тестів, контрольних робіт, зрізів знань, які корелюються зі змістом освіти. Тому варто розглянути типологію тестів, що можуть бути використані у моніторинговому дослідженні, вимоги до їх розробки та застосування.

Проблему моніторингу вивчають у таких напрямках: теоретичні основи моніторингу – О. Локшина, Т. Лукіна, В. Луначек, зокрема, науково обґрунтувала вітчизняну систему державного управління якістю загальної середньої освіти – Т. Лукіна; управління якістю освіти – С. Ворощиков, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полев, М. Поташник, Д. Татяненко; удосконалення організації освітнього процесу – Л. Мойсеєва; педагогічний моніторинг освітнього процесу – А. Белкін, Н. Жукова; моніторинг якості освіти медичного спрямування – І.С. Булах; регіональний аспект моніторингу якості освіти – Т.Б. Волобуєва; характеристика таких найголовніших порівняльних моніторингових досліджень, як TIMSS, PISA, PIRLS та ін. – І.І. Іванюк; рівень розвитку моніторингу в межах загальноосвітніх навчальних закладів – А. Вілохін, А. Ісаєва, Г. Сігеєва, В. Кальней, С. Шишов, Дж. Уілмс та ін. О. Ляшенко визначив концептуальні засади моніторингу якості освіти, рівні функціонування цієї системи та етапи проведення моніторингових досліджень.

Метою написання статті є аналіз класифікацій тестів, що можуть бути використані у моніторингових дослідженнях навчальних досягнень учнів, вимоги до їх розробки та застосування у навчально-виховному процесі.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови за ред. В. Бусела визначено, що «моніторинг – безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату, а також прогнозування та запобігання критичним ситуаціям» [3: 687].

Д. Матрос, Н. Мельников, Д. Полев розглядають моніторинг як механізм контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або першочерговим позиціям, що дозволяє виявити тенденції розвитку системи освіти [7].

В. Звонніков визначає моніторинг як стандартизоване спостереження за освітнім процесом і його результатами, що дозволяє створити історію стану об'єкту у часі, кількісно оцінювати зміну суб'єктів навчання і освітньої системи, визначати і прогнозувати напрямки їх розвитку [5: 203].

Під моніторингом навчальних досягнень учнів ми будемо розуміти систему контролюючих і діагностуючих заходів, обумовлених цілями і завданнями навчального процесу, які дозволяють спостерігати за процесом навчання, визначати його результати (в т.ч. рівні засвоєння знань) і корегувати їх по мірі необхідності у відповідності з встановленими еталонами на підставі проведеного аналізу.

Що стосується вимірювання рівня навчальних досягнень, то різні педагоги підходять до цього питання по-різному. Так, наприклад, Локшина О.І. [8] запропонувала виокремити два головні підходи, на яких вимірювання учнівських досягнень можуть ґрунтуватися. Перший – це коли тест конструюють з навчального матеріалу, який містить знання й навички, що мав засвоїти учень. На основі результатів тестування встановлюють так звані норми. Результати відповідей учнів, класів, шкіл або освітніх систем відображаються у показниках, які порівнюють з розподілом балів усієї кількості тих, хто складав тест.

В основі альтернативного підходу лежить визначення рівня знань, які має продемонструвати середній учень на певному рівні розвитку, наприклад у 8-му класі. Цей рівень можуть установлювати вчителі, шкільна рада, управлінські структури (наприклад, міністерство) тощо. При такому підході результати отримують як співвідношення або завдань, на які конкретний учень відповів правильно, до всіх одержаних завдань або учнів у конкретному класі чи системі, які досягли визначеного критерію,

до всіх учнів, що брали участь у замірах навчальних досягнень.

Зазначені підходи дають різну по-суті інформацію. Перший – нормативне тестування (вимірювання) – відображає рівень знань конкретних учнів або груп учнів порівняно з контрольною групою; другий – критеріальне тестування – про рівень знань конкретних учнів або груп учнів порівняно з визначеним обсягом знань (вмінь, навичок). Досить часто, більшість тестів, що ґрунтуються на таких підходах, проводяться у паперовому вигляді з вибором відповіді.

Щодо самих тестів, то в літературі зустрічається досить багато різних класифікацій і зрозуміло, що їх можна класифікувати за різними ознаками.

Розглянемо деякі класифікації.

1. *За процедурою створення* можуть бути виділені стандартизовані й нестандартизовані тести.

Стандартизуються процедура й умови проведення тестування, способи обробки та інтерпретації результатів, які повинні призвести до створення рівних умов для випробуваних і мінімізувати випадкові помилки й похибки, як на етапі проведення, так і на етапі обробки результатів й інтерпретації даних.

Стандартизованим є тест, що пройшов апробацію на досить великій кількості учасників тестування, який має стабільні та допустимі показники якості, а також специфікацію – паспорт з нормами, умовами та інструкціями для його багаторазового використання у процесі контролю за якістю знань. Стандартизації передують пілотне тестування. Воно проводиться на репрезентативній вибірці з метою визначення параметрів тесту на уточнення процедури тестування і є обов'язковим етапом процесу стандартизації тесту.

Нестандартизовані тести створюються самими викладачами для своїх учнів. Вони не проходять мінімально необхідні методологічні процедури обґрунтування надійності та валідності, не мають нормативів стандартизації.

У навчальному процесі можна виділити ряд задач, які можуть бути вирішені нестандартизованими тестами. Наприклад, проведення початкового та проміжного контролю, проте для цілей підсумкової атестації учнів можна використовувати тільки стандартизований тестовий інструмент.

2. *По засобах пред'явлення:*

– *бланкові* (тести «папір й олівець»), які у свою чергу розділяються на два види:

46) з використанням тестових зошитів, у яких знаходяться тестові завдання й у яких фіксуються результати (відповіді перш за все);

47) з використанням бланків, у яких відзначають або вписують лише правильні відповіді. Бланки відповідей відокремлені від бланків завдань;

– *предметні* – у яких необхідно маніпулювати матеріальними об'єктами, результативність виконання цих тестів залежить від швидкості й правильності виконання завдань;

– *апаратурні* – тести з використанням пристроїв для вивчення особливостей уваги, сприйняття, пам'яті й мислення;

– *практичні* – тести, які схожі на відомі лабораторні роботи (по хімії, фізиці, біології тощо), однак забезпечені відповідними інструкціями й мають тестові умови завдань;

– *комп'ютерні* [6].

Комп'ютерне тестування по предметам як один з елементів внутрішньошкільного контролю відкриває широкі можливості для індивідуалізації процесу засвоєння знань. Таке тестування є реальною можливістю розв'язання цілого ряду задач, що сприяють підвищенню якості навчання не за рахунок збільшення навантаження викладача, а шляхом впровадження у навчальний процес навчаючих програм і тестів, які здатні змінити технологію навчання. При цьому наявна можливість створювати і застосовувати тести з широким використанням різноманітних видів наочності (зображення, графіки, діаграми, аудіо- та відеофрагменти).

В.С. Аванесов [1] пропонує в рамках комп'ютерного тестування виділити адаптивні тести – тести, у яких завдання подаються послідовно по одному, залежно від відповіді на попереднє запитання. У цьому є сенс, оскільки більшість тестів припускає пред'явлення кінцевого набору питань тому, хто проходив випробування, і не припускає залежності кожного наступного питання від відповіді на попереднє запитання чи завдання.

3. *По спрямованості*, тобто по тому, що саме передбачається досліджувати за допомогою даного тесту:

– *тести інтелекту* використовуються для аналізу рівня розвитку пізнавальних процесів і функцій мислення;

– *тести особистості* застосовують для оцінки емоційно-вольових якостей особистості;

– *тести здібностей* використовуються для оцінки можливості в оволодінні різних видів діяльності;

– *тести досягнень* дозволяють оцінити розвиток знань, вмінь та навичок після навчання.

Найбільш активно застосовуються тести досягнень. Вони створюються для перевірки результатів навчання на різних рівнях здобуття освіти, визначення ефективності навчальних програм та процесу

навчання в цілому. Тести досягнень прийнято протиставляти тестам здібностей, тому що тести здібностей визначають ефективність навчання у відносно неконтрольованих і невизначених умовах, в той час як тести досягнень визначають ефективність навчання при частково відомих і контрольованих умовах [2].

4. *За характером дій:*

– *вербальні* (пов'язані з необхідністю відтворення розумових дій – словесно-логічні тести, опитувальники щодо перевірки знань, встановлення закономірностей тощо);

– *невербальні*, пов'язані із практичним маніпулюванням предметами – картками, блоками, деталями.

5. *По провідній орієнтації:*

– *тести швидкості*, що містять прості задачі, час розв'язання яких обмежено настільки, що жоден з тих, хто виконує тестування, не встигає виконати всі завдання у відведений проміжок часу. Зазвичай це психодіагностичні тести або моторні тести для професійного відбору і виявлення специфічних особливостей, необхідних для виконання професійних дій (з урахуванням фактору швидкості).

У практичній психодіагностиці такі тести є одночасно імітаційними вправами або завданнями тренувального характеру і безпосередньо відтворюють всі або частину рухів (дій), які здійснюються професіоналом в ході роботи.

До моторних тестів можна віднести: спрямованість реакції, час реакції, швидкість руху рук, точність руху рук та пальців тощо.

– *тести потужності* або результативності, що включають складні задачі, час вирішення яких або зовсім не обмежено, або м'яко лімітовано. Оцінці підлягає успішність і спосіб розв'язання завдання. Близькими до тестових завдань такого роду є завдання для письмових підсумкових екзаменів за курс середньої школи;

– *змішані тести*, які поєднують у собі риси двох зазначених вище тестів. У таких тестах представлені завдання різного рівня складності – від найпростіших до дуже складних. Час випробування у такому випадку обмежено, але достатній для розв'язання більшості пропонованих завдань певною групою учнів. Оцінкою у такому випадку виступають і швидкість виконання завдань (кількість виконаних завдань), і правильність розв'язання.

Змішані тести найчастіше застосовуються на практиці, до них відноситься більшість тестів щодо навчальних досягнень школярів.

6. *По ступеню однорідності завдань:*

– *гомогенні*, що мають, як правило, одну шкалу та дозволяють оцінити одну властивість або якість особистості й включають завдання, схожі за характером, але різні за змістом;

– *гетерогенні* (багатовимірні), що мають декілька шкал, які дозволяють оцінити різноманітні характеристики особистості й включають завдання, що відрізняються як за характером, так і за змістом.

7. *За цілями використання* (тільки для тестів у системі освіти за Норманом Е. Гронлундом [6]):

– визначальний тест (знання або поведінка учня/студента на початку навчання);

– формуючий тест (тест прогресу, що досягнутий у процесі навчання);

– діагностичний тест (тест на виявлення ускладнень та джерел їх виникнення за під час навчання);

– підсумовуючий тест (тест досягнень наприкінці навчання).

Для всіх названих тестів принципи й механізми розробки однакові, але зміст матеріалу, включеного у тест, і ступінь складності питань різні і відповідають цілям тестування.

Усе більшої актуальності набувають так звані тести виконання, які вимагають від учнів щось зробити або написати для того, щоб продемонструвати здатність розв'язувати проблему або виконувати якусь діяльність. Незважаючи на значні складнощі щодо розроблення тестів виконання (пошук критеріїв вимірювання, неодмінних для валідного порівняння, значні капіталовкладення), вони надзвичайно перспективні [Локши].

Тести, що використовуються у дослідженнях, зазвичай, стандартизовані. Стандартизоване тестування, застосовуване на регіональному, загальнонаціональному й міждержавному рівнях, отримало назву зовнішнього оцінювання. На відміну від внутрішнього (його проводять вчителі на рівні групи, класу або школи, використовуючи свої розробки завдань) зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів охоплює значно більшу кількість учнів, як правило, проводять на території незалежної інституції з залученням її працівників.

Ґрунтуючись на двох основних функціях, що виконує зовнішнє оцінювання, а саме: на діагностичній та сертифікаційній, – воно може мати форму оцінювання:

- на певних етапах навчання учня/студента в школі/ВНЗ у формі моніторингового тестування з метою діагностики і

- по закінченні окремого періоду навчання у формі державних (національних) випускних іспитів з метою сертифікації чи відбору [Локши].

Діагностичне зовнішнє оцінювання може бути організовано як вибіркоче тестування (на основі

репрезентативної вибірки учнів, коли результати оцінювання поширюють на весь учнівський контингент) або як обов'язкове для всіх учнів.

Враховуючи викладене, слід наголосити, що всі види тестів повинні бути (відносно до якості тесту): надійні; валідні; стандартизовані; коректні та прості; дискримінативні; предметно чисті; оптимальні за кількістю; стислі у часі. Охарактеризуємо кожну з ознак.

Надійність. Означає відносну постійність, стійкість, узгодженість отриманого результату. Повторне застосування тестів, що відповідають цій вимозі, призводить до подібних оцінок. Тобто, виконання тесту одним і тим самим учнем/студентом повинно давати практично однакові результати, за умови, що учень/студент не знає результатів попереднього оцінювання (правильно чи неправильно виконав кожне із запропонованих завдань).

Також надійним вважається тест, який дає однакові результати (зрозуміло, у межах похибки) в різних експериментальних групах, що вивчають теоретичний матеріал за однією і тією самою програмою.

У загальному випадку ступінь надійності може залежати від багатьох причин. Зокрема на точність вимірювання можуть впливати: недосконалість методики (інструкція до тесту складена невдало, вплив сторонніх шумів, якість освітлення тощо); різна поведінка експериментатора; самопочуття тих, кого тестують.

Валідність. Ця характеристика є одним із найважливіших критеріїв якості тесту. Найвдалішим на нашу думку означення валідності надано А. Анастасі. Валідність тесту – це поняття, яке вказує, що тест вимірює те наскільки добре він це робить [2]. Питання валідності постає в процесі розробки та практичного застосування тесту, коли ставиться завдання встановити відповідність між ступенем вираження певної властивості особистості та методом вимірювання цієї властивості. Чим краще в тесті відображена та властивість, заради вимірювання якої він створений, тим валіднішим є такий тест. Валідність тестових завдань поділяється на змістовну і функціональну.

Стандартизованість – передбачає певну уніфікованість в оформленні завдань та числовій обробці даних.

Коректність та простота. Означає, що тестові завдання повинні мати чіткі та зрозумілі формулювання, а в змісті завдань не повинно міститися суперечливих тверджень (випадок, коли при міркуванні про один і той самий об'єкт, висловлюються твердження, що виключають одне одного). Також не можна включати відповіді, правильність або неправильність яких студент не може обґрунтувати на момент тестування.

Дискримінативність – передбачає наявність обмеження щодо складності тестових завдань. Тест не повинен містити як занадто простих (елементарних) питань, так і питань, які вимагають суттєво поглибленого вивчення теоретичного матеріалу.

Предметна чистота. Для забезпечення цієї вимоги потрібно впорядкувати зміст теоретичного матеріалу, знання якого перевірятимуться в подальшому.

Стислість у часі. Для виконання тесту потрібно передбачити певний час, який обов'язково фіксуватиметься таймером. Після того, як відведений час буде вичерпано, фіксуються результати. Питання, відповіді на які не були надані, до цього результату не враховуються. Необхідно також надати учню/студенту можливість самостійно завершити роботу із тестом у разі, коли він дасть відповіді на запитання достроково. Вимога стислості в часі певним чином пов'язана з вимогою коректності та простоти: студент не повинен витрачати час на громіздкі обчислення, на осмислення некоректно сформульованого твердження або запитання тощо [4].

Висновки. При проведенні системного моніторингу його результати достовірні і надійні, а їх вдалий і грамотний аналіз дозволяє оптимізувати діяльність вчителя щодо формування та корекції знань і вмінь учнів. Одним із засобів збирання даних є проведення тестування. В залежності від мети дослідження можна підібрати доцільний вид тесту та засоби для його реалізації. Проте при розробці тесту слід враховувати ряд характеристик, такі як надійність, валідність, стандартизованість та ін. Варто зазначити, що для перевірки цих показників мають бути проведені спеціальні математичні розрахунки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М., Ассоциация инженеров-педагогов, 1996. – 191 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Зарицька О.Л. Комп'ютерні тести з інформатики в системі дистанційного навчання – Електронний режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1317/1/8.pdf>
5. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
6. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М., «Интеллект-центр», 2002. – 296 с.

7. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

8. Мониторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О.І. Локшиної. К.: «К.І.С.», 2004. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мазур Наталія Петрівна – викладач кафедри інформаційних технологій та математичних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка.

Олена НІКІТІНА (Кіровоград, Україна)

ДОСЛІДНИЦЬКІ ВМІННЯ І НАВИЧКИ В СКЛАДІ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розглянуто значення дослідницької діяльності для повноцінного розвитку молодшого школяра в умовах компетентнісного та діяльнісного підходів до змісту початкової освіти. Охарактеризовано основні дослідницькі вміння і навички, які входять до операційного компонента навчальної діяльності учнів школи I ступеня.

Ключові слова: діяльність, пошукова діяльність, пізнавальна діяльність, дослідницька діяльність, навчально-дослідницька діяльність, загальнонавчальні вміння та навички, дослідницькі вміння, компетентнісно-діяльнісний підхід, молодший школяр.

The article is considered the importance of research activity for the full development of children of primary school in terms of competence and activity approaches to the content of primary education. The basic research skills which are included in the operational component of the studying activity pupils of primary school are characterized.

Keywords: activity, search activity, cognitive activity, research activities, studying and research activities, general studying skills, research skills, competence and activity approach, junior pupil.

Постановка проблеми. Одним із головних завдань змісту початкової загальної освіти є здобуття учнями різнобічного досвіду діяльності, а не просто оволодіння знаннями. Ці вміння формуються на засадах компетентнісно-діяльнісного підходу, згідно якого, учень, вчиться сам розуміти, що він робить, як і наскільки успішно йому це вдається. Під час організації розгорнутої навчальної діяльності, чи формування окремих її компонентів, в сучасній початковій школі активно використовується дослідницький метод навчання, який сприяє формуванню дослідницьких умінь.

Мета дослідницької діяльності полягає в оволодінні учнями функціональним навиком дослідження як універсальним способом освоєння дійсності, розвитку здатності до дослідницького типу мислення. Відбувається активізація особистісної позиції школяра в навчально-виховному процесі на основі отримання суб'єктно знань – самостійно здобутих знань, які є новими і мають особистісне значення для конкретного учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування в молодших школярів навчально-дослідницької діяльності присвячено наукові праці В. Андреева, Т. Байбари, Н.Бібік, В. Давидова, Л. Занкова, О. Савенкова, Я. Кодлюк, В. Паламарчук, О. Савченко, Т. Чернецької та ін.

Мета написання статті полягає у вивченні особливостей дослідницьких умінь та визначенні їхнього місця в структурі операційного компонента навчальної діяльності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Важливим завданням початкової загальної освіти є формування загальнонавчальних умінь і навичок, рівень засвоєння яких значною мірою зумовлює успішність подальшого навчання. Основний результат освіти розглядається як досягнення учнями нових рівнів розвитку в процесі оволодіння ними універсальними способами дій та способами діяльності, що є специфічними для досліджуваних предметів. Реалізація дослідницького підходу в освітньому процесі вимагає його нової організації на основі планування спільної діяльності вчителя та учнів.

У дослідженнях багатьох педагогів і психологів зазначається, що оригінальність мислення, вміння співпрацювати, а також творчі навички школярів найповніше виявляються та успішно розвиваються в діяльності, а особливо в тій, яка має дослідницьку спрямованість. Цей факт є актуальним для учнів початкової школи, адже в цьому віці навчальна діяльність стає провідною і визначає розвиток основних пізнавальних особливостей молодшого школяра. Така якість особистості, як дослідницький інтерес, особливо властива дитині, яка щойно приходить до школи.

Дослідницька діяльність – вид інтелектуально-творчої діяльності, здійснюваної на основі пошукової активності та дослідницької поведінки. Процес здійснення такої діяльності включає аналіз навчальної ситуації (задачі, проблеми), прогнозування майбутніх та аналіз отриманих результатів, моделювання та реалізацію навчальних дій, а також корекцію дослідницької поведінки.

Пошукова активність виникає внаслідок нестандартної ситуації, яка вимагає вирішення. Вона може бути спрямована на зміну проблемної ситуації або свого ставлення до неї. Цей процес лежить в основі дослідницької поведінки. Головна ознака нестандартної ситуації, яка активізує пошукову

активність – це об’єктивна неможливість задовольнити потреби особистості звичними, автоматизованими способами.

Представники психологічної науки розглядають дослідницьку поведінку як прояв життєвої активності, що виконує функцію розвитку. В контексті дослідницької поведінки, творчість людини виступає найбільш яскравим її проявом. Багато психологів і педагогів відзначають важливість дослідницької поведінки для розвитку й саморозвитку особистості. Постійним стимулом для розвитку розумових здібностей молодших школярів є їхня природна допитливість. Якщо в процесі навчання відсутня пошукова активність, то це може стати причиною нездатності особистості розв’язувати нестандартні ситуації [9].

У статті «Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів» О. Я. Савченко зазначає, що розвивальний вплив навчального середовища стає більш помітним, за умови, якщо дитина вступає з ним в активний пізнавальний контакт, який набуває продуктивної взаємодії. Дослідницька діяльність у початковій школі є широким за змістом і різномірним за типом пізнання, тобто здійснюється практично й теоретично.

Молодший школяр проявляє дослідницьку позицію по-різному: під час спостереження й дослідів у природі, в своєму розумінні прочитаного тексту, уявному діалозі з його автором, власноручному створенні виробу, придумуванні нового способу розв’язування задачі, знаходженні нової інформації для проекту, аналогії між віддаленими явищами, ознаками тощо. Сильна дослідницька позиція поступово впливає на ставлення дитини як до навчання, так і до повсякденного стилю життя. В такому разі можна говорити, що у неї розвивається дослідницька поведінка, яка яскраво виявляється в будь-якому середовищі [8: 46-47].

В науковій літературі зустрічаються різноманітні тлумачення дослідницької поведінки, зокрема: *дослідницька поведінка*¹ – пошук інформації (Поддьяков О. М.) [4]; *дослідницька поведінка*² – вид поведінки, що ґрунтується на основі пошукової активності й спрямований на вивчення нестандартного об’єкта або вирішення нетипової ситуації (Савенков О. І.) [7].

В розвитку ключової компетентності вміння вчитися пріоритетне значення має система загальнонавчальних умінь і навичок для 1 – 4 класів. Сьогодні принциповим є те, що до них також належать такі уміння учнів: працювати з навчальним обладнанням, виконувати елементарні дослідження, брати участь у різних видах проектної діяльності, моделювати й прогнозувати результати, висловлювати рефлексивні судження, працювати з різними джерелами інформації та відтворювати її з елементами логічної обробки тощо.

Здійснення дослідницької діяльності передбачає оволодіння комплексом дослідницьких умінь, способів та прийомів дослідницької діяльності: вміння бачити проблеми; вміння висувати гіпотези; вміння спостерігати; вміння проводити експерименти; вміння давати визначення поняттям та ін.

Природне прагнення дитини до самостійного пізнання навколишнього світу лежить в основі дослідницького підходу до навчання. Формування готовності та здатності учня самостійно, творчо оволодівати новими способами діяльності – є метою дослідного навчання.

Мета вчителя початкової школи в контексті реалізації дослідницького підходу полягає в створенні умов для повноцінного формування й розвитку дослідницьких умінь молодших школярів у процесі здійснення навчально-дослідницької діяльності. Досягнення мети забезпечується вирішенням завдань, які стоять перед вчителем: розвивати в учнів навички та вміння логічно й творчо мислити; знайомити учнів з методами наукового пошуку, їх застосуванням у власному дослідженні; навчати грамотно оформлювати свою роботу; вчити використовувати ІКТ; формувати досвід публічного виступу, сприяти формуванню культури мовлення.

Основними методами організації навчальної діяльності в умовах дослідницького методу є: ігровий, проблемний, евристичний, дослідницький. Стимулюванню навчально-дослідницької сприяють: проектна діяльність на уроках і в позакласній роботі, використання пошукових, проблемних методів, організація самостійної роботи учнів з використанням інтерактивних технологій тощо.

У молодшому шкільному віці розвиваються психічні новоутворення, які забезпечують подальше засвоєння системи наукових понять і розвиток теоретичного мислення. Функція дослідницького навчання для учнів початкової школи полягає в збереженні дослідницької поведінки школярів як засобу розвитку пізнавального інтересу та становлення позитивної мотивації до навчальної діяльності.

Здійснення дослідницької діяльності сприяє становленню учня як суб’єкта навчально-виховного процесу. В методиці проведення дитячих досліджень педагог О. І. Савенков окреслює такі основні етапи дослідницької діяльності:

1. Виділення та постановка проблеми.
2. Формулювання гіпотез.
3. Пошук шляхів вирішення (обґрунтування гіпотези, збір і вивчення матеріалів).
4. Формулювання висновків (узагальнення, класифікація, систематизація).
5. Представлення результатів дослідницької діяльності [6].

Аналіз цих етапів свідчить, що вони близькі до етапів навчальної діяльності, а здійснення кожного з них забезпечують відповідні навчальні дії, які мають дослідницький характер. Формами

організації дослідницької діяльності є індивідуальне, групове або колективне дослідження, тому можливості формування загальнонавчальних умінь також є необмеженими. В результаті проведених досліджень дитина отримує не тільки нові знання, але й переживання, особистий досвід практичної діяльності, вона аналізує свою діяльність, а тому в неї формуються рефлексивні вміння.

Таким чином, організація дослідницької діяльності молодших школярів дозволяє формувати дослідницькі вміння, які пов'язані з загальнонавчальними вміннями й навичками, а саме:

1. Навчально-організаційні вміння та навички (вміння організувати сам процес вирішення задачі; планувати діяльність, розраховувати час, ресурси).

2. Пошукові (дослідницькі) вміння (вміння самостійно висувати ідеї, знаходити спосіб дії, застосовувати знання з різних галузей; самостійно знаходити відсутню інформацію в інформаційному полі; вміння формулювати гіпотези і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки).

3. Рефлексивні вміння (вміння сприйняти задачу, для вирішення якої недостатньо знань; вміння відповідати на запитання: чого потрібно навчитися для вирішення поставленого завдання; вміння аналізувати хід та результати власної діяльності).

4. Комунікативні вміння (вміння слухати, отримувати інформацію (не перебивати, уважно й шанобливо слухати виступаючого); вміння виявляти ініціативу в спілкуванні, обмінюватися інформацією (враховувати точки зору інших учнів, звертатися із запитанням до вчителя; вміння керувати голосом (говорити чітко, регулювати гучність, силу голосу залежно від ситуації; вміння адресувати своє висловлювання (звертаючись до будь-кого, намагатися дивитися на нього і вживати в своїй промові займенника «ти», «ви», а не «він (вона)» і «вони»); вміння висловлювати свою точку зору (зрозуміло для всіх формулювати свою думку, аргументовано її пояснювати і доводити); вміння домовлятися, знаходити компроміс (обирати в саме правильне, раціональне, оригінальне рішення, міркування).

5. Презентаційні вміння (навички монологічного мовлення; вміння впевнено тримати себе під час виступу і відповідати на незаплановані питання; вміння використовувати різні засоби наочності при виступі; артистичні вміння тощо).

6. Проектні вміння (вміння прогнозувати, представляти кінцевий продукт, результат роботи (Що я хочу зробити, придумати, дізнатися? Як це буде або може виглядати?); вміння аналізувати наявні можливості та ресурси для виконання діяльності (Що у мене є для роботи і чого не вистачає? Яка потрібна інформація, матеріали, інструменти, технічні засоби?); вміння складати план своєї роботи і слідувати йому) [1; 2; 6].

Дослідження сприяють розумовому розвитку молодших школярів, адже побачене на власні очі під час заняття викликає в дітей бажання не тільки запам'ятати явище, а й пояснити його. В процесі пошуку відповіді на ключове запитання «Чому?» учні аналізують, систематизують, порівнюють факти, роблять узагальнення й висновки, що розвиває пам'ять та логічне мислення [5: 3]. Перераховані навчальні дії складають основу загальнопізнавальних умінь. Ці вміння прямо пов'язані з навчальною діяльністю, складають її основу, внутрішньо організують і реалізують її. Загальнонавчальні вміння відображають різні сторони життєдіяльності дитини: пізнавальну, практичну, комунікативну. Вони забезпечують чітку структуру змісту процесу постановки та вирішення навчальних завдань. Елементарні розумові операції (виділення ознак, розчленування поняття, диференціювання суттєвого й несуттєвого, первинне узагальнення тощо) – це азбука мислення. В основі всіх загальнопізнавальних умінь (їх ще називають загальнологічними, інтелектуальними, мислительними вміннями; пізнавальними прийомами, прийомами розумової праці тощо) лежать процеси *аналізу* і *синтезу*. Уміння вважається сформованим, якщо учень знає сутність даного способу дії і вміє ним самостійно користуватись.

Важливою мислительною операцією, що входить до складу загальнопізнавальних умінь є *виділення ознак* предметів і явищ. Користуючись ознаками, дитина в подальшому зможе оволодіти фактично всіма загальнопізнавальними вміннями, оскільки вони пов'язані з виділенням ознак.

Протилежні за змістом мислительні операції – *аналіз* і *синтез*, взаємопов'язані між собою. Теоретичний рівень формування даних умінь вимагає розуміння дітьми сутності кожного з них та здатність скористатися ними на практиці. *Аналіз* – це розкладання цілого на частини. Проаналізувати предмет чи явище – означає виділити їх ознаки. Аналіз як розумове вміння – це мислене розчленування на частини навчального матеріалу, завдання, ситуації тощо. *Синтез* – з'єднання виділених аналізом частин (ознак) предмета або явища у ціле. Ця логічна процедура майже завжди здійснюється одночасно з аналізом або як складник інших способів навчально-пізнавальної діяльності (узагальнення, класифікації, систематизації, формулювання висновку тощо).

Порівняння – це розкриття в запропонованих об'єктах, предметах, явищах спільного й відмінного. Воно буває: повне (спільне й відмінне), неповне (лише спільне або відмінне), однолінійне та комплексне (за декількома лініями).

Уміння *виділяти головне* вимагає від молодших школярів складної роботи мислення, без якої не може бути сформоване жодне поняття чи спосіб дії. Дане вміння передбачає таку послідовність дій:

аналіз об'єктів; розрізнення істотних і неістотних ознак; узагальнення істотних ознак; формулювання висновку; усвідомлення способу виконання завдань.

Важливим умінням цієї групи є вміння групувати та класифікувати об'єкти. *Групування* – розподіл множини об'єктів на групи за обраною підставою – загальною для кожної групи ознакою. Необхідно дотримуватись правил: уважно розглянути об'єкти; визначити ознаки кожного; обрати підставу (спільну ознаку); поділити об'єкти на групи за обраною підставою. *Класифікація* – розподіл об'єктів по класах на підставі подібності й розбіжності між ними, з умовою, що кожен клас займає певне місце. Операційний склад даного уміння: вибір підстави; поділ на класи за обраною підставою; віднесення об'єкта до певного класу; перевірка проведеної класифікації.

Рівень пізнавальної діяльності в цілому визначає *вміння узагальнювати* – об'єднувати словом чи реченням найважливіші ознаки, предмети, думки. Це вміння передбачає таку послідовність дій: аналіз ознак об'єктів; встановлення між ними взаємозв'язків за допомогою порівняння; виділення головних ознак; їх об'єднання словом чи реченням; формулювання загального висновку; усвідомлення способу виконання завдання.

Оволодіти вмінням *установлювати причинно-наслідкові зв'язки* спроможний учень, який вже має достатній досвід різнобічного аналізу об'єктів, порівняння, виділення головних ознак і суттєвих зв'язків з позиції «причина – наслідок». *Причина* – це те, що відбувається раніше, зумовлює зміни – *наслідки*, які є обов'язковими і необов'язковими. Визначення причинно-наслідкових зв'язків доцільно здійснювати в такій послідовності: визначення, між чим саме треба встановити зв'язок; пошук і пояснення причини факту, явища подій; знаходження й пояснення наслідків; зіставлення причини наслідку; висновок; фіксація уваги на способі виконання завдання.

Уміння *доводити* та *спростовувати* може виступати і як самостійна дія, і як завершальний елемент виконання будь-якого завдання. Довести – означає підтвердити думку, а заперечити – спростувати її за допомогою добре відомого або очевидного. Застосування цього вміння вимагає такої послідовності: встановлення мети доведення; виділення істотних ознак одиничного об'єкта; зіставлення їх з істотними ознаками тези, що доводиться; пошук фактів, що підтверджують чи заперечують загальне пояснення; висновок про підтвердження чи спростування судження; фіксація уваги на способі доведення.

Висновки. Залучення дитини до навчально-дослідницької діяльності сприяє розвитку її пізнавальної активності, викликає позитивні емоції за результатами здійсненої навчальної роботи, значно підвищує самооцінку учня. Інтелектуальний, творчий розвиток школярів залежить від створених вчителем умов, використаних методів та прийомів організації навчально-дослідницької роботи, вміння педагогічного керівництва цим процесом тощо. Вчитель початкової школи має чітко розуміти сутність навчальних дій, які складають процесуальну основу такого виду діяльності, правильно й раціонально організувати роботу з формування комплексу загальнонавчальних і дослідницьких умінь з метою ефективного здійснення навчально-дослідницької діяльності молодшими школярами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Груніна Г. М. Організація творчої та пошукової діяльності учнів / Г. М. Груніна // Завучу. Усе для роботи. – 2013. – № 13 – 14. – С. 18 – 23.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Карпов А. О. Исследовательское образование: ключевые концепты / А. О. Карпов // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 20 – 30.
4. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М.: МГУ, 2000. – 187 с.
5. Ромась Л. Науково-дослідницька діяльність у початкових класах / Л. Ромась // Початкова освіта. – 2013. – № 15 (квітень). – С. 2 – 11.
6. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. – 80 с. / [Електронний ресурс]: <http://www.pedlib.ru>.
7. Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков. – М.: «Сентябрь», 2003. – 204 с.
8. Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів / О. Я. Савченко // Наукові записки Малої академії наук України. – 2012. – № 1. – С. 41 – 49.
9. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нікітіна Олена Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ЗАПОРУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Вячеслав БАБИЧ, Ярослав ОНУЧАК (Луганськ, Україна)

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ РОДИНИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Стаття спрямована на розгляд актуальних питань виховання соціально здорової молоді. Наведено основні проблеми формування соціального здоров'я сучасних підлітків. Розкривається місце сім'ї у вихованні соціально здорових дітей. Розглядаються окремі аспекти виховання дітей у сучасних родинах та його вплив на стан соціального здоров'я підростаючого покоління.

Ключові слова: родина, соціальне здоров'я, діти, батьки, підростаюче покоління, особистість, підлітки.

The paper aims at considering the current issues of social education of healthy young people. The main problems of forming the social health of today's teenagers are given. The paper discloses the place of family in the upbringing of socially healthy children. Individual aspects of raising children in today's families and its impact on the state of social health of the rising generation are observed.

Key words: family, social health, children, parents, rising generation, personality, teenagers.

Постановка проблеми. Родина є чи не найголовнішим соціальним інститутом, який має сприяти вихованню здорової молоді. Саме в родині має закладатись фундамент соціального здоров'я особистості й, відповідно від того, наскільки приділяється увага цьому процесу, багато в чому буде залежати, наскільки дитина буде готова до повноцінного співіснування в мезо- та макросередовищах. У зв'язку з цим, значущість родини у контексті виховання соціально здорового підростаючого покоління важко переоцінити. Між тим, у теперішній час у родині виникає достатньо багато проблем у зазначеному напрямі, які, на наш погляд, слід ретельно дослідити з метою розробки у подальшому відповідних заходів щодо їх вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціального здоров'я особистості останнім часом привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, зокрема Л. Байкової, Л. Булігіної, Л. Горяної, С. Кириленко, В. Колесова, Л. Колпіної, Г. Нікіфорова, Е. Приступи, Е. Піднебесної, О. Рагімової, Т. Сергєєвої та інших. Між тим, незважаючи на посилення останнім часом уваги з боку науковців до проблеми виховання соціально здорових школярів, дотепер проблема здійснення цього процесу у родині залишається не достатньо вивченою.

Робота виконана за планом НДР ДЗ "Луганського національного університету імені Тараса Шевченка".

Мета написання статті полягає у розкритті проблем сучасної родини в контексті виховання соціально здорового підростаючого покоління.

Вклад основного матеріалу дослідження. В Законі України «Про охорону дитинства» зазначається, що "сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього" [5]. Саме батьки відповідають за успішний фізичний, психічний, емоційний і соціальний розвиток дитини [3: 9]. Це пов'язано з тим, що перше знайомство майбутнього громадянина держави із правами людини відбувається у сім'ї, яка є первинним та основним виховним середовищем дитини, де формується система цінностей та норм поведінки, де дитина вчиться бути відповідальною особистістю та громадянином, а батьки виступають прикладом та вихователями правової культури. Без сумніву, виховання дитини в сім'ї має спрямовуватися на розвиток її особистості, на формування поваги до прав, свобод людини та громадянина, підготовку дитини до свідомого життя у соціально-правовому суспільстві [11: 1]. Отже, у сім'ї створюються умови для соціалізації дитини, оволодіння духовною культурою, моральними цінностями нації. Крім того, рівень культури батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї визначає якість психічного, емоційного та морального розвитку дитини, підготовки її до різнорівневих контактів поза сімейним мікросередовищем [9: 1]. Таким чином, сім'я є одним із важливих соціальних інститутів соціалізації людини, що впливає на його соціальний розвиток, відношення до себе, навколишнього світу, а також формування соціального здоров'я особистості школяра [8: 2], оскільки сам спосіб життя сім'ї, в основному, обумовлює і спосіб життя дітей [10: 25].

Між тим, на сьогодні маємо проблемну ситуацію у зазначеному контексті, суть якої полягає в тому, що, з одного боку, суспільство потребує відтворення не тільки фізично та інтелектуально розвиненого, а й соціально спрямованого молодого покоління, а з іншого, зростає кількість сімей, які

неспроможні репродукувати це замовлення [6: 24-25]. Численні дослідження свідчать, що сімейні конфлікти між самими батьками, батьками й дітьми, застосування фізичних покарань, нерозуміння батьками дітей, нестача батьківської уваги, підтримки дитини, – все це стає причиною того, що процес становлення особистості підлітка проходить тяжче, ніж зазвичай [10: 25]. Останніми роками все більше стали виявлятися ознаки кризи української сім'ї як педагогічної системи. Зростає кількість неблагополучних, конфліктних сімей, а відтак, їх розпаду. Значно поширилися такі явища, як соціальне сирітство, бездоглядність, безпритульність дітей [4]. Так, за даними перепису 2002 р., в Україні проживає більше 103 тис. дітей-сиріт, з них 30 тис., або 29%, перебувають в інтернатах. За даними програми «Діти України», у 1996 р. було 90 тис. дітей-сиріт, тобто у порівнянні з 1996 р. кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зросла на 13 тисяч. Враховуючи загальну кількість дітей (10,8 млн.), діти-сироти складають майже 1%. При цьому серед усиновителів кількість українських громадян постійно зменшується. Так, кількість усиновлених українцями дітей склала 2043 дитини (2000 р.), однак у 2002р. кількість усиновлених дітей становила лише 1760 осіб. Громадяни України виявляють бажання усиновлювати дітей тільки із хорошим станом здоров'я. Проте, серед дітей, позбавлених піклування, за даними досліджень Інституту охорони здоров'я дітей та підлітків АМН України, переважають хворі діти із асоціальних сімей, які потребують медичної та соціально-психологічної реабілітації [12]. Крім того, нині все частіше спостерігається зростання девіантної і делінквентної поведінки серед молоді, збільшення кількості малолітніх правопорушників і злочинців. У результаті тривалого ігнорування народного сімейного досвіду виховання, що передавався від батьків до дітей, втрачено багато цінностей, що віками вважались основою національного виховання. Особливої уваги потребують неблагополучні сім'ї, кількість яких зросла майже вдвічі (2004 р. – 6,366 сімей, 2006 р. – 12,141 сім'я). Практика засвідчує, що більшість сімей відчують значні труднощі у вихованні дітей: батьки визнають недостатність своїх психолого-педагогічних знань, труднощі у спілкуванні з дітьми, необхідність у спеціалізованій професійній допомозі, свою нестриманість, батьківський авторитаризм, що призводить до неповаги особистості дитини, постійних сімейних конфліктів [4].

Досить часто у сучасних сім'ях спостерігається насильство над дітьми. Так, за даними дослідження «Становище дітей в Україні», проведеного Державним інститутом проблем сім'ї та молоді, 43% опитаних неповнолітніх підтвердили наявність у нашій країні жорстокого ставлення до дітей, ще 39% респондентів із різних причин не відповіли на питання з проблеми жорстокості. Відповідно до результатів, одержаних Державним комітетом України у справах сім'ї та молоді, 33,442 неповнолітніх із 52,599 досліджуваних сімей потребують соціально-правового захисту. Також є дуже високою у країні смертність дітей до 18 років. Слід відзначити, що сьогодні в Україні налічується понад 50 тис. дітей, які залишилися без догляду батьків, 90% дітей, що втекли з дому, хоч мають батьків, але не можуть витерпіти негативного ставлення до себе в сім'ї. Фахівці довели, що найбільше конфліктів відбувається саме в сімейному середовищі між подружжям, а також між батьками і дітьми. Кожну третю дитину б'ють у сім'ї дуже часто, кожну десятку – постійно, кожну п'яту ображають і принижують [1]. Таким чином, сучасна українська сім'я, пристосовуючись до економічних, соціальних і культурних змін у країні, повною мірою не реалізує своїх головних функцій, насамперед виховну. Зростання психологічного напруження, збільшення кількості стресових ситуацій деструктивно впливає на зміст і характер батьківсько-дитячих взаємин. Відсутність системності та послідовності у сімейному вихованні призводить до неповноцінного спілкування дорослих і дітей, його змістового збіднення, нехтування нормами моралі [9: 1]. У свою чергу, підлітки, які не знаходять взаємопорозуміння з найближчими їм людьми – у сім'ї, дуже часто набувають агресивних форм поведінки. І тут не обов'язково мова йде про неблагонадійні сім'ї, хоча стан дитини в них, як правило, важкий і пов'язаний із спотворенням процесу розвитку особистості [2: 19]. Вітчизняна вчена Л.М. Буніна наголошує на тому, що необхідною умовою повноцінного розвитку дитини в сім'ї є відповідна підготовка батьків, засвоєння ними певних наукових знань з педагогіки, психології, фізіології й інших суміжних наук, а також формування в них навичок і вмінь використовувати набуті знання в повсякденному житті [3: 11]. Подібну думку висловила вітчизняна вчена Т.Г. Жаровцева, яка зазначає, що причинами неблагополучного стану дітей у сім'ї є: низький рівень педагогічної культури батьків, їхня педагогічна невідповідність, відсутність педагогічних здібностей, елементів педагогічної майстерності й інтересу до виховної діяльності; особистісна виховна невпевненість батьків, що визначає зниження рівня вимог у сім'ї [4].

Цілком погоджуємось з Т. Кравченко, яка наголошує на тому, що вирішенню зазначених вище проблем може сприяти введення співпраці з батьками учнів до обов'язків педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів. При цьому, на думку автора статті «Взаємодія сім'ї – проблема сучасності», налагодження системи роботи школи з батьками повинно здійснюватись за обов'язкової умови повсякденного її удосконалення [6: 26]. На теоретичному рівні така робота передбачена педагогічною наукою та організацією роботи педагогічного колективу у загальноосвітніх навчальних закладах у позакласний час. На практиці ж не завжди можна спостерігати плідну роботу педагогів у зазначеному напрямку. Однією з причин такого становища можна вважати невідповідність самих

вчителів до роботи з батьками в контексті формування ними соціального здоров'я підлітків на якісному професійному рівні, а також порушення координації, взаємозв'язку і наступності між сім'єю, дошкільними установами і загальноосвітньою школою [7: 2-3].

Вищезазначене дозволяє зробити **висновок**, що серед існуючих на сьогодні соціальних інститутів надзвичайно важливе значення у формуванні соціального здоров'я підростаючого покоління відіграє сім'я. Між тим, аналіз досліджень у зазначеному контексті переконує у вкрай низькому становищі значної кількості сучасних сімей стосовно формування соціального здоров'я власних дітей. У теперішній час більшість батьків уникають бесід з власними дітьми у контексті статевого виховання, не прививають їм навичок здорового способу життя (навіпаки, часто власним негативним прикладом долучають до паління та вживання алкогольних напоїв), мало часу присвячують спільному проведенню часу, іграм (в тому числі рухливим іграм) тощо. Вищезазначене, у свою чергу, свідчить про необхідність здійснення відповідної просвітницької роботи з молодими сім'ями, що, у свою чергу, вимагає цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів у зазначеному контексті.

Перспектива дослідження полягає у подальшому дослідженні проблеми формування соціального здоров'я підростаючого покоління, зокрема виявленні потенціалу гуманітарних дисциплін у зазначеному контексті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аналіз результатів дослідження соціально-педагогічної профілактики жорстокого ставлення до дітей у сім'ї [Електронний ресурс] / Н.Д. Щербак // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 118–122. Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>
2. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / Оксана Бовть // Рідна школа, 1999. – № 2. – С. 17-20.
3. Буніна Л. М. Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Л.М. Буніна. – Луганськ – 2005. – 23 с.
4. Жаровцева Т.Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Жаровцева Тетяна Григорівна – Одеса, – 2007. – 20 с.
5. Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show>
6. Кравченко Т. Взаємодія сім'ї – проблема сучасності / Тамара Кравченко // Рідна школа, 2005. – № 9-10. – С. 24-26.
7. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Литвиненко Світлана Анатоліївна – К., – 2005. – 38 с.
8. Приступа Е. Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника : Автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования) / Приступа Елена Николаевна – М., – 2008 – 42 с.
9. Сіданіч І.Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ірина Леонідівна Сіданіч. – Київ – 2004. – 14 с.
10. Стан та чинники здоров'я українських підлітків: моногр. / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх та ін.; наук. ред. О. М. Балакірева. – К. : ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. – К. : "К.І.С.", 2011. – 172 с.
11. Шевченко Н.Ю. Соціально-педагогічні засади формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / Наталія Юрїївна Шевченко. – Луганськ. – 2006. – 23 с.
12. Шкуркіна В. М. Формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : Дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харківська держ. академія культури. – Х., 2006. – 225 с. Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/245608.html> 14.06.2010

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабич Вячеслав Іванович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації і валеології ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".

Онучак Ярослав Станіславович - аспірант кафедри фізичної реабілітації і валеології ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".

**Катерина ЗАМОЙСЬКА, Степан ЗАМОЙСЬКИЙ, Дарія ВІЛЬЧИНСЬКА,
ОКСАНА Чорна (Кам'янець-Подільський, Україна)**

РАЦІОНАЛЬНЕ ХАРЧУВАННЯ СТУДЕНТІВ – ЗАПОРУКА ЇХНЬОГО ЗДОРОВ'Я

*Люди погані живуть для того, щоб їсти і пити,
люди добродішні їдять і п'ють для того, щоб жити.*
(Сократ)

У статті розглянуто наукові питання розвитку основ раціонального харчування людини, становлення сучасної системи раціонального харчування та педагогічні підходи до культури харчування.

Ключові слова: раціональне харчування, раціон, калорійність, енергозатрати, енергоцінність, студентське життя.

The article describes scientific foundations of the human nutrition development, the establishment of modern nutrition system and educational approaches to food culture.

Keywords: balanced diet, diet, calories, energy, caloric, students' life.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Здорове харчування студентської молоді – одна з найважливіших проблем сьогодення, яка формує здоров'я і добробут нації в цілому. Правильне харчування забезпечує нормальний ріст і розвиток організму, визначає розумовий і фізичний розвиток, оптимальне функціонування всіх органів і систем, формування імунітету та адаптаційних резервів організму [1].

В Україні актуальність проблем, пов'язаних з якістю та характером харчування, визначається низькою спроможністю більшості населення у

забезпеченні повноцінного харчового раціону, стійкими порушеннями структури харчування, значним поширенням аліментарно залежної патології.

Неприпустимо низьким є рівень освіти населення і, зокрема, молоді з питань здорового, раціонального та лікувально-профілактичного харчування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

В Україні багато науковців досліджують проблему здорового харчування це: Гойчук А., Власов В., Денисенко Л., Смірнова І., Передерій В., Григоров Ю, та інші. Матеріали досліджень і публікацій показують, що у більшості населення порушений режим харчування, в складі меню майже відсутні перші страви, багато субпродуктів та сухих концентратів швидкого приготування, бутерброди, картопля, макаронні вироби, чай, кава, порушена кількість прийому їжі та її об'єм. У стравах переважають дешеві продукти з низькою біологічною цінністю, недостатнім є споживанням м'ясних, молочних, рибних продуктів, овочів і фруктів.

В результаті неповноцінного харчування в Україні протягом 1990-2012 рр. вдвічі зросла захворюваність населення на ендокринні хвороби, розлади харчування та порушення обміну речовин, спостерігається виражена тенденція до набирання зайвої маси тіла та поширення ожиріння, значне поширення хвороб системи кровообігу, онкологічних захворювань [2; 3].

За останні 10 років захворюваність серед студентів збільшилася на 35 % [4]. Однією з основних причин цієї тенденції є нерациональне харчування. Отже,

розкриття теми має актуальне значення.

Мета роботи полягає у аналізі найважливіших складових раціонального харчування та виявленні його основних принципів.

Виклад основного матеріалу дослідження. За всю історію існування людини харчування завжди було і залишається найсуттєвішим чинником, який здійснює постійний вплив на її здоров'я. Їжа – це мультикомпонентний фактор навколишнього середовища, що містить понад 600 речовин, необхідних для нормального функціонування організму людини. Кожна з цих речовин посідає певне місце в складному гармонійному механізмі біохімічних процесів і сприяє належному фізичному розвитку людини [11]. Особливої уваги заслуговує стан здоров'я та умови харчування молоді нашої держави, тому що здоров'я молоді є умовою створення міцного суспільства. Розгляд та вивчення основних питань харчування як основи життєдіяльності людини потребує ретельного наукового аналізу всіх компонентів цього фізіологічного процесу. Тому їжа, яку ми вживаємо є джерелом енергії, яку організм витрачає у процесі своєї життєдіяльності. Саме вона дозволяє нашим клітинам і тканинам оновлюватися. Чим краще харчування ви собі забезпечуєте, тим швидше оновлюється ваш організм і тим він стає молодшим. Здорове харчування – це здорове життя і молодість. Ось чому здорове харчування є таким важливим для кожної людини. Здорове харчування студентської молоді – одна з найважливіших проблем сьогодення, яка формує здоров'я і добробут нації в цілому. Правильне харчування забезпечує нормальний ріст і розвиток організму, визначає розумовий і фізичний розвиток, оптимальне функціонування всіх органів і систем, формування імунітету та адаптаційних резервів організму [1; 4].

Принцип раціонального харчування в Україні стає ледь не головною проблемою сьогодення, від якої значною мірою залежить здоров'я кожного. Харчування виступає важливим підґрунтям, від якого залежить формування здоров'я і здорового способу життя підростаючого покоління, особливо студентської молоді в процесі навчання в вищих навчальних закладах.

Перш за все, давайте з'ясуємо, що ж таке раціональне харчування. Назва походить від латинського «Rationalis» – розумний. Це фізіологічно повноцінне харчування здорових людей, яке є різноманітним і збалансованим по всіх компонентах. Раціональне харчування слід розглядати як один з головних складників здорового способу життя, як один з чинників продовження активного періоду життєдіяльності. Організм людини підкоряється законам термодинаміки. Відповідно до них сформулюємо перший принцип раціонального харчування:

Енергетична цінність раціону повинна відповідати енергетичним витратам організму. На жаль, на практиці цей принцип часто порушується. У зв'язку з надмірним споживанням енергоємних продуктів (хліб, картопля, тваринні жири, цукор і ін.) енергетична цінність добових раціонів часто перевищує енергетичні витрати. Із збільшенням віку відбувається накопичення надмірної маси тіла і розвиток ожиріння, що прискорює появу багатьох хронічних захворювань.

Другий принцип раціонального харчування – відповідність хімічного складу харчових речовин фізіологічним потребам організму. Щодня в певній кількості і співвідношенні до організму повинні надходити близько 70 інгредієнтів, багато з яких не синтезуються в організмі і тому є життєво необхідними. Оптимальне забезпечення організму цими харчовими речовинами можливе тільки при різноманітному харчуванні.

Третій принцип раціонального харчування – максимальна різноманітність їжі.

Четвертий принцип раціонального харчування визначає дотримання оптимального режиму харчування. Під режимом харчування мається на увазі регулярність, кратність і чергування їжі. Режим харчування, як і потреба в харчових речовинах і енергії, варіює залежно від віку, фізичної активності. Дотримання вказаних основних принципів раціонального харчування робить його повноцінним.

І якщо ви вважаєте, що тільки підібравши для себе набір продуктів за кількістю калорій, вмістом жирів, вуглеводів, вітамінів, ви забезпечили своєму організму повноцінне, раціональне харчування, то ви глибоко помиляєтеся. Компонування продуктів, яке є основним кінцевим принципом, перетворює підібрані продукти на корисну їжу, яка не принесе шкоди організму.

Для досягнення даної мети, необхідно враховувати: якість і енергетичну цінність продуктів, що використовуються, крім того, важливе значення мають умови їх зберігання; спосіб приготування їжі, який повинен забезпечити як смакові, так і поживні властивості страв, а також їх енергетичну цінність; умови, кратність і час їжі; кількість і калораж їжі, що вживається за добу; зміни режиму харчування в період інтенсивних навантажень. Незважаючи на покращення умов життя людини внаслідок розвитку цивілізації (скорочення частки важкої фізичної праці у зв'язку з автоматизацією і комп'ютеризацією), рівень здоров'я населення все-таки не покращується. Можна виділити основні причини цього явища: дієтичні та побутові деформації способу життя людини; екологічні та соціальні фактори; шкідливі звички, в т.ч. алкоголізм, куріння, наркоманія [5]. Здавна люди розуміли значення харчування для здоров'я та життя. Упродовж віків застосовувалися практичні рекомендації з питань харчування видатного лікаря середньовіччя Абу Алі Ібн Сіна (Авіценна). У своїй знаменитій праці “Канон лікарської науки” вчений радив регулярно вживати різноманітні харчові продукти, дотримуватися режиму харчування та послідовності прийняття їжі, вбачав велику шкоду для здоров'я у недоїданні та переїданні. Ці погляди близькі до сучасних уявлень і не втратили свого значення й сьогодні.

Раціональне збалансоване харчування – це фізіологічно повноцінне харчування людини з урахуванням її статі, віку, характеру праці, кліматичних та географічних умов, індивідуальних особливостей. Воно передбачає своєчасне постачання організму смачною їжею, що містить поживні речовини – білки, жири, вуглеводи, вітаміни, макро- та мікроелементи, які людина повинна одержувати в оптимальній для організму кількості та в певних співвідношеннях, що забезпечує нормальне функціонування всіх систем і органів.

Раціональне харчування необхідне для підтримання нормальної життєдіяльності організму, високого рівня фізичної та розумової працездатності. Від характеру харчування залежить обмін речовин, функція та структура тканин і органів, опірність організму до впливу несприятливих факторів оточуючого середовища, дії мікробів, вірусів, токсичних елементів тощо.

Раціональне харчування має певне значення в попередженні атеросклерозу, ішемічної хвороби серця, інфаркту міокарда, цукрового діабету, жовчно та нирковокам'яної хвороб, гіпертонічної хвороби. Ним передбачається вживання змішаної їжі, до складу якої входять різноманітні харчові продукти тваринного та рослинного походження – молочні, рибні, м'ясні, а також овочі, плоди (фрукти та ягоди), продукти переробки зерна крупи, хлібобулочні вироби тощо.

Згідно з останніми дослідженнями, економічна недоступність населенню натуральних харчових продуктів та намагання виробників здешевити свою продукцію за рахунок нехарчових інгредієнтів (харчових добавок) призводять до істотних змін у якості харчування всіх верств населення.

Студентське життя – прекрасна пора, дуже насичена та різноманітна! Юність, перша закоханість, друзі, цікаве навчання... А, якщо серйозно, то не таке вже воно веселе – життя сучасної молодої людини: “гризе граніт науки”, великі нервові, інформаційні та емоційні навантаження, перенапруження, хронічне недосипання, особливо в період сесії, порушення режиму дня і відпочинку та характеру харчування. Зміна характеру харчування (споживання високорафінованих продуктів, продуктів тривалого зберігання); порушення режиму харчування; малорухомий спосіб життя може призвести до захворювань органів травлення, нервових стресів та неврозів, втомлюваності та поганого засвоєння матеріалу, що у свою чергу веде до неякісної підготовки майбутнього спеціаліста. Найчастіше студенти харчуються вкрай нерегулярно, “перекушуючи” на ходу 1-2 рази на день. Але ж зараз у студентів з’явилися можливості харчуватися правильно, головне, знати як. Давайте просто уявимо ваш звичайний будній день. Отже, він починається зі сніданку, вдома або в гуртожитку. Не треба нехтувати сніданком, зробіть його смачним і корисним і, повірте, часу для цього багато не потрібно. На сніданок ми рекомендуємо гарячу страву, найкраща та, що містить крохмаль – каша, картопля, макарони. Крохмаль перетравлюється досить повільно, завдяки чому утворюється глюкоза та невеликими порціями надходить у кров, тому енергії вистачає на довгий час. Плюс наш мозок “харчується” виключно вуглеводами, а значить, вранці ми “годуємо” мозок. Гарним доповненням є овочі, фрукти. З напоїв – соки, чай, кава з молоком. Слід пам’ятати, що до 25 років ще незакінчені процеси росту та формування організму, ця вікова категорія має значно більші розумові та нервово-психічні навантаження, значне напруження зорового апарату. Тому для них необхідністю є збалансоване та раціональне харчування – основний фізіологічний фактор зміцнення здоров’я людини.

Все частіше студенти харчуються продуктами та напоями, які є висококалорійними, але малопоживними, що одержали назву «їжа-сміття» («джанк-фуд») [4]. Це негативно впливає на харчовий статус і здоров’я молодих людей, призводить до розвитку так званого “прихованого голоду”, дефіциту нутрієнтів, в першу чергу мінеральних речовин і вітамінів [3: 9]. «Модні» ненатуральні продукти швидкого приготування з хімічними добавками, консервантами, барвниками, цукор та його штучні замінники, рафіновані продукти, чіпси, алкоголь, кофеїн, тютюн є шкідливими стимуляторами, які через високий підйом рівня інсуліну призводять до значного викиду серотоніну (гормону настрою). Але поліпшення самопочуття триває недовго, і незабаром, щоб не було депресії від нестачі серотоніну, мозок починає вимагати наступної порції стимуляторів. Так у людини виникає залежність від стимуляторів, які мають кумулятивну дію щодо порушення обміну речовин і наносять величезну шкоду організму, викликаючи серйозні захворювання. А основним споживачем цих «продуктів» є молодь [6]. Також слід відзначити шкідливий вплив на здоров’я студентів широкого споживання ними рафінованого цукру, який у вигляді добавок є присутнім в безлічі продуктів (цукерки, тістечка, печиво, торти, солодкі напої та ін.). На його засвоєння витрачається велика кількість кальцію, що у свою чергу як би вимиває кальцій з кісткової тканини і сприяє остеопорозу. Крім того, для засвоєння білого цукру вітаміни групи В витягуються з різних органів, що призводить до виникнення їх дефіциту. А люди, зокрема молодь, страждають від нервової збудливості, розладів травлення, втоми, погіршення зору, анемії, серцевих нападів, м’язових і шкірних захворювань [7].

Також встановлено, що майже 41 % студентів не снідають, 20 % не обідають або обідають не завжди і 50 % не вечеряють або вечеряють не завжди, понад 30 % харчуються лише двічі на добу і рідко вживають гарячі страви. Щоденно споживають овочі лише 31,2 %, а свіжі фрукти – 22,8 % опитаних студентів [8]. Часто найбільша кількість їжі споживається перед сном. А дівчата часто при виборі продуктів керуються різними дієтами та модними способами схуднення, не замислюючись при цьому про наслідки [2]. До того ж негативним чинником погіршення здоров’я студентів є шкідливі звички: в Україні палять 45 % юнаків і 35 % дівчат, 68 % юнаків і 64 % дівчат уживають алкоголь, а 13 % молоді – легкі наркотики [8]. Так, за даними медичних досліджень, при низькокалорійних і незбалансованих дієтах, а також при нестачі їжі організм автоматично перемикається на голодний метаболізм. Це призводить до порушення гормональної рівноваги і уповільнення витрат калорій і поживних речовин, що стимулює утворення жирових запасів. І чим екстремальнішою була дієта, тим швидше вага повертається, часто з добавкою. Причому накопичення жиру в організмі стимулюється як в результаті недоїдання, так і при переїданні [9; 10].

Харчовий раціон (кількість продуктів, що споживає людина за добу) за набором продуктів та їхньою якістю повинен легко підлягати дії травних ферментів, тобто відповідати ферментним можливостям організму.

Правильне харчування забезпечує нормальний ріст і розвиток організму, визначає розумовий і фізичний розвиток, оптимальне функціонування всіх органів і систем, формування імунітету та адаптаційних резервів організму.

В Україні актуальність проблем, пов’язаних з якістю та характером харчування студентів, визначається низькою спроможністю більшості сімей у забезпеченні повноцінного харчового раціону, стійкими порушеннями структури харчування.

За даними ВООЗ, на земній кулі більш ніж 800 млн. людей хронічно недоїдають і мають той або інший ступінь білково-енергетичної або білкової недостатності, біля 1500 млн. осіб страждають на

залізодефіцитну анемію, майже у 250 млн. чоловік виявлений ендемічний зоб, а біля 20 млн. мають церебральні порушення, і щорічно майже 0,5 млн. частково або повністю втрачають зір.

Повноцінне раціональне харчування, як доведено світовим медичним досвідом і численними науковими дослідженнями, є фундаментом профілактики багатьох неінфекційних захворювань. Доведено, що рівень здоров'я на 50% залежить від соціально-економічних умов і способу життя, найважливішою складовою якого є харчування.

Світова санітарна статистика свідчить, що понад 170 млн. дітей у світі мають низьку масу тіла, з них щорічно помирають 3 млн осіб.

Через нераціональне харчування відбувається втрата 4,5% здорових років життя, внаслідок передчасної смертності та інвалідності.

В Україні більш як половина випадків передчасної смерті (до 65 років) чоловіків і жінок зумовлені хворобами, пов'язаними з нездоровим харчуванням.

Так, за даними обстеження домогосподарств у 2008 р. встановлено, що як і в попередні роки сільські жителі споживають менше порівняно з міськими:

м'яса та м'ясопродуктів – в 1,4 рази, риби та рибопродуктів – в 1,2 рази, яєць – в 1,1 рази, майже вдвічі менше – фруктів, ягід, горіхів та винограду. Водночас у сільських домогосподарствах споживають більше таких харчових продуктів: картоплі – в 1,5 рази, хліба та хлібних продуктів – в 1,4 рази, цукру – на 12,1%.

Найбільш вагомю різницю у харчуванні домогосподарств з дітьми та без дітей встановлено щодо таких харчових продуктів як риба та рибопродукти (1,6 рази), цукор, олія (1,5 рази), хліб і хлібопродукти, м'ясо та м'ясопродукти, молоко та молочні продукти, овочі і баштанні (1,4 рази).

Оцінка харчового статусу дорослого населення України в сучасних соціально-економічних умовах показала, що енергетично адекватним є харчування у 52,3 % обстежених, недостатню енергетичну цінність раціонів виявлено у 9,3 % осіб, надлишкову – у 38,4 % осіб. Привертає увагу те, що у 42,4 % людей зареєстровано підвищений індекс маси тіла, для сільських мешканців цей показник становить 34,5 %. Серед осіб з надлишковою масою тіла виявлено 14,8% з ожирінням II та III ступеню. Надлишкова маса тіла та ожиріння більш притаманна жіночій популяції ніж чоловічій.

За даними ВООЗ надлишок ваги на сьогоднішній день є однією з найбільш актуальних проблем сучасної медицини та охорони здоров'я.

Загальноприйнятим вважається визначення ступені ожиріння по індексу маси тіла (ІМТ або індекс Кетле), який розраховується як відношення маси тіла (в кг) до росту людини (в м²):

$$IMT = B/P^2 \quad (1)$$

Оцінювати ожиріння тільки по *ІМТ* недостатньо. Важливо оцінити топографію розподілу жиру і відношення товстої і худі частин тіла. Підтримуйте свою масу тіла по формулі Кетле. Ідеальна маса тіла дорослої людини коливається в межах індексу маси тіла від 20 до 25 кг/м² (рис. 1).

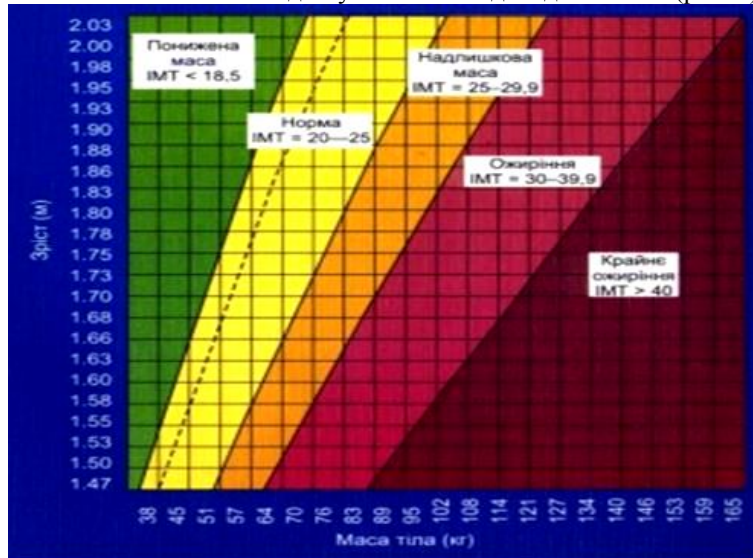


Рис. 1. Карта індексу маси тіла.

Основою раціонального харчування є 7 головних законів, які сформульовані на основі сучасних наукових уявлень:

1) Закон кількісної достатності харчування. Енергоцінність раціону має відповідати енерговитратам організму. Маса тіла повинна бути оптимальною та в дорослої людини залишатися незмінною.

2) Закон якісної повноцінності харчування. У харчовому раціоні має бути достатня кількість усіх харчових речовин, необхідних для пластичних, енергетичних процесів та регуляції фізіологічних функцій.

3) Закон збалансованості. Харчовий раціон має бути збалансованим за вмістом різноманітних харчових речовин.

4) Закон часового розподілу їжі (режиму харчування). Їжа має надходити до організму у певний час, через рівні проміжки часу. Найкраще 4-5 разове харчування.

5) Закон адекватності. Склад їжі має відповідати не лише індивідуальним потребам (енерговитрати, стать, вік), але і можливостям організму (стан травлення, обмін речовин, стан здоров'я).

6) Закон естетичного задоволення. Їжа повинна мати приємний зовнішній вигляд, смак, аромат.

7) Закон безпеки харчування. Їжа має бути нешкідливою та безпечною, тобто не містити хвороботворні мікроорганізми, радіонукліди, токсини, важкі метали.

Дотримуючись цих 7 законів, можна зробити ще один крок на користь власного здоров'я [12].

Висновки і пропозиції. Забезпечити нормальну життєдіяльність організму можна за допомогою правильного (раціонального) харчування. Харчування є раціональним, якщо воно повністю забезпечує потребу в їжі у кількісному і якісному відношеннях, відновлює всі енергетичні витрати, сприяє правильному росту і розвитку організму, збільшує його опір шкідливим впливам зовнішнього середовища, сприяє розвитку функціональних можливостей і підвищує працездатність людини. Добова витрата енергії повинна повністю покриватися за рахунок енергії, отриманої з їжі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуліч М.П. Раціональне харчування та здоровий спосіб життя – основні чинники збереження здоров'я населення // Проблемы старения и долголетия / Гуліч М.П., 2011, Т.20, №2. – С. 128-132.
2. Банковська Н.В. Гігієнічна оцінка стану фактичного харчування дорослого населення України та наукове обґрунтування шляхів його оптимізації. автореф. дис... канд. мед. наук: 14.02.01, К.: Нац. мед. ун-т ім. О.О. Богомольця, 2008. - 24 с.
3. Цимбаліста Н.В. Стан фактичного харчування населення та аліментарно обумовлена захворюваність // Проблеми харчування / Цимбаліста Н.В., Давиденко Н.В., 2008, №1-2. – С. 32-35.
4. Норми фізіологічних потреб населення України в основних харчових речовинах та енергії: Наказ МОЗ України від 18.11.1999 р. № 272. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_19991118_272.html.
5. Принципи здорового харчування: Посібник для поліпшення якості роботи. – СІНДІ, Україна. – К., 2001. – 29 с.
6. Шварцбейн Д. Програма по зниженню ваги без шкоди для здоров'я / Шварцбейн Д. – М.: АСТ Астрель, 2007. – 287 с.
7. Скальный А.В. Основы здорового питания: пособие по общей нутрициологии / Скальный А.В., Рудаков И.А., С.В. Ногова [и др.]. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2005. – 117 с.
8. Пересічний М. І., Карпенко П.О., Пересічна С.М. Концепція організації харчування студентів. Проблеми старения и долголетия, 2011. – Т.20. – №2. – С. 177-188.
9. Жалпанова Л. Диеты, которые нас убивают / Жалпанова Л. – М.: Мульти Медиа, 2008. – 108 с.
10. Ковальков А.В. Методика доктора Ковалькова. Победа над весом / Ковальков А.В. – М.: Эксмо, 2011. – 656 с.
11. Григоренко О. М. Еволюція теорії та концепції харчування людини. [Електронний ресурс] / О. М. Григоренко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdnuet/tehn/2011_1/Grigor.pdf.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Замойська Катерина Володимирівна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри охорони праці Подільського державного аграрно-технічного університету.

Замойський Степан Михайлович – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри транспортних технологій Подільського державного аграрно-технічного університету.

Вільчинська Дарія Володимирівна – кандидат сільськогосподарських наук, асистент кафедри охорони праці Подільського державного аграрно-технічного університету.

Чорна Оксана Григорівна – старший викладач кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Юлія МІЦАЙ (Кіровоград, Україна)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІЗАТОРІВ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито основні підходи науково-методичного супроводу здоров'язбережувальної діяльності класних керівників, педагогів-організаторів, заступників директорів з виховної роботи; акцентовано увагу на формах та методах роботи з педагогами в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальна діяльність, науково-методичний супровід, післядипломна педагогічна освіта.

The article describes the main approaches of scientific and methodological support of health preservation teacher, organizers, deputy director on educational work; the forms and methods of work with teachers in post-graduate education are emphasised.

Key words: health, health preservation, scientific support, post-graduate teacher education.

Постановка проблеми. Збереження та зміцнення здоров'я дітей і підлітків має виключне значення для сучасної школи. І хоча освітня функція школи залишається провідним аспектом її діяльності, важливим чинником в оцінюванні рівня і якості навчання стає стан здоров'я школярів. Разом з тим слід зауважити, що інтенсивні інтелектуальні, емоційні, особистісні навантаження, якими характеризується сучасний навчальний процес, призводять до надмірного психофізіологічного напруження, «педагогічного стресу» та значного погіршення стану здоров'я школярів.

Причинами цього є недостатність валеологічних знань у педагогів, відсутність наступності, системності, послідовності у впровадженні здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес. У школах досі переважають традиційні форми навчання, під час яких діти проявляють незначну активність, залишаючись пасивними учасниками освітнього процесу.

Це вимагає запровадження спеціальних заходів для збереження і зміцнення здоров'я школярів, нових підходів до організації здоров'язбережувального навчально-виховного процесу, позакласної та позаурочної роботи, а значить, і відповідної підготовки педагогічних працівників. Саме тому, сприйнявши світові тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту, на етапі післядипломної освіти забезпечується науково-методичний супровід здоров'язбережувальної діяльності педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що різними аспектами проблеми збереження здоров'я цікавилось багато вчених. Так, питання формування культури здорового способу життя дітей розкриті в чисельних працях І. Брехмана, М. Гончаренко, В. Горащука, В. Колбанова, Г. Зайцева, Л. Татарникової та інших. Виявлення факторів ризику, які негативно впливають на здоров'я дітей, здійснено в роботах В. Оржеховської, Г. Морозової, О. Савченко, О. Дубогай, Т. Бойченко. Низка досліджень О. Балакіревої, Н. Смирнова, В. Лозинського, О. Дубогай, Т. Бойченко присвячені використанню здоров'язбережувальних технологій у роботі з учнями.

Сучасні наукові дослідження характеризуються зростанням інтересу до теоретичного обґрунтування і практичної підготовки педагогів до здоров'яспрямованої діяльності (Е. Казін) [3, с. 347]. Проте аналіз літератури засвідчив, що питання здоров'язбережувальної діяльності педагогів не набуло достатньої розробки.

Мета статті – розкрити основні підходи науково-методичного забезпечення здоров'язбережувальної діяльності організаторів виховного процесу в умовах післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективність здоров'язбережувальної діяльності прямо пов'язана з активним залученням учнів до позаурочної і позакласної роботи, реалізації оздоровчих просвітницьких та превентивних програм, соціально значимих проектів, акцій. Це вимагає нових підходів до організації здоров'язбережувального виховного процесу, позакласної та позаурочної роботи, а значить, і відповідної підготовки організаторів виховного процесу – класних керівників, педагогів-організаторів, заступників директорів з виховної роботи.

У системі вищої освіти формування професійних позицій, орієнтованих на вирішення проблем здоров'я дітей і підлітків, відноситься до кола питань, які не входять у сферу пріоритетів студентів. Вони стають актуальними в умовах, коли сформовані професійні компетенції і досягнуто досить високий рівень професійної зрілості.

До того ж, не можна не погодитися з думкою Н. Протасової, яка стверджує, що сьогодні майбутнім учителям не можна дати такий обсяг знань, який забезпечував би належний рівень їх професіоналізму протягом усього терміну педагогічної діяльності. Для підтримки професійної компетентності вони мають «постійно інтенсивно поповнювати свої знання, періодично брати участь у різних формах підвищення кваліфікації» [5: 44]. Тому підготовка педагогів, зокрема організаторів

виховного процесу, до здоров'язбережувальної діяльності є актуальною в системі післядипломної освіти.

Згідно з енциклопедичним визначенням, післядипломна педагогічна освіта – це галузь освіти дорослих, яка «забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва» [6: 682].

На думку Г. Данилової та Г. Дмитренка, післядипломна педагогічна освіта – це «зумовлений об'єктивними законами суспільного розвитку процес постійного зростання інтелектуального й духовного потенціалу працівників освіти, який здійснюється у формі самостійної, колективної, групової та індивідуальної пізнавальної і творчої діяльності» [4: 188].

Сьогодні основними функціями післядипломної педагогічної освіти визначено: компенсаційну (дає можливість працівникам освітніх закладів здобути додаткову освіту); адаптивну (забезпечує пристосування педагогічних працівників до нововведень та змін, які відбуваються в освітньому, соціально-економічному та виробничому середовищі); розвивальну (сприяє всебічному розвитку особистості у післядипломний період шляхом неперервного збагачення раніше здобутих знань, умінь та навичок, їх творчого зростання й оновлення) [6: 682].

На випереджальній прогностичній функції післядипломної освіти акцентує увагу Н.Бібік. Серед стратегічних завдань вона визначає необхідність формування в педагога мотивації і потреби постійного вдосконалення та диференціації післядипломної освіти відповідно до запитів фахівців. Домінантою має стати вміння робити вибір, що відповідає вимогам часу і способам самовираження в професії. Тому «акценти в післядипломній освіті педагогів мають бути перенесені з вивчення стандартних, інваріантних станів на механізми оволодіння новими як змістовними, так і технологічними компонентами педагогічної діяльності» [1: 61].

Організаційно-структурна особливість функціонування системи післядипломної освіти полягає в органічному поєднанні курсової та міжкурсової підготовки на обласному, районному та шкільному рівнях.

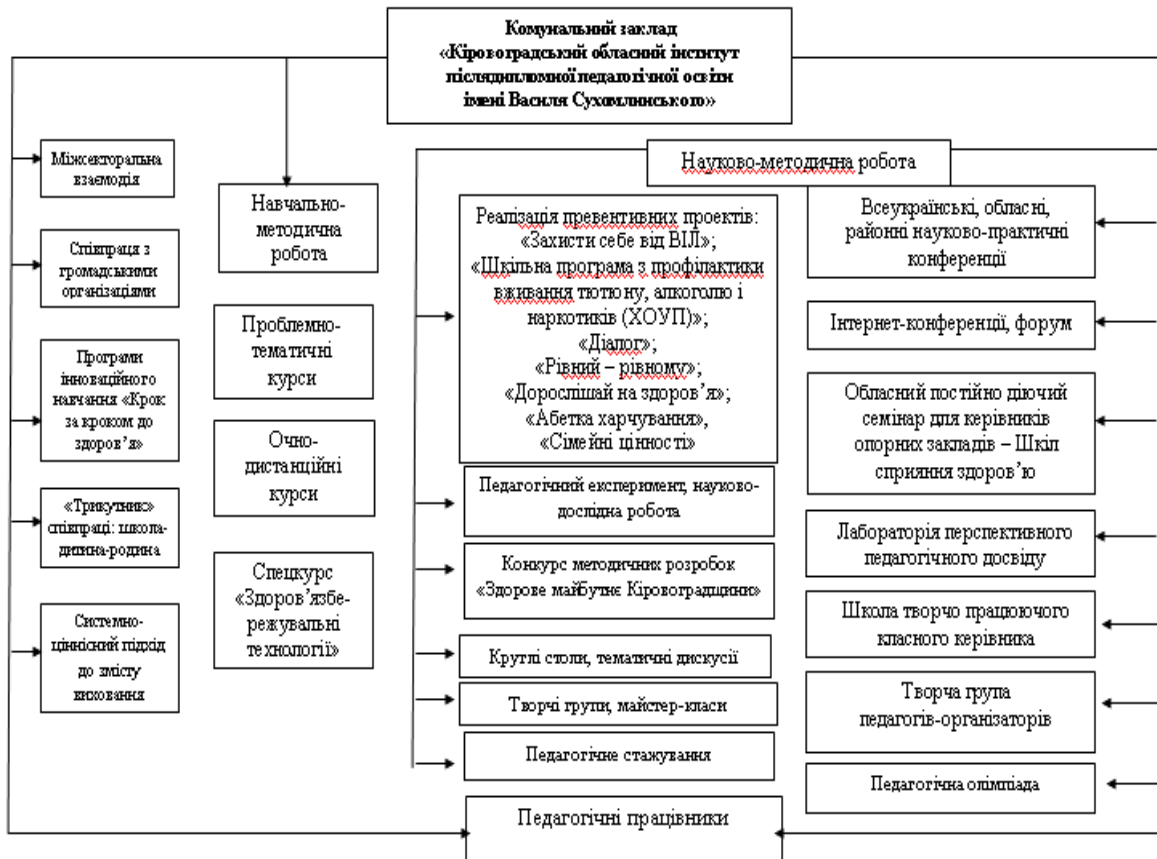
Проблема підвищення компетентності педагогічних кадрів у межах системи методичної роботи була предметом уваги І.Жерносека. Так, на його думку «методична робота – основний компонент системи підвищення кваліфікації, важлива ланка у системі безперервної освіти – є одним із засобів управління навчально-виховним процесом і повинна забезпечити вирішення таких завдань, як доведення до педагогів інформації про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду у галузі педагогіки, психології, теорії викладання предмета; ознайомлення педагогів із застосуванням методів навчально-виховної роботи; надання дійової допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки» [2: 34].

Слід відмітити, що організація виховного процесу на засадах здоров'язбереження вимагає від класного керівника, педагога-організатора, заступника директора з виховної роботи творчого підходу, наявності знань, умінь та навичок організатора, лідера, професіонала саме в роботі з дітьми у позаурочний час. Оптимальний підбір ними методів, прийомів, засобів роботи, їх відповідність формам організації сприяє підвищенню виховного впливу. За допомогою кожного окремого методу педагог вирішує конкретні завдання розвитку та формування особистості, у комплексі ж вони дозволяють здійснити програму сприяння здоров'ю дитини. Так, інформаційний метод дає можливість учням оволодіти необхідними знаннями, розвивати здоров'язбережувальну компетентність, формувати переконання щодо здорового способу життя. Доручення, вимога, вправа, підтримка, заохочення – методи, що дають можливість учням накопичити особистий досвід для вирішення своїх проблем, здійснення самостійної діяльності. Метод підтримки та творчості покликаний довести виховний процес до найвищого рівня – усвідомлення й участі в ньому самих школярів. Нині в арсеналі роботи організаторів виховного процесу є інтерактивні методи (групові, ігрові, дослідницькі, пошукові, дискусійні, тощо), що дозволяють максимально розкрити потенціал кожного учня, залучити його до активної співпраці, сформувати в нього позитивну мотивацію до здорового способу життя.

Особливого значення для ефективної здоров'язбережувальної діяльності класних керівників, педагогів-організаторів, заступників директорів з виховної роботи набувають різні форми організації методичної роботи, планування якої здійснюється за результатами діагностики та оцінки педагогічних знань і вмінь, необхідних для забезпечення здоров'язбережувального педагогічного процесу.

З урахуванням запитів педагогів, розроблено систему науково-методичного забезпечення здоров'язбережувальної діяльності (див. схему).

**Система науково-методичного забезпечення
здоров'язбережувальної діяльності організаторів виховного процесу**



Удосконалюються форми методичної роботи з педагогами: все більше набувають значення майстер-класи для організаторів виховного процесу, Школи педагогічної майстерності, інтерактивне спілкування тимчасових творчих колективів, семінари-практикуми, тренінги особистісного зростання, інтернет-конференції, консультаційні ЧАТи и тощо.

Робота обласних методичних формувань для організаторів виховного процесу передбачає аналіз наукових джерел з проблеми зміцнення та збереження здоров'я школярів, визначення складових здорового способу життя та чинників, які негативно впливають на здоров'я дітей. Особливу увагу приділено соціальним детермінантам здоров'я, соціальному контексту феномену здоров'я, впливу макросоціальних процесів і явищ на здоров'я індивідуума, навчанню на засадах розвитку життєвих навичок та механізмів реалізації здоров'язбережувальної діяльності.

Зауважимо, що однією з ефективних форм роботи, що сприяє підвищенню професійної майстерності організаторів виховного процесу, популяризації здоров'язбережувальних технологій, оригінальних педагогічних знахідок, є конкурси педагогічної майстерності. Метою таких конкурсів є не лише підвищення професійної майстерності, популяризація оригінальних педагогічних знахідок, а й привернення уваги громадськості, органів влади до проблеми виховання здорового підростаючого покоління українців, утвердження здорового способу життя.

Сьогодні в методичній скарбниці інституту ряд цікавих справ та конкурсів, які мають здоров'язбережувальну спрямованість. Серед них – обласний конкурс методичних матеріалів «Здорове майбутнє Кіровоградщини».

Проведенню конкурсу передувала серйозна підготовча, організаційна і науково-методична робота: розроблено Умови проведення конкурсу, визначено конкретні конкурсні завдання та критерії оцінювання методичних матеріалів, складено програму, обговорено інформаційний супровід конкурсу.

До уваги педагогічних працівників, психологів, соціальних педагогів загальноосвітніх, дошкільних, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладів запропоновано номінації: «Урок», «Тренінг», «Проект», «Спортивно-оздоровчі традиції», «Методичні орієнтири».

Визначальними критеріями у номінації «Урок» стало забезпечення здоров'язбереження учнів у процесі навчання, що стосується організаційно-змістового наповнення, структури, дидактичного

апарату уроку, форм та методів роботи. Також педагоги мали можливість презентувати досвід впровадження здоров'язбережувальних технологій.

У номінації «Тренінг» учасникам було запропоновано представити тренінг або курс тренінгів, які спрямовані на формування культури здоров'я учнів, мотивації їх до ведення здорового способу життя, попередження шкідливих звичок, що передбачає проведення організаційно-виховної роботи зі школярами після уроків, освіти їхніх батьків.

Для участі в номінації «Проект» необхідно було презентувати реалізовані проекти та ініціативи, спрямовані на формування культури здорового способу життя. Важливим є актуальність та новизна проекту для конкретної території, навчального закладу, цільової аудиторії, місцевих громад, бізнес-середовища тощо.

Пріоритетною складовою в номінації «Спортивно-оздоровчі традиції» було висвітлення туристичних та спортивних традицій закладу, району, міста. Конкурсанти мали можливість презентувати перспективи розвитку зеленого туризму, а також досвід організації та проведення спортивних змагань, екскурсій, туристичних прогулянок, походів з використанням природних особливостей краю, об'єктів природно-заповідного фонду, лісових масивів, пам'яток природи та культури.

Також у цій номінації доцільно було представити творчі ідеї, педагогічні знахідки стосовно впровадження системи загартовуючих заходів, ранкової гімнастики, фізкультхвилинок, динамічних перерв та рухливих ігор.

Зміст матеріалів номінації «Методичні орієнтири» мав розкривати досвід організації різноманітних форм методичної роботи з педагогами закладу, району (міста), що спрямовані на формування культури здорового способу життя та підготовку педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Всього на конкурс було представлено 140 робіт з усіх районів та міст області. Конкурсанти – педагоги, різні за фахом та досвідом роботи. Натомість усі вони переконані, що поняття якості освіти не зводиться лише до набору знань і навичок, воно тісно пов'язане з такими категоріями, як «здоров'я», «комфортність», «благополуччя», «захищеність», «самореалізація», «повага».

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що ефективною, умовою збереження та зміцнення здоров'я школярів, забезпечення індивідуальної траєкторії їх власного розвитку є ґрунтовна підготовка класних керівників, педагогів-організаторів, вихователів, заступників директорів з виховної роботи до здоров'язбережувальної діяльності. Оскільки саме організатори виховного процесу безперервно взаємодіють з вихованцями, створюють умови для їх повноцінного фізичного, психічного, духовно-морального, соціального розвитку та забезпечують формування усвідомленого ціннісного ставлення підростаючого покоління до власного здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителів початкових класів / Надія Михайлівна Бібік // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. - № 2. – С. 61–65.
2. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі [Текст] / І. П. Жерносек. – 2-е вид., доповнене. – Харків : Основа, Тріада-плюс, 2007. –128 с.
3. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования : теория и практика [Текст] : учебное пособие / под научной редакцией Э. М. Казина; ред. коллегия : Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева, О. Г. Красношлыкова и др. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2009 – 347с. – ISBN 978–5–7148–0328–4.
4. Післядипломна освіта : проблеми управління, методичне забезпечення : [навч.-метод. посіб. / за ред. Г.С. Данилової, Г.А. Дмитренка]. – 188 с.
5. Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Наталя Григорівна Протасова. – К., 1998. – 151 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Міцай Юлія Віталіївна – завідувач науково-методичної лабораторії виховної роботи і формування культури здоров'я комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського».

Ольга ШЕВЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СПЕЦІАЛЬНІ ОСВІТНІ ЗАКЛАДИ

В статті здійснена спроба обґрунтування гімнастики художньої, як сучасної здоров'язбережувальної технології для покращення фізичного розвитку учнів зі спеціальними потребами. З'ясовано, що готовність майбутніх учителів фізичної культури до вирішення даної проблеми можлива завдяки впровадженню в навчальний процес спеціального навчального курсу.

Ключові слова: здоров'я, технології, навчання, гімнастика художня, учні зі спеціальними потребами, фізичний розвиток.

The article is an attempt to justify artistic gymnastics as a modern healthcare technology to improve physical development of students with special needs. It was found out that willingness of future teachers of physical education to solve this problem is possible due to the introduction of a special training course into the learning process.

Key words: health, technology, education, artistic gymnastics, pupils with special needs, physical development.

Постановка проблеми. В останні роки в суспільстві спостерігається зростання інтересу до здоров'язбережувальних технологій, а саме фізичної культури і спорту, що є запорукою підвищення рухової активності в усіх вікових групах населення. Найбільш відчутний цей дефіцит у школярів, інтенсивна рухова організація яких часто обмежується тільки уроками фізичної культури. Активізація рухового режиму учнів, передбачена у сучасних нормативних документах, здавалося, мала б покращити становище, але збільшення числа школярів, які мають відхилення у стані здоров'я, та зростання кількості випадків смертності дітей на уроках фізичної культури, що спостерігається останнім часом, вказує на необхідність особливого підходу під час вирішення зазначеної проблеми [2: 4]. Пріоритетним напрямком розвитку галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини визначено поліпшення стану здоров'я підростаючого покоління, фізична підготовленість якого визначена незадовільною.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема підготовки кваліфікованих спеціалістів з фізичної культури, спроможних впроваджувати в навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів інноваційних та здоров'язбережувальних технологій навчання.

На думку В.В. Радула, В.О. Кравцова, М.В. Михайличенка, процес формування готовності майбутніх учителів повинен спрямовуватись на особистість спроможну до творчої організації навчально-виховного процесу, здатної здійснювати наукові дослідження педагогічного процесу, оволодівати методологією педагогіки, опановувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення [3: 106].

В умовах роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, майбутні учителі стикаються з проблемою зниження інтелектуальної і фізичної працездатності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними А.Б. Рацула, І.О. Шишової, О.А. Рацула, особливим завданням спеціальних освітніх закладів є корекція розвитку дітей – спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання порушень розвитку дитини зі спеціальними потребами з метою якнайбільшого наближення до норми [4: 5].

Подолання дефектів розвитку дітей – процес складний і багатоплановий, він має передбачати застосування активних засобів фізичного, психічного і емоційно-вольового виховання. Позитивний вплив на розвиток організму дітей, на наш погляд, можуть справляти заняття гімнастикою художньою.

Як оздоровча технологія, гімнастика художня дозволяє сформувати у дітей здатність виконувати складно-координаційні, м'які, гнучкі рухи, танцювальні за характером. Різноманітність, широкий діапазон дозволяє застосовувати їх роботі з дітьми різного психічного розвитку. Наші спостереження свідчать, що рухи під музику для дітей мають не лише корекційний вплив на фізичний розвиток, але й створюють сприятливу основу удосконалення таких психічних функцій як мислення, пам'ять, увага, сприймання. Організуюче джерело музики, її ритмічна структура, динамічна забарвленість, темпові зміни викликають постійну концентрацію уваги, запам'ятовування умов виконання вправ, швидку реакцію на зміну музичних фраз. Однак у практиці роботи спеціальних освітніх закладів не робилися спроби систематизованого навчання вправ гімнастики художньої.

Фізичне виховання є складовою частиною системи навчально-виховної роботи спеціальних освітніх закладів. Воно повинно вирішувати завдання всебічного розвитку учнів, зміцнення здоров'я, корекції недоліків моторики. Порушення фізичного розвитку учнів можуть бути подолані не тільки шляхом медичної допомоги, а й шляхом розробки системи педагогічних впливів на психофізичний розвиток дітей [5: 4-5]. При визначенні ефективних способів корекційно-виховної роботи ми спиралась на об'єктивні дані фізичного розвитку учнів спеціальних освітніх закладів та їх рухові можливості.

Фізичний розвиток, за даними Г.Л. Апанасенко, – це частина фізичного виховання, процес зміни форм і функцій організму. Він може відбуватись стихійним шляхом (природний фізичний розвиток дитини) і цілеспрямовано, під впливом спеціальних фізичних вправ [1: 15-16].

Фізичний розвиток дитини в першу чергу визначається ступенем вдосконалення її рухового аналізатора. Важливим показником нормального фізичного розвитку за даними є рухова активність, яка забезпечує розвиток серцево-судинної системи та органів дихання, поліпшує обмін речовин підвищує загальний тонус життєдіяльності. Ці процеси відбуваються протягом всього життя людини, починаючи з дитинства, а саме, з раннього шкільного віку. Складовою частиною фізичного розвитку дитини є формування її рухових якостей. Аналіз їх розвитку дає підстави визначити об'єктивну доцільність в корекційно-відновлювальній роботі з дітьми зі спеціальними потребами в процесі занять з гімнастики художньої, як важливої передумови їхнього фізичного виховання. Розвиток рухових здібностей, формування умінь та навичок виконання фізичних вправ містили в собі послідовний вплив на організм дітей індивідуально дозованих навантажень, що в кінцевому результаті сприяло успішному оволодінню ними.

Все це й дає підстави вважати дану проблему *актуальною* для сучасного навчально-виховного та здоров'язбережувального процесу.

Мета дослідження полягає у розробці і експериментальному обґрунтуванні педагогічних технологій по збереженню здоров'я учнів спеціальних освітніх закладів.

Для досягнення мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

- дослідити особливості фізичного розвитку учнів спеціальних освітніх закладів;
- обґрунтувати необхідність впровадження занять гімнастики художньої в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури;
- розробити технологію покращення фізичного розвитку учнів спеціальних освітніх закладів засобами гімнастики художньої.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами на уроках фізичної культури аналіз фізичного розвитку дітей зі спеціальними потребами дало підстави вважати, що в учнів елементарні гімнастичні знання, уміння і навички майже відсутні, що не сприяє, на нашу думку, активізації корекційно-відновлювальної роботи з ними. Спеціальне дослідження даного питання показало, що в більшості шкіл Кіровоградської області вчителями фізичної культури працюють чоловіки. Перепоною до широкого застосування гімнастики художньої у загальноосвітніх закладах освіти є недостатня організаційно-методична підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури, які могли б на належному рівні формувати школу рухів й ефективно здійснювати оздоровчо-корекційний підхід у фізичному вихованні школярів.

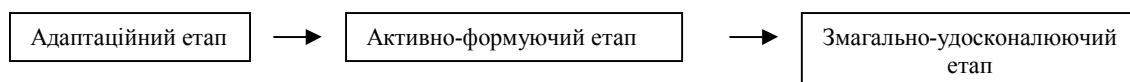
Запроваджений курс «Художня гімнастика» є однією зі складових дисциплін у підготовці студентів до професійної діяльності вчителя фізичної культури. Він спрямований на вдосконалення музичної і рухової культури.

Знання основ гімнастики художньої дають можливість формувати гімнастичні уміння і навички виконання вправ без предметів та з предметами, оволодівати складно координаційними рухами.

Підготовка студентів факультетів фізичного виховання до формування культури рухової діяльності, рухових дій на законах фізіології й біомеханіки в школі є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, тому що культура рухів є показником високої працездатності, здоров'я та гармонійного розвитку людини, запобігає захворюванням опорно-рухового апарату. Формування культури рухової діяльності в період росту й розвитку дітей дає можливість усунути виявлені вади, збагатити рухову культуру, поліпшити координацію рухів і будову тіла.

Експериментальна робота здійснювалась на базі Кіровоградських спеціальних освітніх закладів в III етапи, кожен з яких становив окрему серію досліджень та хронологічно відповідав одному навчальному року:

- 1) I – адаптаційний етап, впродовж якого студенти факультету фізичного виховання надавали можливість учням зі спеціальними потребами оволодіти елементарними гімнастичними рухами без предметів (прості вправи, хвилі, помаху, рівноваги, повороти, стрибки, акробатичні рухи);
- 2) II – активний формуючий, в процесі якого учні оволодівали гімнастичними рухами з предметами (скакалка, обруч, м'яч, стрічка, булави) при музично-ритмічному супроводі. За нашою методикою було введено пропедевтичний період в якому справжні гімнастичні предмети замінялися спрощеними, іграшковими – прапорці, шарфи, кульки;
- 3) III – змагально-удосконалюючий етап, який передбачав спортивне удосконалення, включення учнів зі спеціальними потребами в змагання різних рівнів (див. малюнок 1).



Малюнок 1. Етапність навчання гімнастики художньої

З учнями експериментальної групи здійснювалась скрупульозна, систематична робота з чіткого визначення основних видів спеціальної підготовки. Вона включала: фізичну, технічну, психологічну, тактичну та інтегральну.

На початковій фазі нами встановлювався рівень фізичної підготовленості учнів експериментальної та контрольної груп за основними показниками. Для цього було використано спеціальні методики визначення фізичного розвитку. Одержані в процесі обстеження показники представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості учнів

Тестові завдання	Одиниці вимірювання	Групи		
		Експериментальна	Контрольна,	Різниця показників експ. по відношенню до контр.
Сила правої руки	кг	11,3	11,5	- 0,2
Станова сила	кг	25,8	25,8	0
Стрибок у довжину з місця	см	116,7	116,7	0
5-секундний біг на місці	с	14,8	14,6	+ 0,2
Пройходження по обмеженій поверхні	с	9,4	9,3	- 0,1

Комплексне вивчення особливостей психофізичного розвитку довело, що контингент дітей зі спеціальними потребами мають неоднорідно виражені рухові, мовні, інтелектуальні, емоційно-вольові порушення. Визначальним фактором у розвитку процесів адаптації, на нашу думку, є емоційне благополуччя школярів у найближчому соціальному оточенні.

Динамічність соціальної адаптації особистості визначається розв'язанням протиріч, головними серед яких є протиріччя між характером норм і вимог, зумовлених новою роллю і внутрішньою готовністю особистості до їх засвоєння і виконання.

Висновки. Таким чином, аналіз наших досліджень дозволив з'ясувати, що активність особистості дітей, яка необхідна при навчанні новій структурі діяльності, а саме індивідуальній та колективній роботі в освоєнні прийомів та засобів підвищення фізичного розвитку, завдяки виконання гімнастичних вправ, залежить від мікроклімату колективу. Ця залежність проявляється в багатьох аспектах формування особистості: у визначенні її життєвої позиції відповідно позиції інших, у становленні особистісних рис і якостей, у взаємозв'язку стосунків між сферами зв'язаного і вільного спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие подростков / Г.Л. Апанасенко – К.: Здоров'я, 1985. – С. 15-16.
2. Іванова Л.І. Фізичне виховання учнів з відхиленнями у стані здоров'я: [метод. посібник] / Л.І. Іванова. – К.: Літера ЛТД, 2012. – 320 с.
3. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: Навчальний посібник / В.В. Радул, В.О. Кравцов, М.В. Михайличенко – Кіровоград, РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.
4. Рацул А.Б. Корекційна педагогіка: Навчальний посібник / А.Б. Рацул, І.О. Шишова, О.А. Рацул – Кіровоград, «КОД», 2012. – 355 с.
5. Шевченко О.В. Фізичний розвиток учнів допоміжної школи засобами художньої гімнастики: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.03 / Шевченко Ольга Володимирівна. – Київ, 2001. – 169 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шевченко Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Ангелика ТЕРТИЛОВА (Кіровоград, Україна)

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ЗАБОЛЕВАНИЙ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются данные, которые свидетельствуют о факторах резкого снижения физической активности педагогов высшей школы и прямую связь этого фактора с распространением сердечно-сосудистых заболеваний среди них. Используются результаты лабораторных исследований и труды известных ученых, автор

обосновывает необходимость и предлагает способы поддержания двигательной активности работниками умственной сферы вообще, и преподавателями высшей школы в частности.

Ключевые слова: сердечно-сосудистые заболевания, образ жизни, двигательная активность, умственная активность, научно-педагогическая деятельность, стрессогенность, оздоровительная физкультура.

In this article the author uses the data which witness the factors of the decline in physical activity of teachers of higher school and direct link of these factors with the spread of cardiovascular diseases among pedagogues. Using the data of laboratory researches and scientific works of well-known scientists, the author aims to justify the need of the support of the motor activity of the employees of the mental sphere in general and lecturers of higher school in particular.

Key words: cardiovascular diseases, the way of life, motor activity, mental activity, scientific pedagogical activity, stressability, curative physical training.

Постановка проблемы. В последнее время угрожающих цифр достигло количество сердечно-сосудистых заболеваниях среди работников умственной сферы. Смертность от сердечно-сосудистых заболеваний превышает смертность от рака и выходит на первое место в мире. Профессия педагога относится к группе наиболее стрессогенных профессий, вследствие чего она занимает лидирующее место по наличию факторов риска возникновения заболеваний данной группы. Автор статьи предлагает решение проблемы с помощью использования таких видов движения, как лечебная физкультура. Также автор указывает на недооценку физической нагрузки в решении проблемы сохранения здоровья преподавателей высшей школы и вносит реальные предложения по её преодолению.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемами влияния физического воспитания как средства адаптации человека к окружающей среде занимались М.Р. Могендович, И.А. Аршавский, Р.С. Минвалеев, Б.А. Пирогова. На основе исследований Е.И. Чазова, Н.М. Амосова, М. Фельденкрайза оздоровительная физкультура рассматривается, как необходимая система по реализации природных способностей, и направлена на улучшение здоровья личности. Вопросами изучения этиологии и профилактики заболеваний сердечно-сосудистой системы занимались Н.М. Амосов, В.М. Коган-Ясный, Я. Штейнберг, Л.Т. Мала. Проблемы профилактики болезней и сохранения здоровья педагогов с помощью формирования здорового образа жизни рассматривались в трудах И.В. Муравова, В.И. Коваль, Н.Г. Ахмеровой, Н.Н. Малярчук, М. Митиной, О.А. Анисимовой, Т.А. Родионова. и др.

Цель написания статьи. Целью написания статьи является анализ негативного влияния недостаточной физической активности на организм преподавателей высшей школы.

Изложение основного материала. В современной Украине главным и актуальным вопросом является сохранение жизни и здоровья граждан. Реализация людьми общественных интересов, выполнение социальных задач во многом определяется состоянием их индивидуального здоровья. Поэтому необходимо рассматривать его как универсальную, фундаментальную, высшую ценность, являющуюся неотъемлемой предпосылкой благополучия и процветания общества в целом. Однако, по последним статистическим данным Всемирной организации здравоохранения, (далее – ВОЗ) в мире насчитывается около 9,4 миллионов людей, ежегодно умирающих от сердечно-сосудистых заболеваний, из них 51% людей гибнет от инсульта и 45% – от ишемической болезни сердца. Главный кардиохирург МОЗ Украины Борис Тодуров прокомментировал эти показатели, как угрожающие уровню социальной безопасности Украины [19]. Борис Тодуров указал, что вследствие сердечно-сосудистой патологии, Украина теряет более 400 тысяч трудоспособного населения ежегодно. По данным ВОЗ, недостаточная физическая активность является четвёртым основным фактором смертности, приводящим к возникновению заболеваний рассматриваемой группы [20; 21]. Для борьбы с катастрофическим увеличением сердечно-сосудистых заболеваний европейскими учёными предложена программа "Здоровье 2020" Европейского бюро ВОЗ в области профилактики неинфекционных заболеваний. Соблюдая основной принцип медицины – профилактический, украинские специалисты в области здравоохранения главной целью данной программы определили распространение здорового образа жизни среди населения на уровне учебных заведений и рабочих мест [20]. Понятие «физическая активность» невозможно отделить от понятия «здоровье». Известный кардиолог Е.И. Чазов первоочередной задачей считает борьбу с факторами риска сосудистых заболеваний, которая позволит снизить смертность от данной группы заболеваний на 44% [18]. Основатель украинской школы сердечной хирургии академик Н.М.Амосов предупреждал о тенденции к увеличению количества заболеваний сердца и сосудов, считая состояние детренированности является ненормальным состоянием любого человека, которое «противоречит его биологии и ведет к упадку всех рабочих функций организма» [2].

Настораживает тот факт, что количество больных сосудистыми заболеваниями неумолимо увеличивается и приобретает характер эпидемии в современном мире [1]. Согласно статистике, такие заболевания встречаются намного чаще у лиц, характер работы которых требует большого нервного напряжения. Если рассматривать данные по заболеваемости педагогов высшей школы, то до 60% представителей данной профессии имеют нервно-психические нарушения, 25% страдают теми или иными хроническими заболеваниями, 42% имеют избыточный вес [10]. На наш взгляд, до настоящего времени здоровье педагогов, как отдельной профессиональной категории, недостаточно рассматривалось ни медициной, ни педагогикой, ни реабилитологией. Однако следует учитывать, что

качество работы педагога напрямую зависит от состояния его здоровья. К сожалению, в настоящее время отсутствуют систематизированные данные об уровне здоровья педагогов, а также конкретные рекомендации по оздоровлению педагогов с учётом специфики их деятельности. Ещё одним фактором необходимости формирования здорового образа жизни преподавателя является тот факт, что именно педагог определяет отношение к здоровью своих воспитанников. Поэтому необходимо определить подходы к формированию здорового образа жизни педагога, а также методы коррекции тех или иных отклонений его здоровья. Только тогда можно говорить о создании системы оздоровительных мероприятий для педагогов с конкретными рекомендациями по формированию навыков валеологической культуры учителя. Профессия учителя, преподавателя требует не только огромных умственных, но и эмоциональных затрат. Представители данной профессии годами испытывают состояние длительного стресса, который способен вызвать необратимые изменения в психическом и физическом здоровье человека. Долговременный стресс является очевидной угрозой ресурсам личности. Ресурсы – это личные источники энергии, которые хранятся в клетках человеческого организма, своеобразные «депо» с естественно заложенным потенциалом питания для клеток организма. По мнению Д. Фонтана [17], к общим стрессорам, которые присущи педагогам, следует отнести такие факторы, как работа в сверхурочные часы, большое количество совещаний и заседаний, огромное количество "бумажного творчества", большое количество планов и отчётов, неопределённость и непредсказуемость развития событий в организации и другие. Специфика преподавателя высшей школы состоит в совмещении преподавательской и научной видов деятельности, что вызывает дополнительные стрессовые ситуации в педагогической среде [16]. Все эти факторы со временем не только портят здоровье преподавателей, но и приводят к общеизвестному синдрому «эмоционального выгорания», который негативно сказывается на функциях многих органов и систем, а особенно на нервной системе [16]. Уровень профессионального «выгорания» у педагогов профессии считается едва ли не самым высоким среди всех других. Причиной этому является совокупность проблем разных уровней: напряженность, повышенная ответственность, высокая требовательность к представителям данной профессии, наличие широкого круга обязанностей. Именно эти факторы обуславливают ее стрессогенность [16]. По данным ВОЗ, коэффициент стрессогенности педагогической деятельности составляет 6,2 балла (при максимальном показателе 10 баллов). Согласно определению ВОЗ, здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, которое не сводится к простому отсутствию болезней, недомоганий и физических дефектов. Другими словами, человек должен рассматриваться не только как физический, но и как социальный и духовный организм. Комплексное понятие «здоровье» должно предопределять системный подход к коррекции и восстановлению здоровья. Академик Н.М. Амосов предложил термин «количество здоровья», то есть, устойчивость организма человека в борьбе с болезнью. Целостность человеческой личности проявляется, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма. Анализ характера адаптационных реакций показал, что у большинства преподавателей после 40 лет наряду с ухудшением показателей сердечно-сосудистой системы, существенно нарастают дезадаптационные процессы – хроническое эмоциональное напряжение, сочетающееся с высокой служебной ответственностью, что в 90% случаев является причиной возникновения стенокардии и инфаркта миокарда.

Использование физической культуры, как одного из ведущих методов профилактики и лечения различных заболеваний, имеет достаточно давнюю историю. В Китае сохранилась книга под названием «Song-fou», изданная почти за 3000 лет до н.э., в которой описаны активные, пассивные и комбинированные упражнения в комплексе с массажем. Гиппократу приписывают выражение: «Как суконщик чистит свои платья, вытряхивая их от пыли, так и гимнастика очищает организм». В Древнем Риме К. Гален широко использовал физические упражнения для возвращения здоровья больным. Большинство людей современного мира полностью или частично отгородили себя от физических нагрузок, заменив их умственным трудом. Но постоянное нервно-психическое перенапряжение и хроническое умственное переутомление без физической разрядки, вызывают тяжелые функциональные расстройства в организме, приводят к снижению трудоспособности и наступлению преждевременной старости. Физиолог И.П. Павлов и академик А.А. Богомолец в разное время предупреждали об опасности умственной и эмоциональной перегрузки, как факторов истощения организма [14]. Академик И. П. Павлов писал, что здоровье – это состояние равновесия между организмом и средой, болезнь же возникает при нарушении этого равновесия, поэтому просто необходимо сочетать «труд головы» с «трудом рук» [14]. Собственную теорию физического образования создал профессор анатомии П.Ф. Лесгафт. Учёный предостерегал об убывающем действии гиподинамии на организм человека, доказав, что если перестать тренировать любой мышечный орган, то это приведёт к обязательному ослабеванию и атрофии этого органа [7].

Но, не смотря на богатую историю физкультуры, рекомендации учёных, наличие недомоганий и стрессов, большинство людей недооценивает роль физкультуры, как средства профилактики болезней и не выделяет места для неё. Человек разумный – это биологический вид, который, как и любое существо, биологически "запрограммирован" на большую двигательную активность. Современные

исследователи утверждают, что в наше время физическая нагрузка уменьшилась в 100 раз. Специалисты подсчитали, что для удовлетворения потребности в движениях взрослые люди должны делать в день 20-25 тысяч шагов. Но много ли мы знаем людей, соблюдающих подобные рекомендации? Ошибочно считается, что спокойствие является самым позитивным состоянием организма. Более того, В.М. Сеченовым было доказано, что для организма активный отдых гораздо полезнее, чем бездействие, пассивность. Он установил, что мышцы руки, утомленные работой, быстрее восстанавливают работоспособность, если во время отдыха выполнять упражнения другой рукой. По результатам медицинских наблюдений можно утверждать о положительных изменениях в миокарде после применения физических упражнений, что на электрокардиограмме выглядит как повышение зубца Т и характеризует укрепление мышц сердца и повышение их работоспособности. Однако интенсивность труда в условиях современной жизни не превышает 2-3 ккал/мин, что в 3 раза ниже пороговой величины (7,5 ккал/мин), являющейся нормой энергозатрат, обеспечивающей нормальное самочувствие человека. В связи с этим, для компенсации недостатка энергозатрат в процессе жизни современному человеку необходимо выполнять физические упражнения с соответствующим расходом энергии для восполнения существующей гиподинамии. Эта проблема особенно актуальна для представителей умственной сферы, к которым относятся и преподаватели высшей школы. Гиподинамией (от *hypo* - под, *dynamis* - сила), или «болезнью цивилизации» называют нарушение функций организма, которое произошло из-за ограничения двигательной активности, снижения силы сокращения мышц. В результате гиподинамии страдают почти все органы и системы, но особенно она влияет на сердечно-сосудистую систему. Недооценивая движение мы не только пренебрегаем тысячелетним опытом человечества, но и идём против собственной природы. О том, что физическая нагрузка помогает преодолевать стрессы, известно давно. Ещё в царской России политзаключенные, для поддержания жизненного тонуса и здоровья, проходили по несколько тысяч шагов, находясь в тесной камере. В 30 годах прошлого века профессор Н. Бронштейн занимался изучением биомеханики движений человека и изучал влияние мышечных сокращений на организм. Известный ученый М.Р. Могендович в 60-70 годах XX века разработал теорию моторно-висцеральных рефлексов, которая доказывает взаимосвязь деятельности двигательного аппарата, скелетных мышц и вегетативных органов [11]. «Теория Могендовича» объясняет, что в результате недостаточной двигательной активности в организме человека нарушаются нервно-рефлекторные связи, заложенные природой и закрепленные в процессе тяжелого физического труда, что приводит к расстройству регуляции деятельности сердечно-сосудистой системы и развитию дегенеративных заболеваний (атеросклероз и др.) Развивая представления своего учителя А.А. Ухтомского о неравновесности живых систем, советский физиолог И.А. Аршавский в своей теории «энергетического правила скелетных мышц» описал, что функциональное состояние организма в каждом возрастном периоде определяется особенностями работы скелетной мускулатуры. Таким образом И.А. Аршавским сделан вывод о применении оптимальных мышечных нагрузок, как необходимого фактора укрепления здоровья и увеличения продолжительности жизни [3]. О влиянии постуральных реакций на систему капиллярного кровотока и гормональную систему заявлял учёный-биолог Р.С. Минвалеев. Этим автором предложено научное объяснение применения техник йоги как эффективного способа улучшения кровенаполнения многих органов, в том числе, и сердечной мышцы [8]. Группа учёных из Санкт-Петербургского университета вместе со специалистами в области реабилитологии проводили занятия с использованием элементов хатха-йоги для студентов с разными видами вегето-сосудистых дистоний. Учёные выяснили, что при вегето-сосудистой дистонии нарушается амплитуда колебаний вегетативного контура висцеральной регуляции, которая становится низкой и ассиметричной, а йоговские асаны компенсируют данные отклонения на физиологическом уровне. Физические упражнения «раскачивают» вегетативный маятник, возобновляя его гармоничные колебания, и самочувствие пациентов восстанавливается. Исследователи из Принстонского университета (США) в результате экспериментов на мышцах в лабораторных условиях научно доказали антистрессовый эффект от физических упражнений. Методы лечения с помощью движения разрабатывал учёный-физик с мировым именем Моше Фельденкрайз. Согласно его теории, движение тесно связано с нервной системой. Учёным разработаны два основных метода: «осознание движения» и «функциональная интеграция», которые эффективно используются во всем мире как для поддержания физической формы и здоровья до преклонных лет, так и для лечения таких серьёзных недугов, как параличи, инсульты, переломы, неподвижность суставов и атрофия мышц [15]. На основании использования различных видов движения с целью лечебно-восстановительного эффекта базируются такие направления медицинской реабилитации, как лечебная физкультура, кинезиология, кинезиотерапия. Прикладная кинезиология – это наука о движении, возникшая в середине XX века в США. Кинезио – движение, логос – учение. Данное направление медицины является хотя и спорным, однако очень перспективным, и в настоящее время преподается во многих медицинских институтах. Согласно постулатов кинезиологии, тело человека в состоянии вылечить себя само, без помощи врачей и лекарств, если его механизмы исправны и отлажены. Но иногда у тела не хватает личных резервов, и тогда на помощь приходят специалисты. В основе кинезиологии лежит концепция

триединства, которая объединила в себе законы триединства мира: дух – разум – тело; мысль – действие; сознание – подсознание – тело. Исходя из этой концепции, данный метод помогает выявить и убрать стрессы и психологические травмы из прошлого, которые хранятся в памяти в виде «блоков», и которые проявляются в виде различных заболеваний.

Наиболее хорошо изученным и эффективным средством лечения и профилактики многих заболеваний самого широкого спектра является лечебная физкультура (ЛФК). Причем и в профилактике, и в лечении, и в реабилитации лечебная физкультура действует и прямо, и опосредованно, одновременно оказывая положительное воздействие на многие другие системы и функции организма. Как и спорт, лечебная физкультура базируются на использовании физических упражнений. Разница лишь в том, зачем и как это делается, так как известно, что лекарство от яда отличается лишь дозой. А физические упражнения, к тому же, средство не специфическое. То есть, один и тот же вид физических упражнений может использоваться для профилактики, лечения и реабилитации различных заболеваний. Главной отличительной чертой лечебной физкультуры является дозированная тренировка больных, т. е. постепенное приспособление больного организма к возрастающим физическим нагрузкам [5]. По нашему мнению, целесообразно применять комплексы лечебной физкультуры для педагогов, учитывая специфику их работы, и в качестве средств профилактики сердечно-сосудистых заболеваний. Оправданным является введение в комплексы лечебной гимнастики элементов восточных оздоровительных техник, таких, как йоговские асаны, упражнения гимнастики цигун, элементы из тайчи-цюань, которые сами по себе гармонизируют нервную систему и исцеляют человека на энергетическом уровне [8]. Но подбирать физические упражнения надо грамотно, зная особенности течения заболеваний и учитывая противопоказания для занятий теми или иными видами лечебной физкультуры. О необходимости подобных мер говорит проделанный нами эксперимент на основе анкетирования преподавателей Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко. Нами отобрано 100 преподавателей, в результате опроса которых выяснилось, что 64 преподавателя (64%) не занимаются спортом совсем не в каком виде, 24 преподавателя (24%) периодически занимаются каким-либо видом физической активности, и только 12 из них (12%) занимаются спортом регулярно и систематически. Из числа всех респондентов лишь 5(!) человек регулярно делают утреннюю гимнастику. Кроме того, 32 человека (32%) страдают артериальной гипертензией, ишемическая болезнь сердца выявлена у 9 человек (9%), вегето-сосудистая дистония наблюдается у 23 человек (23%). Как известно, любые хронические сердечно-сосудистые заболевания являются огромной степенью риска возникновения таких острых состояний, как инсульт и инфаркт. Большинство преподавателей (76 человек) признают, что мало уделяют внимания физкультуре, и что регулярно посещали бы группы бесплатной лечебной физкультуры у себя в ВУЗе.

На основе проведенного анализа статистики сердечно-сосудистых заболеваний, учитывая высокую группу риска данной группы заболеваний для работников умственного труда, основываясь на рекомендациях ученых и врачей, а также используя данные описанного выше эксперимента, мы предлагаем обязательное применение лечебной физкультуры в стенах высших учебных заведений для профессорско-преподавательского состава и вспомогательного персонала бесплатно. Для этого необходимо не так уж много: должность реабилитолога или методиста по лечебной физкультуре, 2-3 инструктора по лечебной физкультуре и оборудованный спортивный зал. Реабилитолог ведёт приём пациентов, заводит карты с указанием диагноза, определяет степень необходимой физической нагрузки, подбирает специальные комплексы лечебной физкультуры с учётом показаний и противопоказаний, контролирует состояние пациентов [5]. Занятия проводят инструкторы по лечебной физкультуре, имеющие среднее специальное медицинское образование и прошедшие курсы по лечебной физкультуре. Подобная практика уже имела место, например, в Кировоградском институте развития человека «Украина», где на факультете физической реабилитации успешно велись групповые и индивидуальные занятия по лечебной физкультуре для всех желающих сотрудников. Мы считаем подобное нововведение просто необходимым в высших учебных заведениях, а затраты на организацию групп по лечебной физкультуре несоизмеримо низкими по сравнению с той пользой для здоровья, которую данный метод принесёт впоследствии.

Выводы. Движение является естественной необходимостью полноценной жизни человека, незаменимым фактором поддержания его физического и психического здоровья, и главным элементом борьбы с «болезнями цивилизации». Профессия преподавателя высшей школы является стрессогенной и, как следствие, ее представители более других склонны к риску сердечно-сосудистых заболеваний. В ходе исследования выявлено, что физическая активность недостаточно присутствует в жизни преподавателей высшей школы. В результате анализа лабораторных исследований учёных и рекомендаций врачей доказана необходимость применения движения не только для профилактики, но и для лечения сердечно-сосудистых заболеваний. Выходом из тупиковой ситуации является серьезное отношение педагогов к своему здоровью с обязательным введением физической нагрузки в свой режим дня. Оптимальным решением для ликвидации гиподинамии и средством профилактики в

борьбе с сердечно-сосудистыми заболеваниями среди преподавателей высшей школы мы считаем организацию и проведение занятий по лечебной физкультуре в высших учебных заведениях.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Амосов Н. М. Моя система здоровья / Н. М. Амосов. – К.: Здоров'я, 1997. – 56 с.
2. Амосов Н. М. Физиологическая активность и сердце / Н. М. Амосов, Я. А. Бендет. – К., 1989. – 216 с.
3. Аршавский И. А. Основы негэнтропийной теории биологии индивидуального развития, значение в анализе и решении проблемы здоровья // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья / И. А. Аршавский. – СПб., 1993. – С. 5 – 24.
4. Ахмерова Н. Г. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Н. Г. Ахмерова. – М.: Арсенал образования, 2011.
5. Белая Н. А. Лечебная физкультура и массаж: Учебно-методическое пособие для медицинских работников / Н. А. Белая. – М.: Советский спорт, 2004. – 272 с.
6. Коваль В. И. Гигиена физического воспитания и спорта : учебник / В. И. Коваль, Т. А. Родионова. – М.: Academia, 2010. – 320 с.
7. Лесгафт П. Ф. Об отношении мышц к форме и отправлению остальных органов движения. Труды Общества русских врачей в С.-Петербурге, 1883-1884, I.
8. Особенности наполнения левого желудочка сердца при перевернутых позах человека / Р. С. Минвалеев, А. А. Кузнецов, А. Д. Ноздрачев, Х. Ю. Лавинский // Физиология человека. – 1996. – Т. 22, № 6. – С. 27–34.
9. Малярчук Н.Н. Здоровьесозидающая деятельность педагогов /Н. Н. Малярчук // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 55– 90.
10. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога /Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; Под общ. ред. Л. М. Митиной. – М.: Академия, 2005, 368 с.
11. Могендович М.Р. Физиологические основы лечебной физической культуры / М. Р. Могендович, И. Б. Тёмкин. – Ижевск, 1975. – 223 с.
12. Мурахов И.В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта /И. В. Мурахов. – К., 1989. – 203 с.
13. Павлов И. П. Полное собрание сочинений АН СССР / И. П. Павлов. – М. : Изд-во АН СССР, 1951 – 1954, Т. 3, кн. 1. – 392 с.
14. Темкин. И. Б. Осознание через движение. Оздоровительные движения для личностного роста / И. Б. Темкин, М. Фельденкрайз. – М., 1994. – 456 с.
15. Тертилова, А.Б. Использование лечебного массажа как здоровьесберегающего фактора в профилактике профессиональной деформации педагогов высшей школы / А. Б. Тертилова // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2013. – Вип. 121, ч. 1. – С. 302–306. – Бібліогр. в кінці ст.
16. Фонтан Д. Как справиться со стрессом: пер. с англ. /Д. Фонтан. – М.: Педагогика-Пресс, 2005. – 352 с.
17. Чазов Е.И. Сердце и XX век. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
18. Годуров Борис Михайлович [Электронный ресурс] – Текст. – Режим доступа: <http://www.aif.ua/dossier/1761> – Назва з екрана.
19. Сердечно-сосудистые заболевания : информационный бюллетень № 317, март 2013 г. [Электронный ресурс] – Текст. – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs317/ru/>. – Назва з екрана.
20. Мировой отчет по инфекционным заболеваниям, 2010 г. : Резюме [Электронный ресурс] – Текст. – Режим доступа: http://www.who.int/nmh/publications/ncd_report2010/ru/. – Назва з екрана.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Тертилова Анжелика Борисовна – лаборант кафедры иностранной филологии Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко.

Валентина ЧЕРНІЙ (Кіровоград)

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ ІНТЕГРОВАНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я»

У статті здійснено аналіз програмно-методичного забезпечення інтегрованого предмета «Основи здоров'я» у початковій школі та вивчено можливості для здобуття молодшими школярами знань та розвитку навичок, які сприятимуть формуванню стійкої мотивації до здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, інтегрований предмет «Основи здоров'я».

The paper analyzes the software support of the integrated subject «The bases of health» in elementary school and studied the possibilities for getting primary school children the knowledge and development of skills that promote a sustainable motivation for a healthy lifestyle.

Keywords: health, healthy lifestyle, integrated subject «The bases of health».

Постановка проблеми. Актуальність пошуку ефективних шляхів формування здорового способу життя підростаючого покоління обумовлена тим, що саме в молоді роки відбувається сприйняття певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань та вмінь, усвідомлення потреб і мотивів, визначення ціннісних орієнтацій, інтересів і уявлень. Пріоритет формування здорового способу життя у дітей та молоді визначається ще й тим, що це один з найважливіших факторів, який детермінується визначальною роллю здоров'я цієї категорії населення у створенні здорового майбутнього країни.

Сьогодні вкрай важливо під час навчання в школі навчити дитину самій піклуватися про власне здоров'я, сформувавши в неї установку на його підтримку. Основними шляхами досягнення цієї мети є поєднання повноцінного викладання предметів нової освітньої галузі «Основи здоров'я і фізична культура» зі створенням емоційно і фізично сприятливого середовища у школі і сім'ї, мотивація усіх суб'єктів виховного процесу до здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, присвячені здоров'ю людини, комплекс ідей і наукових положень, зумовлених парадигмою здоров'ятворення, концепцією здорового способу життя, знайшли відображення в працях таких учених, як: М. Амосов, Г. Апанасенко, І. Брехман, Т. Бойченко, Е. Булич, В. Горашук, В. Казначеев, С. Омельченко, В. Оржеховська, Л. Суценко та ін. Концептуальні засади інтегрованого предмета «Основи здоров'я» обґрунтовано Т. Бойченко, Л. Ващенко, Н. Коваль, О. Савченко. Підготовку учнів до ведення здорового способу життя у змісті здоров'яформуючих курсів загальноосвітніх навчальних закладів України розглянуто В. Шахненком.

Мета статті – аналіз програмно-методичного забезпечення інтегрованого предмета «Основи здоров'я» у початковій школі та вивчення можливостей для здобуття молодшими школярами знань та розвитку навичок, які сприятимуть формуванню стійкої мотивації до здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу статті. Збереження й розвиток здоров'я, формування здорового способу життя дітей та молоді стали найважливішою функцією шкільної освіти у XXI ст. Так, згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [2; 3], було передбачено нову інтегровану освітню галузь «Здоров'я і фізична культура», яка повинна була забезпечувати свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяти фізичному розвитку дитини, формувати основи здорового способу життя. Зміст освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» спрямовувався на формування в учнів умінь і навичок, які сприятимуть здоровому способу життя, організації корисного дозвілля та активного відпочинку, розвитку, відновленню фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я; формуванню потреби в рухових діях для забезпечення біологічно необхідного обсягу рухової активності як одного з головних чинників здорового способу життя; вихованню потреби в здоров'ї як важливої життєвої цінності [2].

Сутність і шляхи реалізації оздоровчої функції школи методологічно було окреслено у проекті Концепції 12-річної загальної середньої освіти (2001 р.) [7]. Зокрема, наголошено на необхідності комплексного підходу до реалізації оздоровчої функції школи. Передусім, передбачалось усунення перевантаження дитячої пам'яті і статичного навантаження м'язів шляхом розвантаження змісту загальної середньої освіти на всіх ступенях школи (від суттєвої інформації, перенасичення численними фактами, термінами, датами, правилами тощо). Посилення оздоровчої функції, фізичної культури вбачалось у нормативному відпрацюванні рухового режиму в 12-річній школі, уведенні в усіх класах трьох уроків фізичного виховання, забезпеченні диференційованого підходу до різних груп дітей, посиленні мотиваційного компонента формування здорового способу життя. Ідеї культури фізичного й психічного здоров'я мали знайти відображення в змісті різних предметів на рівні практичного утвердження в свідомості учнів необхідності бережливого ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності. Окрім того, в усіх класах визнано доцільним уведення інтегрованого курсу «Основи здоров'я», який включав, зокрема, валеологію і основи безпеки життєдіяльності [2, с. 13].

Отже, аналіз зазначених документів дає підстави стверджувати, що на початку XXI ст. назріла потреба переходу від етапу поінформованості школярів про стан їхнього здоров'я до етапу формування в них стійкої мотивації щодо здорового способу життя. Основним шляхом досягнення цієї мети визнано поєднання повноцінного викладання предметів нової освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура». Відповідно до Типового навчального плану початкової школи (наказ МОН України № 96 від 28.02.2001 р.), цю освітню галузь у 2001-2002 н.р. було введено до складу інваріантної частини. Зазначена галузь у початкових класах реалізувалась на предметному рівні двома варіантами: інтегрований курс «Основи здоров'я і фізична культура» (3 год на тиждень), а також через зміст окремих предметів «Основи здоров'я» та «Фізична культура». У разі реалізації освітньої галузі «Основи здоров'я і фізична культура» через окремі предмети у 1-4 класах передбачалось викладання одногодинного інтегрованого курсу «Основи здоров'я» і предмета «Фізична культура» – дві години на тиждень [8, с. 27; 13, с. 22].

Змістову основу курсу становили знання, вміння й навички учнів з валеології та основ безпеки їх життєдіяльності. Валеологічна складова й «Основи безпеки життєдіяльності» багато у чому близькі за своєю метою і кінцевими результатами. Саме це й зумовило їх інтеграцію в одному навчальному курсі. Виходячи з цього та на основі Державного стандарту початкової загальної освіти (2000 р.) було розроблено перший варіант навчальних програм для початкової школи з інтегрованого курсу «Основи здоров'я»: програма інтегрованого курсу «Основи здоров'я» для 1-го класу, 2001 р. (О. Я. Савченко, Т. Є. Бойченко, А. В. Царенко, Н. М. Колотій) [13]; програма інтегрованого курсу «Основи здоров'я» для 2-го класу, 2001 р. (О. Я. Савченко, Т. Є. Бойченко, О. І. Манюк); програма інтегрованого курсу «Основи здоров'я» для 3-4-х класів, 2003 р. (Н. М. Бібік, Т. Є. Бойченко, Н. С. Коваль, О. І. Манюк) [4].

Зміст програми формувався відповідно до мети інтегрованого курсу «Основи здоров'я» – формування в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я, оволодіння основами здорового способу життя, навичками безпечної для здоров'я поведінки.

Зазначена мета в процесі навчання «Основи здоров'я» передбачала розв'язання таких конкретних завдань:

1. формування в учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я, удосконалення й творення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я;

2. формування в учнів уявлень і понять про фізичний розвиток людини, взаємозв'язки людського організму з природним і соціальним оточенням;

3. формування в учнів уявлень і понять про духовне здоров'я та його вияви через загальнолюдські цінності (милосердя, співчуття, взаємодопомогу), оволодіння уміннями й навичками морально-етичної поведінки;

4. формування знань, умінь та навичок безпеки життєдіяльності вдома, у школі, на вулиці, в громадських місцях;

5. засвоєння учнями знань, умінь і навичок особистої гігієни, профілактики захворюваності й травматизму у класі, сім'ї та інших місцях;

6. ознайомлення з впливом рухової активності та загартування організму, раціонального харчування, режиму дня на здоров'я та розвиток дитини;

7. упередження в учнів порушень постави, плоскостопості, розладів органів чуття, порушень зору [13].

Відповідно до цих завдань зміст програми був структурований за напрямками: 1) людина та її здоров'я; 2) фізична складова здоров'я; 3) соціальна складова здоров'я; 4) психічна та духовна складові здоров'я; 5) безпека життя вдома, в школі, на вулиці, в громадських місцях [4; 13].

Зазначені напрями є наскрізними для всієї початкової школи, але в кожному класі зміст і обсяг пропонованої учням інформації, організація її засвоєння змінюються відповідно до зростаючих пізнавальних, психологічних особливостей учнів. Така структура змісту «Основи здоров'я» від першого до четвертого класу дозволяє розширити, систематизувати знання учнів (факти, уявлення, поняття) про здоров'я людини, здоровий спосіб життя та безпеку її життєдіяльності [1].

Виокремлення змістової лінії «Людина та її здоров'я» надає можливість формувати в учнів уявлення про феномен людини, сприяти усвідомленню її призначення і місця у світі, зрозуміти сутність понять «здоров'я», «здоровий спосіб життя» та «безпека життєдіяльності»; створює передумови для формування в учнів активної мотивації щодо збереження, зміцнення та формування здоров'я, а для педагогів – досліджувати й оцінювати стан здоров'я молодших школярів та резервів здоров'я у процесі навчальної діяльності [13].

Наскрізна лінія «Фізична складова здоров'я» знайомить молодших школярів із закономірностями росту й розвитку дітей. Розглядаються такі важливі умови росту й розвитку як рухова активність та її вплив на розвиток школярів, раціональна організація щоденного розпорядку дня [11; 12; 13; 14]. У третьому класі розглядаються такі умови ефективного навчання як підтримання і відновлення розумової та фізичної працездатності, чергування розумового і фізичного навантаження, розкривається значення активного відпочинку для здоров'я людини; діти ознайомлюються з режимом харчування, з традиційними стравами української та національних кухонь; приділяється увага формуванню в учнів уявлення про інфекційні хвороби та способи запобігання інфекційним хворобам; отримують відомості про чинники природи, що сприяють збереженню здоров'я людини [4; 6; 9]. Учні четвертого класу набувають навичок виконання вправ та процедур для збереження і зміцнення здоров'я, зокрема, для комплексного загартовування. Звертається увага на особливості формування постави. Вивчаються вікові вимоги до харчування, зокрема, значення калорійності харчування та енерговитрат залежно від фізичних навантажень. Формується уявлення про ВІЛ/СНІД (вірус імунодефіциту людини; синдром набутого імунодефіциту). Важливим фрагментом цієї змістової лінії є тематика, пов'язана з гігієнічним доглядом за тілом. Розглядаються особливості догляду за зубами й порожниною рота, деталізуються предмети й засоби особистої гігієни та гігієнічні вимоги під час занять фізичними вправами. Автори програми Т. Є. Бойченко, Н. С. Коваль пропонують

опрацьовувати змістову лінію «Фізична складова здоров'я» з урахуванням індивідуальних запитів учнів, побажань їхніх батьків, рішення ради школи, регіональних особливостей.

Змістову лінію «Соціальна складова здоров'я» пропонується вивчати після складової, яка розкриває біологічну сутність людини. Соціальну складову здоров'я можна визначити як узгоджену взаємодію людини з соціальним середовищем відповідно до морально-етичних та правових норм поведінки. У соціалізації молодшого школяра має значення дитячий колектив, у якому перебуває дитина. У цьому віці в учня виникає інтерес до виконання спільних справ, намагання обрати певну соціальну роль. Зважаючи на це, в програмі особлива увага звертається на виховання поваги до себе й до інших людей; створення сприятливих умов для розвитку ставлення до себе як суб'єкта гуманних, доброзичливих стосунків з оточуючими; виховання дбайливого ставлення до своєї родини; формування знання про піклування про здоров'я кожного члена сім'ї [14]. У третій і четвертій класах розкривається соціальна роль жінки й чоловіка, матері та батька. Робота спрямовується на формування рис характеру відповідно до статі, вихованню шанобливого ставлення до жінок і дівчаток; доброзичливого ставлення, підтримки й допомоги людям з обмеженими можливостями. Актуальним є з'ясування наслідків впливу соціального середовища на формування корисних і шкідливих звичок, навичок протидії шкідливим звичкам (куріння, вживання алкоголю, наркотичних і токсичних речовин). Формується уявлення про наркотичну залежність, здатність розрізняти ознаки наркотичної залежності. Зважаючи на те, що поширення ВІЛ/СНІДу в Україні набуло епідемічного характеру, автори програми наголошують на необхідності формування в учнів уявлення про нього, розкриття шляхів його передачі й відповідні застережні заходи. Таким чином, зміст матеріалу четвертого класу щодо ВІЛ/СНІДу сприяє формуванню в учнів здатності приймати рішення, чинити опір, налагоджувати міжособистісні стосунки так, щоб убезпечити себе від ВІЛ-інфікування [4; 10].

Програмою з «Основ здоров'я» передбачено формування в учнів мотивації щодо безпеки життєдіяльності (БЖД); умінь протидіяти чинникам ризику для життя і здоров'я молодших школярів, якими можуть бути: порушення Правил дорожнього руху для пішоходів та пасажирів; правил безпечного поведіння вдома, в школі, в громадських місцях, серед природи; під час відпочинку, аварійних ситуацій природного, техногенного, соціального характеру.

Основне спрямування змістової лінії «Психічна і духовна складові здоров'я» у молодших школярів – розвиток інтелекту, що передбачає розв'язання репродуктивних і творчих завдань, життєвих ситуацій; розвиток різноманітних емоцій та почуттів, вміння контролювати й керувати ними, набуття навичок зменшення шкідливого впливу чинників, які спричиняють стрес; прилучення дитини до краси в усіх її проявах (природа, мистецтво, людські взаємини, «вчинки, діяльність»); до діяльності, яка відповідає індивідуальним інтересам, бажанням, нахилам дитини та сприяє реалізації її здібностей; задоволення потреб дитини у повазі, любові до неї; створення умов для виникнення духовних станів (радість, захоплення тощо) та почуттів [4; 13; 14].

Автори програми О. Я. Савченко, Т. Є. Бойченко, А. В. Царенко, Н. М. Колотій пропонують розпочинати опанування цього фрагмента з вивчення таких простих, на перший погляд, характеристик психічної діяльності людини як відчуття, емоції, почуття. Але, як наголошує Т. Є. Бойченко, виховання культури почуттів та способу їх вияву – одне з найскладніших завдань, яке людина розв'язує впродовж усього життя, оскільки в усіх життєвих колізіях простежується взаємозв'язок почуттів і здоров'я. У подальшому опануванні окресленої змістової лінії на основі знання факторів, які порушують психологічну рівновагу, учні оволодівають елементарними способами відновлення й підтримки психологічної рівноваги, подолання психологічних конфліктів, конструктивного їх розв'язання.

Особливу увагу приділено формуванню в учнів уявлень про корисні й шкідливі звички, ознайомлення з народними традиціями здорового способу життя. У четвертому класі опрацювання складової «Психічна і духовна складові здоров'я», окрім вищезазначеного, спрямовується на формування в учнів уявлення про особистість, її становлення; про індивідуальні неповторні риси кожної людини; розкриття в учнів прагнення до саморозвитку й самовдосконалення; переконування школярів у тому, що для становлення особистості необхідно самовдосконалюватися й саморозвиватися упродовж усього життя; формування уявлення про вплив здорового способу життя на розвиток людини та її досягнення. Важливим аспектом роботи з попередження шкідливих звичок у молодших школярів при опрацюванні змістової лінії «Психічна і духовна складові здоров'я» за програмою четвертого класу є: формування вміння відстоювати власні переконання, оцінювати свої вчинки й приймати рішення в кожній конкретній ситуації; формувати в учнів уміння передавати свої знання однокласникам, друзям, молодшим сестричкам чи братикам; виховання в учнів здатності протидіяти пропозиціям щодо куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин [5; 6].

Висновки. Таким чином, у кожному класі початкової школи формуються уявлення, поняття, практичні уміння й навички з усіх вищезазначених напрямів з поступовим нарощуванням обсягу і складності змісту й вимог до його засвоєння. Та лише за умови органічного поєднання всіх цих компонентів здоров'я можливе формування в молодших школярів здорового способу життя. Автори програми О. Я. Савченко, Т. Є. Бойченко, Н. М. Бібік, Н. С. Коваль переконливо доводять, що лише

одночасний розвиток усіх складових здоров'я дозволить плекати дитину, розвине її особистісні якості, розкриє неповторні риси її індивідуальності. Завдяки цьому відкриваються можливості для здобуття учнями знань та розвитку навичок, які сприятимуть формуванню стійкої мотивації до здорового способу життя, збереженню та зміцненню здоров'я молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ващенко Л. С. Основи здоров'я : Книга для вчителя / Л. С. Ващенко, Т. Є. Бойченко. – К. : Генеза, 2005. – 240 с.
2. Державний стандарт загальної початкової освіти // Освіта України. – Київ, 2000. – № 50. – С. 1–32 (Вкладка).
3. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Освіта, 1999. – № 15. – С. 6–32.
4. Інтегрований курс «Основи здоров'я» для 3-4 класів / Н. М. Бібік, Т. Є. Бойченко, Н. С. Коваль [та ін.] // Початкова школа. – Київ, 2003. – № 2. – С. 43–49.
5. Коваль Н. «Основи здоров'я» в 4 класі / Н. Коваль // Початкова школа. – Київ, 2005. – № 1. – С. 29–32.
6. Коваль Н. С. Календарне планування уроків з курсу «Основи здоров'я». 3 клас / Н. С. Коваль // Початкова школа. – Київ, 2003. – № 9. – С. 46–50.
7. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Освіта, 2002. – № 2. – С. 3–22.
8. Організація навчально-виховного процесу у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/02 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Освіта, 2001. – № 19. – С. 23–32.
9. Основи здоров'я за підручником: Бібік Н. М., Бойченко Т. Є., Коваль Н. С., Манюк О.І. 3 клас // Початкова освіта. – Київ, 2005. – № 25–28. – С. 83–84.
10. Основи здоров'я за підручником: Бібік Н. М., Бойченко Т. Є., Коваль Н. С., Манюк О.І. 4 клас // Початкова освіта. – Київ, 2005. – № 25–28. – С. 85.
11. Основи здоров'я за підручником: Бібік Н. М., Бойченко Т. Є., Коваль Н. С., Манюк О.І. 2 клас // Початкова освіта. – Київ, 2005. – № 25–28. – С. 51–52.
12. Основи здоров'я за підручником: Савченко О. Я., Бойченко Т. Є. 1 клас // Початкова освіта. – Київ, 2005. – № 25–28. – С. 26–27.
13. Савченко О. Інтегрований курс «Основи здоров'я» для 1-го класу / О. Савченко, Т. Бойченко, А. Царенко, Н. Колодій // Початкова школа. – Київ, 2001. – № 7. – С. 22–25.
14. Савченко О. Я. Програма інтегрованого курсу «Основи здоров'я» для 2-го класу / О. Я. Савченко, Т. Є. Бойченко, О. І. Манюк // Початкова школа. – Київ, 2001. – № 10. – С. 26–27.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черній Валентина Петрівна – аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗШИРЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	3
<i>ЛИДИЯ КОНДРАШОВА</i> . КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВАННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧЕСЬКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УМОВАХ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	3
<i>ВАСИЛЬ КУШНІР</i> . КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	6
<i>ЕКАТЕРИНА МАРАЛОВА</i> . ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ.....	11
<i>АЛЛА ХАРКІВСЬКА</i> . (ХАРКІВ, УКРАЇНА).....	15
ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВНЗ У РЕГІОНАЛЬНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ.....	15
<i>ЛАРИСА ГРИГОРОВА</i> . ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МЕРЕЖІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ.....	19
<i>ЯНА МАЛИХІНА</i> . АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ СКЛАДОВИХ ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ВНЗ.....	22
<i>ОКСАНА ПЕРШУКОВА</i> . ДИВЕРСИФІКАЦІЯ СТРУКТУРИ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	26
<i>ТЕТЯНА СТРАТАН-АРТИШКОВА, ЛАРИСА ГАЙДАЙ</i> . ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	31
<i>ІРИНА ГОЛОВКО</i> . КОРИСНИЙ ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. ДЛЯ УКРАЇНИ.....	34
<i>ОЛЕКСАНДР ГРИБКОВ</i> . МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНАЖЕРА «ГЕЛЬ ЕЛЕКТРОФОРЕЗ».....	38
<i>ОЛЕНА КУЛИК</i> . НОВІ ФОРМИ РОБОТИ З ПЕДАГОГАМИ ТА ОСНОВНІ ЕЛЕМЕНТИ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА РАЙОНУ ЯК ІНДИКАТОР УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ.....	42
<i>НАТАЛІЯ ПРОЦИШИН</i> . КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ УКРАЇНИ У 80–90-Х РОКАХ.....	46
<i>ЗОЯ СТУКАЛЕНКО</i> . РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЕПОХУ АНТИЧНОСТІ ТА СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ.....	50
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У НАВЧАННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	54
<i>МИКОЛА АНІСІМОВ</i> . НАОЧНІСТЬ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ.....	54
<i>ІННА КАЗИМИРСКАЯ</i> . ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГІЧЕСЬКОЇ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	58
<i>ОЛЕКСАНДР КОБИЛЯНСЬКИЙ, СОФІЯ ДЕМБИЦЬКА</i> . ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	61
<i>МИКОЛА САДОВИЙ, ОЛЕНА ТРИФОНОВА, СВІТЛАНА СТАДНІЧЕНКО</i> . ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ НАСКРІЗНИХ ПОНЯТЬ.....	65
<i>SVITLANA SHANDRUK</i> . SECOND LANGUAGE ACQUISITION FOR BILINGUAL AND FOREIGN STUDENTS.....	70
<i>ОЛЬГА ГАВРИЛЕНКО</i> . ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	73
<i>ОЛЕНА ГОРБЕНКО</i> . КОМПЛЕКСНО-ІНТЕГРАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	77
<i>ІННА ДЕМЕШКО</i> . НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ „СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРНА МОВА (СИНТАКСИС)”.....	80
<i>ОЛЬГА ЄЖОВА</i> . АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ РОБІТНИКІВ ДЛЯ ПОБУДОВИ ПРОГНОСТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ.....	84
<i>СВІТЛАНА КОВТЮХ</i> . ТЕСТИ З ОДНІЄЮ ЧИ КІЛЬКОМА ПРАВИЛЬНИМИ ВІДПОВІДЯМИ В КУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ.....	88
<i>ІРИНА КУЛІШ</i> . ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСТІЙНОСТІ КУРСАНТІВ-ДИСПЕТЧЕРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	93

<i>ОЛЕКСАНДР ЛАБЕНКО. НЕЛІНІЙНІ ФРАКТАЛЬНІ СИСТЕМИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ</i>	97
<i>ТЕТЯНА КОЖЕНОВСЬКА, АЛІНА ЛІСНЕВСЬКА. ВСТАНОВЛЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СКЛАДОВА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ РЕПОРТЕРІВ)</i>	102
<i>НАТАЛІЯ ЛОПАТИНСЬКА. УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ З НЕВРОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ЛОГОПЕДІЇ</i>	105
<i>НАТАЛІЯ НАЗАРЕНКО. ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ІНФОРМАТИКИ І МАТЕМАТИКИ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ НЕТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i>	111
<i>НАТАЛІЯ ПОДОПРИГОРА. ПРОБЛЕМИ ПОБУДОВИ ВІДКРИТОЇ ТА ГНУЧКОЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ ФІЗИКИ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ</i>	114
<i>МАРИНА ПРОКОФ'ЄВА. МОНИТОРИНГОВИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ</i>	118
<i>НАТАЛІЯ РОЖКОВА. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	121
<i>ВАСИЛЬ ЧУБАР. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	125
<i>НАДІЯ БОРИСЕНКО. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ</i>	129
<i>ОЛЕНА ВАСИЛЕНКО. ПРОБЛЕМА ПІДБОРУ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ КОЛЕКТИВОМ У РЕСТОРАННОМУ ГОСПОДАРСТВІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ</i>	134
<i>КАТЕРИНА ГЛЯНЕНКО. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</i>	138
<i>ІРИНА МЕДВЕДЕНКО. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ НОРМУВАННЯ ЧАСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОБРОБКИ ТЕКСТИЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ</i>	142
<i>ІРИНА МУРОВАНА. АНАЛІЗ ПРОГРАМ З ХОРЕОГРАФІЧНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</i>	147
<i>МИРОСЛАВА СОСНОВА. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</i>	151
<i>АЛІНА СТОГНІЙ. ОБГРУНТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОБСЯГУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ</i>	154
<i>ІННА ШЕЛУДЬКО. РОЛЬ ІНТЕГРОВАНИХ СПЕЦКУРСІВ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	159
СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ	
ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ	163
<i>НАДІЯ КАЛІНІЧЕНКО. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ПРИРОДОЗНАВСТВО»</i>	163
<i>СИЙКА ЧАВДАРОВА–КОСТОВА. ВЫЯВЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ (САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ПРЕДМЕТОВ)</i>	168
<i>ТЕТЯНА ВАСЕНОК. СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦДИСЦИПЛІН ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС ПРОЕКТУВАННЯ ОДЯГУ</i>	171
<i>ЛАРИСА ГУЦУЛ. ГЕОГРАФІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК КОМПОНЕНТА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ</i>	176
<i>ГАЛИНА ДІДИЧ. АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ» ТА «ІМПРОВІЗАЦІЯ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ</i>	181

<i>ТЕТЯНА ДОВГА</i> . ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІНСТРУМЕНТ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ... 184	184
<i>АЛІНА ДОЛИНА</i> . ЧИННИКИ ФОСИЛІЗАЦІЇ ВИМОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ..... 188	188
<i>СВІТЛАНА ІНОЗЕМЦЕВА</i> . СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ..... 191	191
<i>ГАЛИНА КОНДРАЦЬКА</i> . РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... 194	194
<i>ГЕННАДІЙ ЛЕЩЕНКО</i> . ПРОФЕСІЙНА НАДІЙНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІСТЬ 198	198
<i>ЮЛІЯ ЛОКАРЄВА</i> . ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 202	202
<i>VALERIY MYTSENKO</i> . THE ROLE OF TEACHING APPROACHES IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF ECONOMISTS..... 205	205
<i>ОЛЬГА НЕГРЕБЕЦЬКА</i> . ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 208	208
<i>ТЕТЯНА ПЛАЧИНДА</i> . ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... 213	213
<i>ТЕТЯНА СПІРИНА</i> . ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ..... 216	216
<i>НАТАЛІЯ ТИМОШЕНКО</i> . ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ..... 219	219
<i>НАТАЛІЯ УЙСІМБАЄВА</i> . ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ФОРМА УСВІДОМЛЕНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 222	222
<i>ВАЛЕНТИНА ХАРЛАМЕНКО</i> . ОРІЄНТАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА НА РЕАЛІЗАЦІЮ МЕТАСИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФОРІЄНТОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗНЗ 226	226
<i>МАРИНА ЯКОВЛЄВА</i> . УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ЮРИДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 231	231
<i>ІРИНА БЕЛІКОВА</i> . МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ НЕІМІТАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 234	234
<i>МИРОСЛАВА ВЕЧІРКО</i> . ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 237	237
<i>КАТЕРИНА ГУСЕВА</i> . ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЧЕРЕЗ РОЗУМІННЯ СИМВОЛУ ЯК ЗАСОБУ ВИРАЗНОСТІ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ 241	241
<i>СЕРГІЙ МІШИН</i> . ФІЗИЧНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ..... 244	244
<i>МАРІЯМ УЙСІМБАЄВА</i> . СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ 247	247
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ ФАХОВІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ..... 251	251
<i>АННА КЛИМ-КЛИМАШЕВСКА, ЕВА ЯГЕЛЛО</i> . INNOWACJE W NAUCZANIU JĘZYKA OBSEGO W PRZEDSZKOLU 251	251
<i>АЛЛА РАСТРИГІНА</i> . МЕНТАЛІТЕТ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ МИСТЕЦЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ..... 253	253
<i>ТЕТЯНА ФЕДОРЧЕНКО</i> . ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... 257	257
<i>ВОЛОДИМИР ЧЕРКАСОВ</i> . РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ПРОСВІТНИЦТВА 261	261

<i>МИКОЛА ПІВЕНЬ, ЄЛИЗАВЕТА РЕДОЗУБОВА.</i> МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ-ПІЛОТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	265
<i>ІННА ШИШОВА.</i> КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА У СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	269
<i>ЛАРИСА КУЛІНІЧ.</i> ТВОРЧИЙ ДОСВІД МАЙСТРІВ ЦВІТНЯНСЬКИХ ГОНЧАРНИХ ОСЕРЕДКІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	274
<i>АНАСТАСІЯ МЕЛЬНІК.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	277
ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ.....	282
<i>СВІТЛАНА ГРОЗАН.</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	282
<i>ЮЛІЯ КАРТАВА.</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ	285
<i>ВАЛЕНТИНА КВАС, ГАЛИНА САНДУЛ.</i> МОЖЛИВОСТІ ГРАФ-СХЕМ У КОНСТРУЮВАННІ ВИКЛАДУ ТЕМИ „ХІМІЯ НЕМЕТАЛІВ ТА ЇХ СПОЛУК” У СТАРШІЙ ШКОЛІ	288
<i>ЛІЛІЯ РЯБОВОЛ.</i> ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ ЯК ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА	292
<i>ТЕТЯНА ЧЕРНЕЦЬКА.</i> МОДЕЛЮВАННЯ УЧІННЯ «НАВЧАЮ САМ СЕБЕ» ЯК ОДНОГО ІЗ ВИДІВ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	297
<i>ІРИНА ЖАДЛЕНКО.</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	301
<i>АЛЬОНА КРАВЧЕНЯ.</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....	305
<i>НАТАЛІЯ МАЗУР.</i> ТЕСТУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ	308
<i>ОЛЕНА НІКІТІНА.</i> ДОСЛІДНИЦЬКІ ВМІННЯ І НАВИЧКИ В СКЛАДІ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	312
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ЗАПОРУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	316
<i>ВЯЧЕСЛАВ БАБИЧ, ЯРОСЛАВ ОНУЧАК.</i> ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ РОДИНИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ....	316
<i>КАТЕРИНА ЗАМОЙСЬКА, СТЕПАН ЗАМОЙСЬКИЙ, ДАРІЯ ВІЛЬЧИНСЬКА, ОКСАНА ЧОРНА.</i> РАЦІОНАЛЬНЕ ХАРЧУВАННЯ СТУДЕНТІВ – ЗАПОРУКА ЇХНЬОГО ЗДОРОВ'Я	319
<i>ЮЛІЯ МІЦАЙ.</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІЗАТОРІВ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	324
<i>ОЛЬГА ШЕВЧЕНКО.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СПЕЦІАЛЬНІ ОСВІТНІ ЗАКЛАДИ.....	328
<i>АНЖЕЛИКА ТЕРТИЛОВА.</i> ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИКУЛЬТУРА КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ЗАБОЛЕВАНИЙ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	330
<i>ВАЛЕНТИНА ЧЕРНІЙ.</i> ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ ІНТЕГРОВАНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я».....	335

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Педагогічні науки
Випуск

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

Підписано до друку 28.04. 2014 р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 38. Тираж 300. Зам. № 7473.

*РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua*