

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 582 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume III (63): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 582 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-617-7380-04-6
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.63.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.
© Видавництво «Друкарський двір Олега Федорова», 2015 р.

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

BBK 74.58

G 94

The journal of humanities of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. - Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2015. Ed. 36. - 303 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda

State registration certificate KB №16427-4899p from April 20. 01. 2010.

The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine
in psychological and philosophic sciences from 14.04.2010 №1-05/3,
pedagogical sciences from 06.10.2010 №3-05/6.

CHIEF EDITOR:

KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **NIKITCHYNA S.O.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **SHAPRAN O. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: **BULAKH I. S.**, Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine.

PHILOSOPHY: **ANDRUSCHENKO V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor of the University of Latvia (Latvia); **KOTSUR N. I.**, Doctor of History, Professor; **RYK S. M.**, Ph. D., Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNII I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **YAROSHOVETS V.I.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KOZHUKHOVSKA L. P.**, Ph. D. of Pedagogy, Associate Professor (Executive Secretary).

REVIEWERS: **Levshin M. M.**, Ph.D. of Pedagogy, Professor; **Tkachuk T. A.**, Doctor of Psychology, Professor; **Marchenko O. V.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 7 from March 15, 2015)

AUTHORS ARE RESPONSIBLE FOR THE CONTENT, AUTHOR'S POSITION, ACCURACY OF FACTS AND QUOTES SET OUT IN THE ARTICLE.

ISBN 978-617-7009-28-2

ISSN 2308-5126

PEREYASLAV-KHMEЛNYTSKYI SPU
NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA, 2015.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 36, том III (63), 2015 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

Інтеграційний потенціал сучасної освіти:
геополітичні, ринкові та екзистенційні важелі впливу

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

Філософія та психологія освіти

БОЙКО А. І.,

доктор філософських наук, доцент,
завідувач кафедри філософії,
Черкаський державний технологічний
університет, м. Черкаси, Україна

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТІ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ

Здійснюється аналіз необхідності інноваційної діяльності в сфері освіти. Автором обґрунтовується практично-прагматична спрямованість сучасної освіти як наслідок інноваційних впливів. Наголошується на ролі інноватики в структурі соціальних трансформацій. Інновації освіти мають забезпечити умови для випереджального зростання потреб людини протягом усього її життя. Розвиток індивідуальності розглядається як вища духовна цінність суспільства, як головна продуктивна сила, в якій проявляється органічна єдність мети і засобу. Інноваційна система за основну мету приймає засвоєння способів діяльності людини в незнайомій ситуації, наданні досвіду творчої самостійної діяльності та створення умов для зростання і розширення особистого досвіду. До основних принципів інноваційних змін в освіті можна віднести наступні принципи: плюралізму, варіативності, альтернативності та безперервності освіти

Ключові слова: інноваційний характер освіти, демократизація освітнього процесу, інформатизація та прагматизація освіти, освітні інновації.

The analysis of necessity of innovation in education is done. The author argues the practical and pragmatic orientation of modern education as a result of innovative actions. The role of innovation in the structure of social transformations is stressed. Innovation in education should provide conditions for advancing growth of human needs throughout his life. The development of identity is seen as the highest spiritual value of the society as the main productive force, which manifests the organic unity of purpose and means. Innovative system for the main purpose takes assimilation of human activities in unfamiliar situation, providing a creative experience of self-em-

ployment and creation of conditions for the growth and expansion of personal experience. The basic principles of innovative changes in education include the following principles: pluralism, variability, alter-nativeness and continuity of education.

Key words: *innovative education, democratization of the educational process, informatization and pragmatism of education, educational innovations.*

Осуществляется анализ необходимости инновационной деятельности в сфере образования. Автором обосновывается практично-прагматическая ориентированность современного образования как следствие инновационных влияний. В рассмотрении делается акцент на роли инноватики в структуре социальных трансформаций. Инновации образования должны обеспечить условия для опережающего роста потребностей человека на протяжении всей его жизни. Развитие индивидуальности рассматривается как высшая духовная ценность общества, как основная производственная сила, в которая органично проявляется единство цели и средства. Инновационная система считает основной целью усвоение и принятие способов деятельности человека в незнакомых ситуациях, приобретение опыта творческой самостоятельной деятельности и создание условий для роста и расширения сферы личного опыта. К основным принципам инновационных изменений в образовании можно отнести следующие принципы – плюрализм, вариативность, альтернативность и непрерывность образования как процесса.

Ключевые слова: *инновационный характер образования, демократизация образовательного процесса, информатизация и прагматизация образования, образовательные инновации.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Інноваційна діяльність в сфері освіти повинна мати власне спрямування і мету, зокрема пошуки економічного підґрунтя соціально-гуманітарної сфери. Таким підґрунттям може бути багатовекторне розуміння якості і ефективності навчання, з точки зору споживача освітньої діяльності і численних стейхолдерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Питання теорії інноваційного розвитку, дослідження інноваційних технологій в освіті ведуться з ще середини ХХ сторіччя.. В вітчизняній практиці

термін «інновація в освіті» починає використовуватися лише наприкінці XX століття. Інноваційна діяльність в освітній сфері є предметом досліджень вчених, серед яких В. Андрущенко, Г. Балихіна, Л. Ващенко, Л. Даниленко, С. Клепко, В. Корженка, В. Кременя, С. Ніколаєнка, О. Олекс, В. Паламарчук, І. Підласого, М. Пономарьова, Б. Смирнова, С. Хаткевич К. Ангеловські, Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуца, М. Поташник, О. Арламов, І. Галиці, П. Друкера, С. Ілляшенка, П. Микитюка, Б. Санто, Р. Фатхутдінова М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс, Г. Герасимова, Л. Ілюхіна, І. Беха, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларіна, О. Пехота, О. Попова, Л. Подимова, А. Прігожина, В. Сластьоніна, А. Хуторський та інші. Проте, розгляд інноваційної діяльності можливий через проблему якості і ефективності освіти. Але, незважаючи на велику кількість досліджень у цьому напрямі, й нині відсутні єдині підходи як до визначення поняття «освітня інновація», так і до класифікації інновацій, орієнтованих на освітні цілі, що мають певні специфічні особливості та властивості.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.

Аналіз опрацьованої наукової літератури дозволяє зробити висновок про наявність значної кількості наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів з даної теми, проте освітня діяльність не розглядається як умова підвищення якості і ефективності освіти. Тому метою статті є аналіз напрямків розвитку освіти в структурі соціальних трансформацій. А саме: інноваційний характер освіти, демократизація освітнього процесу, інформатизація та прагматизація освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Входження України в глобалізаційний простір справляє вплив на її освітню практику та культурну політику. Складності освітньої ситуації в епоху глобалізації відзначає провідний український вчений В. Андрущенко: «Особливо гостро сьогодні постають проблеми розвитку вищої освіти. Прикро, але факт: більшість вишів держави до ефективної роботи в умовах глобалізації, до реалізації нової моделі фахівця виявились не підготовленими. Звичайно, в Україні є ВНЗ з високим рівнем викладання. Однак цього аргументу сьогодні замало. Негаразди в системі вищої освіти поглиблюються. Розробка, всебічне обговорення освітньої нормативної бази – лише перші кроки на шляху приведення національної системи освіти у відповідність до викликів глобалізації.

Другим кроком має стати поетапна імплементація законодавчих норм, третім – визнання європейською і світовою спільнотою української освіти як самодостатньої і конкурентоспроможної. За нашими підрахунками, вирішення цих завдань потребує приблизно четверть століття [1]».

Виклики природи, суспільні, економічні, технологічні ті інші запити сучасного світу, інформаційна революція та поява суспільства, побудованого на знаннях, диктують нові вимоги до методологічної, світоглядної, системної підготовки сучасних фахівців. Сукупності цих вимог відповідає практично-прагматична спрямованість освіти, яка останнім часом стає важливішою основою її подальшого розвитку.

Вимоги практично-прагматичної спрямованості вітчизняної освіти мають проекцію на прийняті останнім часом законодавчі акти в сфері освіти. Отже, практично-прагматичну спрямованість сучасної освіти передають основні напрямки розвитку освіти в структурі соціальних трансформацій. А саме: інноваційний характер освіти, демократизація освітнього процесу, інформатизація та прагматизація освіти.

Інноваційний характер сучасної освіти зумовлений насамперед тим, що у нових умовах господарювання інновації перетворились на ключовий фактор зростання конкурентоздатності, забезпечення економічного прогресу, підвищення рівня життя населення, а також забезпечення оборонної, економічної, технологічної та екологічної безпеки країни. А для держав з перехідною економікою саме інновації забезпечують перехід до нової технологічної бази, випуску нової продукції й, в кінцевому підсумку – виходу у фазу економічного зростання.

Як результат піднесення ролі інновацій в усіх сферах людської діяльності дуже швидко продукуються, оновлюються і поширюються інформація, дані і знання про явища природи, технологічні та суспільні зміни. У зв'язку з цим істотно зростає роль системних, міждисциплінарних знань людини, яких потребує людина в системі постійних змін, що потребують прийняття рішення, для розв'язання нестандартних проблем. У цій новій парадигмі найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям фахівців, тобто їх спроможності шукати і знаходити необхідну інформацію, точно формулювати проблеми і гіпотези, вбачати в сукупностях даних певні закономірності, знаходити рішення складних міждисциплінарних задач.

Більш того, слід враховувати, що національні економіки більшості країн світу будуються на засадах інноватики. Вони поєднують такі важливі суспільні складові, як виробництво, науку, освіту та бізнес в єдину інноваційну модель країни, галузі чи кампанії. Тому сучасний фахівець повинен мати цілісні знання про ринкові, соціальні інноваційні механізми і вміти їх застосовувати на практиці [2, с. 36-37].

Сам термін «інновація» вперше ввів у вжиток австрійський учений, основоположник інноваційної теорії економічного розвитку Й. Шумпетер. У праці «Теорія економічного розвитку (1912 р.) він визначив інновацію як «нову комбінацію», що означає іншу якість засобів виробництва, яка досягається не

шляхом дрібного поліпшення старого устаткування чи наявної організаційної схеми, а дискретно, поруч з ним, через уведення нових засобів виробництва чи систем його організації [3, с. 39]. Інновації витісняють старі продукти і виробництва, забезпечують структурну перебудову суспільства, виступаючи при цьому фактором руйнування для творення [4, с. 63].

У середині 80-х років XX століття педагогічний словник поповнився новим терміном «інновації» для позначення процесів перебудови вітчизняної педагогічної системи, що саме розпочалася [5].

У результаті аналізу різних підходів до визначення педагогічних інновацій і механізмів їх створення, Г. Сиротинко визначає це поняття як результат (продукт) процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети. Отже, педагогічні інновації – це загальна назва нового педагогічного продукту (теоретичного, практичного), що втілюється у навчально-виховний процес – концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо [6].

Хоча, коли використовується категорія «інноваційний характер освіти» не завжди мається на увазі виключно рівень впровадження педагогічних інновацій, часто йдеться про участь вищих навчальних закладів у інноваційній діяльності або залучення інновацій до освітньої галузі.

Зокрема, у всьому світі перспективним напрямком залучення інновацій до галузі освіти є створення зон високих технологій. Найпоширеніша така форма «зони високих технологій» як технопарки, спрямовані зміцнювати зв'язок між наукою і освітою [7, с. 36]. Частіше за все вони створюються на базі потужних університетів та наукових центрів, які займаються фундаментальними розробками, мають багатий кадровий потенціал, готують майбутніх фахівців. Це колосальна продуктивна, інтелектуальна, творча сила, яка здатна вирішувати економічні і соціальні завдання, що постають перед державою і суспільством.

Розвинуті вищі країни повинні мати свої лабораторії, виробничі приміщення, які можуть надавати малим підприємствам і фірмам; проводити маркетингові дослідження та здійснювати допомогу у визначенні секторів ринку чи окремих груп споживачів; готувати фахівців для малих фірм та підприємств, надавати консалтингові послуги, надавати у лізинг обладнання, оргтехніку, транспортні засоби тощо. В результаті цих дій наука отримає великі можливості для скорішого запровадження своїх наукових розробок у виробництво; вузи отримають місця для практичної підготовки майбутніх фахівців, які вже на перших етапах навчання будуть мати можливість застосувати свої знання на практиці.

Для того щоб ця схема спрацювала необхідні не лише міцна підтримка

на державному та регіональному рівні, але й зміни в самій системі освіти – власне освітні інновації. Стає актуальним суттєве оновлення змісту і методики навчання, включення до навчальних програм управлінських, економічних та правових знань, поглиблене вивчення інформаційних технологій, основ інтелектуальної власності, іноземних мов тощо. Адже майбутнє освіти детермінується процесами виникнення нових центрів еталонного знання, нових потенційних майданчиків, які, відграючи випереджальну-освітню функцію у суспільстві, у майбутньому цілком ймовірно перетворяться у нові види навчальних закладів [8, с. 47].

Суттєво допомагає збагнути інноваційний характер освіти синергетичне сприйняття світу. З точки зору відповідної парадигми сьогодні інноваційність освіти – це ще своєрідне вивільнення власних сил і здібностей студента і ініціювання на один з його індивідуальних шляхів розвитку. У цьому випадку – знання не просто нашаровуватимуться на структури особистості, не нав'язуватимуться їм, – воно стимулюватиме власні, можливо навіть невиявлені, приховані стратегії розвитку особистості. В результаті виявляються еволюційні, історичні нашарування у кожному, хто навчається, розкриваються приховані можливості і особистість розвивається згідно її внутрішніх потреб [8, с. 49].

Справа у тому, що філософсько-методологічною основою інноваційного підходу в освіті стає гуманістична тенденція розвитку людини, що ґрунтується на принципах вільного індивідуального творчого розвитку особистості з урахуванням індивідуальних можливостей. Інновації освіти мають забезпечити умови для випереджального зростання потреб людини протягом усього її життя. Розвиток індивідуальності розглядається як вища духовна цінність суспільства, як головна продуктивна сила, в якій проявляється органічна єдність мети і засобу.

Традиційний тип освіти характеризується постійним відтворенням певних знань та навичок. Цей тип був спрямований на підтримку і відтворення досвіду людини та соціальної системи в цілому. Сутність традиційної освіти полягає у відтворенні педагогічного досвіду згідно заданого зразка.

Інноваційна освіта стосується не лише розробки і впровадження нововведень – нового змісту, нових педагогічних технологій, а й процесу всебічного реформування освіти, якісних змін у способі діяльності особи, стилі її життя. Інноваційна система за основну мету приймає засвоєння способів діяльності людини в незнайомій ситуації, наданні досвіду творчої самостійної діяльності та створення умов для зростання і розширення особистого досвіду [9].

Тому через інноваційний характер часто пояснюють зміну мети, вимог до освіти, навіть парадигми освіти [10, с. 3]. Оскільки сьогодні головна мета

навчання вже не набуття нових знань, умінь і навичок, а вироблення здатності орієнтуватися в нових умовах життя, детермінованих все зростаючою складністю світу, приймати розумні рішення і нести за них відповідальність. Нова парадигма освіти передбачає розвиток здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення, до співпраці з іншими людьми, формування інтересу до знань і потреби до їх «добування». Це означає, що потребує радикального перегляду сама філософія викладання, що передбачає перехід від читання лекцій до заохочення і контролю самостійних занять і досліджень студентів. Тобто тепер не людину вчать, а людина вчиться [11, с. 30], причому в цьому навчанні ключовим стає принцип «створи», замість принципу «повтори». Отже, заняття в навчальному закладі стають заняттями співтворчості, спільного мислення, партнерства, де кожен повинен висловитися не підлаштуючись під когось, рішучими кроками на зустріч своєї професії [12, с. 278], націленими навчити повноцінно жити і працювати в умовах інформаційного суспільства.

До основних принципів інноваційних змін в освіті можна віднести наступні принципи: плюралізму, варіативності, альтернативності та безперервності освіти [13, с. 173]; особистісно-орієнтованого навчання; тісної взаємодії того, хто навчає, і того, хто вчиться (педагогіка співпраці); єдності навчання і виховання; пошуку нестандартних методів і форм навчання (зростання свободи творчості викладача) [14, с. 184], а також розробка і впровадження у навчальний процес дистанційно-активних форм навчання та застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемологічних та герменевтичних аспектах педагогіки і дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою [15, с. 352].

Важливо закласти у свідомість студентів, що в нинішніх умовах конкурентної боротьби на «ринку праці» безперервність освіти означає постійний процес підвищення людиною свого професіоналізму, здатність до самоосвіти, а також самостійний і творчий підхід до знань впродовж усього активного життя [14, с. 185]. Необхідно сформулювати у них вміння самостійно здобувати необхідні знання, серед великого обсягу інформації з конкретної проблеми вибирати ту, яка в найбільшій мірі відповідає сформульованим задачам, переробляти її на творчому рівні [16, с. 190]. У сучасних умовах це дуже важлива життєва орієнтація, відсутність якої у багатьох (навіть вельми обдарованих) не дозволяє їм протистояти складним зовнішнім обставинам. Швидке пристосування до зовнішніх змін досягається як різноманітною фундаментальною підготовкою, так і створенням можливостей для перепідготовки в рамках існуючої системи освіти [17, с. 22]. Окрім того, оскільки освіта починає трансформуватись із кількарічного процесу в

безперервний, має змінюватись інститут освіти, трансформуючись в освітні центри, орієнтовані на особливості регіонального розвитку і на індивідуальні особливості тих, хто в них навчається [8, с. 47–48].

Особлива роль у реформуванні освіти належить професорсько-викладацькому складу. Авторитарними наказами запроваджувати інновації, як довготривалу перспективу, практично неможливо. Цей процес залежить від професійної майстерності, творчого потенціалу, інноваційності самого викладача, від його психолого-педагогічної та комунікаційної компетенції, мотиваційної готовності та оволодіння інтерактивними технологіями. При впровадженні тих чи інших інновацій у навчальний процес кожен викладач повинен дотримуватись основного принципу педагогічної діяльності – не нашкодити. А приймаючи рішення щодо впровадження інновації, потрібно: не сліпо копіювати західні зразки, враховувати реалії країни (регіону), традиції кожного навчального закладу; не допускати насильницького впровадження інновацій; не виключати етап апробації з міркувань терміновості та економії коштів; урахувати, що нововведення може стати реальним тільки тоді, коли діючі особи мають мотивації до перетворення [6].

Оскільки інноваційний характер освіти пред'являє певні вимоги до науково-педагогічного спілкування між викладачами і студентами, така комунікація має розглядатись як спільна діяльність, всі учасники якої ставляться один до одного і до самих себе як до суб'єктів, а також як взаємодія, учасники якої ставляться один до одного як до мети. Саме завдяки використанню в навчальному процесі методів активного соціально-психологічного навчання, спілкуванню майбутні фахівці звикають бачити себе і свої дії з позицій іншої людини. Обмінюючись зі студентами своїми вміннями у розв'язанні проблемних ситуацій, педагог стає для них джерелом продукування цих якостей. За таких умов студенти, як об'єкти самотворчості, критично переробляють ці вміння та навички і, вже як власні, «вписують» їх до структури персональної Я-концепції.

Таким чином, спрямованість на особистісний саморозвиток як світоглядний вимір інновацій в освіті отримує більш динамічний і в той самий час прагматичний характер. Для випускників університетів стає важливим самоствердитись у реальному житті, а не тільки у внутрішньоособистісному просторі чи в студентській групі. Викладач, прагнучи розвивати у студентів їх власні здібності до планування, рефлексії, постановки мети, свої дидактичні прийоми орієнтує на суб'єктивний досвід студента. Як результат, не тільки підвищується активність студентів в засвоєнні навчального матеріалу, але й збільшується освіченість, тобто створюється нове пошукове мислення, яке відповідає таким критеріям, як здатність навчатися, креативність, інтелект. У зв'язку з цим, на перший план висуваються такі педагогічні технології, як

педагогіка співробітництва та педагогіка вільного виховання, нові підходи до організації вузівського процесу, які реалізуються за допомогою таких принципів, як рольова перспектива, педагогічна взаємодія, співпраця і співтворчість [18, с. 193].

При цьому дуже важливим є перегляд підходів у існуючій системі освіти, що зорієнтована на запам'ятовування великої кількості фактів, теоретичних положень, абстрактних категорій. Як відомо, людина найкраще запам'ятовує те, що впливає на різноманітні сфери її інтелекту. Однобічне використання ресурсів мозку, пов'язаних з перевантаженням лівої півкулі мозку призводить до формування ерудитів, які, багато розуміють на словесному рівні, але не здатні на практиці в нових обставинах використовувати поверхнево засвоєні знання. Тому особливу значущість набувають такі напрямки діяльності, які активізують праву півкулю мозку, сприяють підвищенню мотивації навчання, прояву інтуїції, розвитку творчості:

- формування навичок в конструюванні та моделюванні, використання технології розвитку інтуїції, методу синектики;
- накопичення досвіду вивчення різноманітних алгоритмів інтелектуальної і управлінської діяльності, надання можливостей самостійно здійснювати розробку схем певних функціональних процесів;
- розвиток діалогової форми навчання, використання ігрових методик, методів мозкової атаки, використання тренажерів, накопичування досвіду прийняття рішень в різноманітних екстремальних умовах майбутньої професійної діяльності;
- вивчення конкретно-історичних умов здійснення наукового відкриття, особистості вченого, ролі наукового відкриття в житті суспільства;
- використання проблемного метода навчання, розвиток навичок і вмінь самостійно формулювати проблему, яка повністю розкриває пізнавальні протиріччя.

Слід більш уважно аналізувати західний стиль навчання та викладання матеріалів з використанням конкретних прикладів, методу аналогій, розповідного стилю написання наукових посібників [19, с. 178].

Сьогодні інноваційна діяльність в освіті розглядається не лише як фактор підвищення її якості та ефективності, основа розвитку усіх сфер суспільного життя, але й як фактор підвищення запиту на освітні послуги та зміни мотиваційної готовності дорослих до навчання [20, с. 119].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, хоча інноваційні технології навчання слід впроваджувати досить відповідально, їх слід розглядати як довготривалі інвестиції у майбут-

не. Інноваційний характер сучасної освіти вимагає створення інноваційних освітніх структур, утворення активного освітнього середовища, яке веде до гнучкого управління та підтримки відкритого стилю взаємозв'язку. Кінцевою метою інноваційної освіти є виведення навчальних закладів на режим самоуправління, самоорганізації та самовдосконалення.

Проте для досягнення такого рівня самоуправління не досить тільки впровадження інновацій, важливішою передумовою досягнення бажаного результату є демократизація освітнього процесу, яка за великим рахунком є складовою системного процесу демократизації всього суспільства.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
2. Згуровський М.З. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці // Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних навчальних закладів «Вища технічна освіта України і Болонський процес». – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – С. 36-45.
3. Бажал Ю.М. Економічна теорія технологічних змін [навчальний посібник] / Ю.М. Бажал. – К.: Заповіт, 1996. – 240 с.
4. Євтушевський В., Шаповалова Л. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В.Євтушевський, Л.Шаповалова // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В.П.Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – № 2. – С. 62-66.
5. Зерна педагогічної інновації: Хрестоматія // Л.В.Буркова, Н.Ф.Федорова. – К.: Київська правда, 2001. – 120 с.
6. Сиротенко Г. Інноваційний потенціал освіти: досягнення на тлі проблем. – 4 грудня 2006. // www.cipre.edu-ua.net
7. Яцейко М. Демократизація освіти як тенденція її розвитку у XXI столітті // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 34-39.
8. Євтюк А.В. Трансформація університетської освіти в контексті синергетичної парадигми на замі епох // «Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку». Міжнародна науково-практична конференція. – Харків, 2000. – С. 46-50.
9. Шейко В.С. Філософсько-методологічні основи сучасних інновацій в освіті // http://cen.iatp.org.ua/libr/iatp5/sekts2-sumy_june2004.doc
10. Приватна вища школа України на шляху інновацій [монографія] // В.П. Андрущенко, Б.І. Корольова. – Х.: Вид-во НУА, 2005. – 320 с.
11. Степко М.Ф. Вища технічна освіта і наука України як фактори суспільного розвитку та інтеграції України у світове співтовариство // Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних навчальних закладів

- «Вища технічна освіта України і Болонський процес». – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – С. 19-35.
12. Олексенко Н.І. Інноваційні підходи до проведення навчальних занять при підготовці фармацевтів // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Збірник наукових праць. – Випуск 9-10 // Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – С. 277- 284.
 13. Медвідь Ф., Гордієнко М. Феномен «помаранчевої революції» в контексті побудови громадянського суспільства // Політичний менеджмент. – 2006. – № 1. – С.44-55.
 14. Сухіна В.Ф. Можливості приватної освіти в інноваційному навчанні // «Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку». Міжнародна науково-практична конференція. – Харків, 2000. – С.184-185.
 15. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття // В.Литвін, В.Андрущенко, А.Гуржій та ін.. – К.: Навчальна книга. – Книга 2. Освіта і наука: творчий потенціал державо-культуротворення. – 2004. – 672 с.
 16. Ткачова Н.О., Ткачов С.І. Формування у студентів потреби в самоосвіті // «Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку». Міжнародна науково-практична конференція. – Харків, 2000. – С. 190-191.
 17. Д'яченко Ю.Ю. Україна в європейському освітньому просторі: виклики і перспективи // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Збірник наукових праць. – Випуск 9-10 / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – С. 19-26.
 18. Бабак В.П. Професійно-технічний підхід як основа підготовки кадрів в технічному університеті / В.П. Бабак, Є.В. Лузік // «Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку». Міжнародна науково-практична конференція. – Харків, 2000. – С. 192-193.
 19. Медведев В.К. Реалізація концепції неперервної освіти як системна комплексна проблема // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Збірник наукових праць. – Випуск 7-8 (11-12) // Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків: НТУ «ХПІ», 2005. – С.173-180.
 20. Аведян Л.И. Активизация обучения персонала: новые подходы // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Збірник наукових праць /Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – Випуск 9-10. – С. 117-122.

Transliteration:

1. Andrushchenko V.P. Rozdumi pro osvitu: Statti, narisi, interv'yu / V.P. Andrushchenko. – K.: Znannya Ukraini, 2005. – 804 s.
2. Zgurovskiy M.Z. Osnovni zavdannya vishchoyi osviti Ukraini shchodo realizatsiyi printsipiv Bolonskogo protsesu ta zabezpechennya vimog sferi pratsi // Materiali Vseukrayinskoyi naradi rektoriv vishchih tehnicnih navchalnih zakladiv «Vishcha tehnicna osvita Ukraini i Bolonskiy protses». – Harkiv: NTU «HPI», 2004. – S. 36-45.
3. Bazhal Yu.M. Ekonomichna teoriya tehnologichnih zmin [navchalniy posibnik] / Yu.M. Bazhal. – K.: Zapovit, 1996. – 240 s.
4. Evtushevskiy V., Shapovalova L. Stanovlennya i rozvitok innovatsiy u vishchii shkoli / V.Evtushevskiy, L.Shapovalova // Vishcha osvita Ukraini. Teoretichniy ta naukovو-metodichniy chasopis / [gol. red. V.P.Andrushchenko]. – K.: Vidvo NPU imeni M.P.Dragomanova, 2006. – № 2. – S. 62-66.
5. Zerna pedagogichnoyi innovatsiyi: Hrestomatiya // L.V.Burkova, N.F.Fedorova. – K.: Kiyivska pravda, 2001. – 120 s.
6. Sirotenko G. Innovatsiyniy potentsial osviti: dosyagnennya na tli problem. – 4 grudnya 2006. // www.cippe.edu-ua.net
7. Yatseyko M. Demokratizatsiya osviti yak tendentsiya yiyi rozvitku u XXI stolitti // Vishcha osvita Ukraini. – 2006. – № 4. – S. 34-39.
8. Evtodyuk A.V. Transformatsiya universitetskoyi osviti v konteksti sinergetichnoyi paradigmi na zami epoh // «Universitetska osvita Ukraini XXI stolittya: problemi, perspektivi, tendentsiyi rozvitku». Mizhnarodna naukovopraktichna konferentsiya. – Harkiv, 2000. – S. 46-50.
9. Sheyko V.S. Filosoфsko-metodologichni osnovi suchasnih innovatsiy v osviti // http://cen.iatp.org.ua/libr/iatp5/seks2-sumy_june2004.doc
10. Privatna vishcha shkola Ukraini na shlyahu innovatsiy [monografiya] // V.P. Andrushchenko, B.I. Korolova. – H.: Vidvo NUA, 2005. – 320 s.
11. Stepko M.F. Vishcha tehnicna osvita i nauka Ukraini yak faktori suspilnogo rozvitku ta integratsiyi Ukraini u svitove spivtovaristvo // Materiali Vseukrayinskoyi naradi rektoriv vishchih tehnicnih navchalnih zakladiv «Vishcha tehnicna osvita Ukraini i Bolonskiy protses». – Harkiv: NTU «HPI», 2004. – S. 19-35.
12. Oleksenko N.I. Innovatsiyni pidhodi do provedennya navchalnih zanyat pri pidgotovtsi farmatsevtiv // Problemi i perspektivi formuvannya natsionalnoyi humanitarno-tehnicnoyi eliti. Zbirnik naukovih prats. – Vipusk 9-10 // L.L. Tovazhnyanskogo, O.G. Romanovskogo. – Harkiv: NTU «HPI», 2006. – S. 277- 284.
13. Medvid F., Gordienko M. Fenomen «pomaranchevoyi revolyutsiyi» v konteksti pobudovi gromadyanskogo suspilstva // Politichniy menedzhment. – 2006. – № 1. – S.44-55.
14. Suhina V.F. Mozhливosti privatnoyi osviti v innovatsiynomu navchanni // «Universitetska osvita Ukraini XXI stolittya: проблеми, перспективи, тенденції»

- rozvitku». Mizhnarodna naukovo-praktichna konferentsiya. – Harkiv, 2000. – S.184-185.
15. Naukovo-osvitniy potentsial natsiyi: poglyad u XXI stolittya // V.Litvin, V. Andrushchenko, A.Gurzhiy ta in.. – K.: Navchalna kniga. – Kniga 2. Osvita i nauka: tvorchiy potentsial derzhavo-kulturotvorennya. – 2004. – 672 s.
 16. Tkachova N.O., Tkachov S.I. Formuvannya u studentiv potrebi v samoosviti // «Universitetska osvita Ukrayini XXI stolittya: problemi, perspektivi, tendentsiyi rozvitku». Mizhnarodna naukovo-praktichna konferentsiya. – Harkiv, 2000. – S. 190-191.
 17. D'yachenko Yu.Yu. Ukrayina v evropeyskomu osvitnomu prostori: vikliki i perspektivi // Problemi i perspektivi formuvannya natsionalnoyi humanitarno-tehnichnoyi eliti. Zbirnik naukovih prats. – Vipusk 9-10 / L.L. Tovazhnyanskogo, O.G. Romanovskogo. – Harkiv: NTU «HPI», 2006. – S. 19-26.
 18. Babak V.P. Profesiyno-tehnichniy pidhid yak osnova pidgotovki kadriv v tehnichnomu universiteti / V.P. Babak, E.V. Luzik // «Universitetska osvita Ukrayini XXI stolittya: problemi, perspektivi, tendentsiyi rozvitku». Mizhnarodna naukovo-praktichna konferentsiya. – Harkiv, 2000. – S. 192-193.
 19. Medvedev V.K. Realizatsiya kontseptsiyi neperervnoyi osviti yak sistemna kompleksna problema // Problemi i perspektivi formuvannya natsionalnoyi humanitarno-tehnichnoyi eliti. Zbirnik naukovih prats. – Vipusk 7-8 (11-12) // L.L. Tovazhnyanskogo, O.G. Romanovskogo. – Harkiv: NTU «HPI», 2005. – S.173-180.
 20. Avedyan L.I. Aktivizatsiya obucheniya personala: novye podhody // Problemi i perspektivi formuvannya natsionalnoyi humanitarno-tehnichnoyi eliti. Zbirnik naukovih prats /L.L. Tovazhnyanskogo, O.G. Romanovskogo. – Harkiv: NTU «HPI», 2006. – Vipusk 9-10. – S. 117-122.

А.И. Бойко, Черкасский государственный технологический университет, Черкасы, Украина.

Инновационная деятельность в образовании как фактор повышения его качества и эффективности.

Email: angelaboyko7@gmail.com

A.I. Boyko, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, Ukraine.

Innovative activity in education as a factor of improving its quality and efficiency.

Email: angelaboyko7@gmail.com

БОДНАР С.В.,

кандидат педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
іноземних мов,
Одеський інститут фінансів УДУФМТ,
м. Одеса, Україна

КОВАЛЬ Г.Г.,

аспірант, кафедра західних і східних
мов та методики їх навчання,
Державний заклад
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д.
Ушинського», м. Одеса, Україна

РОЛЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ ЯК ЖАНРУ УСНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ В ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена вивченню ролі науково-педагогічної конференції як жанру усного наукового дискурсу у практиці вищої школи. Розглядається поняття «науково-педагогічний дискурс». Визначаються жанрові характеристики та композиційна структура науково-педагогічної конференції, як жанру усного наукового дискурсу. Аналізуються особливості мови наукової педагогічної конференції, а саме: лексичні, граматичні, стилістичні. Акцентується важливість навчання студентів магістратури мовних вузів англійського усного науково-педагогічного мовлення.

Ключові слова: усний науковий дискурс, науково-педагогічна конференція, жанри науково-педагогічного дискурсу, композиційна структура науково-педагогічної конференції, студенти магістратури.

Статья посвящена выявлению роли научно-педагогической конференции как жанра устного научного дискурса в практике высшей школы. Рассматривается понятие «научно-педагогический дискурс». Определяются жанровые характеристики и композиционная структура научно-

педагогической конференции, как жанра устного научного дискурса. Анализируются особенности языка научной конференции, а именно: лексические, грамматические, стилистические характеристики. Акцентируется внимание на важности обучения студентов магистратуры языковых вузов английской устной научно-педагогической речи.

Ключевые слова: устный научный дискурс, научно-педагогическая конференция, жанры научно-педагогического дискурса, композиционная структура научно-педагогической конференции, студенты магистратуры.

The article discloses the role of scientific pedagogical conference as a genre of oral scientific discourse at higher educational establishments. The notion "scientific pedagogical discourse" is considered. The genre features and compositional structure of scientific-pedagogical conference as a genre of oral scientific discourse have been highlighted. Lexical, grammatical and stylistic peculiarities of the language of scientific conference have been analyzed. The importance of teaching the English oral scientific pedagogical speech to Master Students of linguistic specialties is emphasized.

Key words: oral scientific discourse, scientific pedagogical conference, genres of scientific pedagogical discourse, compositional structure of scientific pedagogical conference, Master Students.

Зміни в освітній системі України, що викликані її інтеграцією в Європейський простір вищої освіти, запроваджують необхідність формування кваліфікованих педагогічних кадрів, здатних співпрацювати з іноземними колегами. Підготовка таких кадрів розпочинається на останньому етапі навчання в педагогічних ВНЗ, коли бакалавр продовжує освіту в магістратурі, де основною задачею навчання є підготовка майбутнього науковця. Саме студент магістратури має оволодіти науковим стилем мовлення для: коректного формулювання наукової проблеми, яка досліджуватиметься, повідомлення про результати перших науково-дослідних експериментів, аргументації власної точки зору, обґрунтування одержаних висновків, коментування доповідей інших науковців, обговорення шляхів розв'язання науково-практичних завдань, презентації найбільш вагомих результатів своєї роботи, обміну науковим досвідом із зарубіжними колегами, а також етикою ведення наукового диспуту.

Саме тому актуальність проблеми навчання англійського наукового педагогічного мовлення постійно зростає і тим самим спонукає дослідників до подолання протиріччя між необхідністю володіння науковим педагогічним дискурсом, що дозволяє значно підвищити конкурентоспроможність кадрів у

сфері іншомовної освіти в умовах інтенсивного розвитку міжнародних контактів серед представників наукової педагогічної спільноти, та недостатньою науково-теоретичною розробкою означеної проблеми.

В нашому дослідженні зосередимо увагу на вивченні ролі науково-педагогічної конференції як жанру усного наукового дискурсу у практиці вищої школи, що і виступає метою нашої роботи. Об'єктом дослідження є англомовний усний науковий дискурс у практиці вищої школи, а предметом – науково-педагогічна конференція як жанр усного наукового дискурсу.

Зауважимо, що вивченню усного наукового дискурсу та його жанрів присвячено чимало робіт зарубіжних та вітчизняних вчених, таких як: Р. Арнхольт, Б. Бернштейн, Т. ван Дейк, М. Олешков, Н. Разінкіна, Ю. Поспелова, С. Суворова, Н. Пашкова, Дж. Хартлі та ін. Безперечно, праці цих вчених зробили суттєвий внесок у розвиток умінь усного наукового дискурсу, однак вони вирішили не всі проблеми, зокрема недостатня увага приділялася навчанню англійського наукового дискурсу у жанрі науково-педагогічної конференції.

Логіка дослідження вимагає розглянути перш за все поняття «науково-педагогічний дискурс». На сьогоднішній день, не існує загальноприйнятої думки вчених щодо дефініції терміну «науково-педагогічний дискурс». Одна група вчених пропонує розмежовувати поняття «науковий дискурс» і «педагогічний дискурс». Так, І. Карасик розглядає педагогічний та науковий дискурси окремо. На його думку, типовими учасниками педагогічного дискурсу виступають вчитель та учень, тоді як науковий дискурс представлений взаємодією принципово рівних між собою учасників спілкування-дослідників як представників наукової громадськості. Метою педагогічного дискурсу виступає соціалізація нового члена суспільства, наукового – процес набуття нового знання. Спостерігається розбіжність і в жанрах: з одного боку, це – урок, лекція, семінар, іспит, бесіда тощо, а з іншого – наукова стаття, монографія, дисертація тощо [3].

Проте, є група вчених, які розглядають педагогічний та науковий дискурси у взаємодії. Так, Л. Кулікова пропонує трактувати науково-педагогічний (академічний дискурс), як нормативно організовану мовленнєву взаємодію, що володіє як лінгвістичним, так і екстралінгвістичним планами, використовує певну систему професійно-орієнтованих знаків, враховує статусно-рольові характеристики основних учасників спілкування та інтерпретується як культурно маркована система комунікації [4, с. 297].

За думкою А. Олійник, науково-педагогічний дискурс є своєрідним «гібридом» наукового та академічного стилів, різновидом дискурсу, який поєднує в собі складові обох жанрів. При цьому домінує обов'язок викладача (професора, лектора) передати нові наукові знання цільовій аудиторії [5].

За А. Евтюгіною, науково-педагогічний дискурс – це цілісний тип інституційного спілкування, який інтегрує ознаки наукових і навчальних типів, однак далеко не всі, оскільки студенти – ще не вчені, завдання яких здобувати знання і повідомляти про них громадськості. Студенти знаходяться на проміжному етапі, готуючись стати кваліфікованими фахівцями, професіоналами, новими вченими [2].

О. Балан розглядає науково-педагогічний дискурс як зв'язний текст, що відображає взаємодію науковців у галузі методики навчання в процесі вирішення науково-методичних проблем. Мета такого дискурсу – вирішення певної наукової проблеми у сфері методики викладання за допомогою обговорення та передачі наукових ідей, понять, поглядів. Статус його учасників має бути рівним, а способом його реалізації має бути творчий діалог і наукова суперечка [1].

Відтак, виходячи з попередніх тверджень, визначасмо науково-педагогічний дискурс як професійну наукову комунікацію в сфері освіти, яка враховує статусно-рольові характеристики суб'єктів освітнього процесу вчений-вчений; (вчений / викладач – студент, студент – студент) і опосередкована як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними характеристиками, де мета, завдання і напрямок спілкування визначають педагогічну тематику і наукову тональність дискурсу.

Щодо жанрів усного наукового дискурсу, то серед вчених також немає єдиної думки. Н. Разінкіна виокремлює: лекцію, доповідь, інформаційне повідомлення (про конференцію, що відбулася або відбуватиметься, симпозіум, конгрес тощо) та усний виступ (наприклад, на конференції) [6, с. 5]. Т. Рибіна додає до цього списку і наукову дискусію, зауважуючи, що ці жанри не репрезентують стилістичних особливостей наукової мови в чистому вигляді, проте тяжіють за своєю комунікативною значущістю до ядра стилю [7, с. 118]. В. Чернявська дає іншу класифікацію наукових жанрів: 1) академічні (науково-теоретичні), що реалізують власне дослідницькі цілі; 2) науково-інформаційні; 3) науково-критичні; 4) науково-популярні, що створюються з метою масового поширення, популяризації певної наукової інформації; 5) науково-навчальні, що створюються спеціально для освітніх цілей [9]. Т. Скорикова до усних академічних жанрів також відносить академічну лекцію і наукову доповідь, науковий огляд, наукове реферативне повідомлення та науково-популярну лекцію [8, с. 85]. Дж. Хартлі акцентує увагу лише на усній презентації як жанру усного наукового дискурсу, проте саму презентацію він підрозділяє на частини: доповідь, обговорення доповіді та відповіді на запитання до доповіді [13].

Проаналізувавши наявні класифікації, ми, в свою чергу, виокремили такі жанри усного науково-педагогічного дискурсу, в основі яких лежить монолог:

традиційна лекція, наукове повідомлення (за матеріалами курсової / дипломної / магістерської роботи, за результатами наукового проекту, отриманого гранту), презентація та жанри, в основі яких лежить діалог (полілог): наукові семінари / вебінари / колоквиуми, наукова дискусія. Зазначимо, що всі перелічені жанри можуть мати місце під час проведення науково-педагогічної конференції. Для них характерна чітка організація викладу думок, насиченість науковою термінологією, регламент часу та націленість на певну аудиторію чи подію.

Розглянемо більш детально конференцію, як жанр усного науково-педагогічного дискурсу, що охоплює всі вищезазначені різновиди.

Конференція виступає одним з основних засобів отримання наукової інформації та обміну нею. Вона є заздалегідь спланованим видом наукової комунікації і фіксує значну долю інформації певної галузі науки. Структура наукової конференції включає: реєстрацію учасників з роздачею програми конференції (з вказівкою черговості виступів); відкриття і пленарне засідання з виступом організаторів конференції; роботу по секціях або круглих столах із заслуховуванням доповідей і їх подальшим обговоренням; перерва на короткий відпочинок (coffee break) в середині роботи конференції, під час якої учасники в неформальній обстановці обмінюються думками щодо певних наукових питань; культурні програми для гостей; публікація наукових праць.

Відзначимо, що виступ на конференції може змінюватися за своєю тональністю в залежності від обставин. Це може бути: 1) пленарний доклад, що надає огляд ґрунтовних досліджень, які проводились протягом декількох років, і може займати від 20 до 60 хвилин; 2) секційний виступ – коротка доповідь з чітко визначеними темою та часом (не більше 15 хвилин); 3) виступ на засіданні круглого столу – вид діяльності, коли група людей, що спеціалізуються на дослідженні певної теми, об'єднуються, щоб обговорити її різні аспекти. За регламентом, двом-трьом мовцям надають 15-30 хв. для презентації, після цього, аудиторія ставить запитання; 4) коментар (представлення власної точки зору, заперечення чи погодження з мовцем після виступу, запитання аудиторії, «міні-доклад»); 5) стендовий доклад – вид діяльності, коли доповідачі-спеціалісти стоять біля стендів, на яких представлено матеріал за темою їх дослідження, і презентують найбільш вагомий результати своєї роботи. Паралельно вони відповідають на запитання науковців, які зацікавилися їхньою темою [12].

Щодо композиційної структури виступу на конференції, тут думки вчених збігаються. Композиційна структура усного наукового дискурсу поділяється на три частини: вступ, основна частина, висновки. Вступ займає 5-10 % всього виступу і включає презентацію предмета обговорення та її цілі. Основна частина – це 80-85% всього виступу, де чітко і коротко презентують-

ся методи дослідження та матеріали дослідження. Висновки займають 5-10% виступу. Зазвичай висновки – це короткий виклад головних ідей виступу [11, с. 9]. Дж. Гіба дає більш розгорнуту характеристику композиційної структури конференції. За його словами, конференція включає: привітання, в якому мовець повинен коротко відрекомендувати себе; іноді, на початку можна назвати пункти, які не були внесені до виступу; короткий вступ, у якому мовець наголошує на предметі дослідження (він може використовувати такі фрази як: *the question is then; therefore, we hypothesized that....; Thus, we aimed to etc.*; презентація методів, за допомогою яких були вирішені поставлені питання; основний текст, який розкриває заявлені питання; підбиття підсумків; запитання [12]. Н. Шегай називає останній пункт зворотнім зв'язком (*question and answer session or feedback*). В ході зворотнього зв'язку публіка ставить питання мовцеві. Це – дуже важливий елемент, який передбачає невідповідне мовлення з боку мовця. Оратор повинен уважно вислухати запитання і переконатися, що він зрозумів його правильно. У випадку, якщо питання незрозуміле, потрібно уточнити деталі. Якщо запитання не відноситься до теми презентації, то доповідач може не відповідати на нього. Подекуди запитання виникають під час презентації, однак якщо промовець не має наміру переривати свою промову, він може попросити почекаати з відповіддю до кінця виступу [10].

Розглядаючи питання мови наукової конференції, зазначимо, що вона характеризується строгою логічною послідовністю думок і висновків, впорядкованою системою зв'язку між частинами вислову, точністю, однозначністю і стислістю інформації при збереженні насиченості змісту. Це досягається за рахунок дотримання наукового стилю мови на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях.

Аналізуючи лексичні особливості, зауважимо, що для мови науково-педагогічної конференції характерна:

- наявність посилань на слова інших вчених, цитати з наукових доробків інших науковців;

- аббревіатури, що пов'язані зі сферою науки (ESP, BE, PhD, BA, MA);

- мовні кліше наукового стилю для зв'язку попередньої та наступної думки «*Proceeding from...*», «*There are different views of...*», «*Let's consider some pros and cons of it...*», для переходу до іншого підрозділу «*So it was the conclusion of the introduction...*», для початку та завершення виступу «*I'm going to talk about...*», «*The theme of my presentation is...*», для утримання уваги аудиторії: «*before we proceed...*», «*On the other hand, we can observe that*», «*in terms of*»;

- вживання певних етикетних стереотипів привернення уваги, що вживаються для організації дискусії: «*firstly, first of all, we are going to talk about*»;

для виділення основної та другорядної інформації: «note (that), it's worth noting, the most important...»; для уточнення: «that is, to clarify, to be more exact, to add»;

– вживання загальнонаукових термінів іншомовного походження (phenomenon, thesis, data);

– наявність висловів, що допомагають розчленувати інформацію, вказують на час або послідовність, пояснюють або підсумовують вищесказане: (finally, again, thus, therefore, in fact, (more) specifically);

– використання ідіоматичних фразеологічних одиниць загального типу, які виступають в якості полілексемних еквівалентів слів різних морфологічних категорій: all in all, for good, once and for all, by and large, to the full, to make a point of, to take someone's point, to throw light on, to come to the terms.

Щодо граматичних особливостей мови науково-педагогічної конференції, слід відзначити:

– використання книжкових синтаксичних конструкцій, таких як комплекси з неозначених форм дієслова; використання розширених атрибутивних фраз, часто з декількома атрибутивними іменниками, які відносяться до головного іменника (Noun + Noun construction). Наприклад: the grammar-translation method, language teaching innovations, situational language teaching, communicative language teaching;

– використання дієприслівникових, інфінітивних зворотів, герундія, там де можна використати більш легкі звороти з прийменниками: The theory of language underlying Audiolingualism was derived from a view proposed by American linguists in the 1950s – a view that came to be known as structural linguistics. The theoretical attack on audiolingualism resulted from changes in American linguistic theory in the sixties;

– перевага пасивних конструкцій у реченнях, де необов'язково вказується діяч (The suggestion was offered...);

– активне використання безособового it (It was considered that...), неозначено-особових займенників (One may conclude that...), прикметників, які не виражають емоційної забарвленості (detailed, attainable);

– широке вживання безособових форм «it should be borne in mind, it may be seen» і конструкції зі словом «one»: one may show, one may assume, one can readily see. Частотний розподіл частин мови в науковій мові має такі особливості: збільшується відсотковий вміст імен, зменшується зміст дієслів в особистій формі, відсутні вигук;

– інформації від 1-ї особи множини we (We assume that...).

Щодо стилістичних особливостей, то доповідач вимушений звертатися до цілого ряду прийомів, розрахованих на збудження уваги до змісту своєї промови. Отже, стилістичними особливостями є вживання:

метафор (branch of linguistics, the heart of the structure), передусім у виключно допоміжній функції, а саме – для пояснення, популяризації наукового знання. Мовлення сучасних англomовних лекторів насичене широким за своїм стилістичним значенням спектром метафор від розмовних: «a bee in one's bounet, to burn one's boat's, a happy hunting ground, an odd man», до літературних «to draw a veil over». Використання метафор в науковому стилі – це особливий риторичний прийом, який використовується, коли мовлення набуває форми дискусії або полеміки;

метонімії (the head of the scientific board, headless construction, the mother tongue);

енітетів (effective approach, newly-born explanations, real-world experience);

паралельних конструкцій для підкреслення основної думки (Some of them may be considered obsolete from a scientific point of view, some others may be more current, but in fact all of them have introduced innovations at a given moment, superimposing on the former ones in an eclectic way; Language teaching methodology has gone a long way from being based on dogmatic believes about the only good way of teaching to being based on insights into processes of second language acquisition and the dynamic of the language classroom itself.);

риторичних запитань (Isn't the answer obvious? How could it be otherwise?);

повторів: (There is further assumption that what teachers present to learners is what they learn. This assumption, that planning equals learning, has been shown to be simplistic);

інверсій (Completely I agree with this opinion).

Підсумуємо, що головне в області наукового спілкування полягає в найбільш ефективній передачі певної інформації. Все повинно бути підпорядковано забезпеченню оптимального і точного варіанту повідомлення. Мова науки має за мету впливати на розум, а не на почуття. Вона розрахована на логічне, а не на емоційно-чуттєве сприйняття. Стиль науки спрямований на максимально об'єктивний виклад думок, проте точність і логічність наукового мовлення не повинна призводити до монотонності. Тому необхідно зазначити, що не заперечується і можливість внесення в наукову мову деякої долі гумору та нестандартності, які не притаманні писемним науковим текстам, для утримання уваги аудиторії. Проте, якщо автор все ж використовує гумористичні елементи, йому слід пам'ятати, що жарт може бути незрозумілим для аудиторії, тому він повинен враховувати культурні особливості та фонові знання реципієнтів і слідкувати за тим, щоб жарт повністю відповідав темі повідомлення.

Висновки. Таким чином, зазначимо, що у практиці сучасної вищої школи, роль науково-педагогічної конференції як жанру усного наукового дискурсу є дуже важливою. Навчання цьому жанру спрямоване на розвиток у студентів магістратури умінь володіння науковим стилем мовлення, розширенню діапа-

зону науково-професійного мислення, вдосконаленню іншомовних мовленнєвих умінь для міждержавного спілкування в галузі педагогічної професії.

Список використаних джерел:

1. Балан О. В. Методика обучения научному дискурсу будущих магистров педагогического образования на основе диалогизации: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / О.В. Балан. – Москва, 2013. – 23 с.
2. Евтюгина А.А. Научно-педагогический дискурс как тип институционального общения в образовательной среде педагогического вуза / А. А. Евтюгина // Научный диалог. – 2014. - № 3 (27): Психология. Педагогика. – С. 141-153.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена. – 2002. – 477 с.
4. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме / Л.В.Куликова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2006. – 392 с.
5. Олійник А.Д. Внутрішня форма терміна на дискурс / А. Д. Олійник // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Філологічні науки. – 2013. – № 186(1). – С. 64-68.
6. Разинкина Н.М. Развитие языка английской научной литературы. Лингвостилистическое исследование / Н.М. Разинкина. – М.: Наука. – 1978. – 211 с.
7. Рыбина Т.Н. К вопросу об учете жанрового разнообразия научной речи в процессе обучения слушателей факультета повышения квалификации данному стилю речи на английском языке // Т.Н. Рыбина / Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2012. – № 2. – С. 118-121.
8. Скорикова Т.П. Лекция как основная форма вузовского преподавания (жанровый и лингводидактический аспекты) / Т.П. Скорикова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. – 2014. – № 1. – С. 83-89.
9. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста [Текст] : учебное пособие / В.Е. Чернявская. – М. : Изд-во ЛКИ. – 2007. – 128 с.
10. Шегай Н.А. Презентация как особый вид устного монологического высказывания / Н.А.Шегай. – Научные проблемы гуманитарных исследований. – № 10 – 2011. – С. 189 – 195.
11. Albuquerque U. P. Speaking in Public About Science: A Quick Guide for the Preparation of Good Lectures, Seminars, and Scientific Presentations / Albuquerque U.P. – Switzerland: Springer. – 2015. – 68 p.

12. Giba J. Preparing and Delivering Scientific Presentations / J. Giba. – Berlin: Springer. – 2011. – 162 p.
13. Hartley J. Academic writing and publishing / J. Hartley. – NY: Routledge. – 2008. – 197 p.

Transliteration:

1. Balan, O. V. (2013). Metodika obucheniya nauchnomu diskursu budushchikh magistriv pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove dialogizatsii [Methods of teaching the scientific discourse of the future masters of teacher education based dialogization]. Extended abstract of candidate's thesis. Moskva [in Russian].
2. Yevtyugina, A. A. (2014). Nauchno-pedagogicheskiy diskurs kak tip institutsional'nogo obshcheniya v obrazovatel'noy srede pedagogicheskogo vuza [Scientifically-pedagogical discourse as a kind of institutional communication in the educational environment of pedagogical college]. Nauchnyy dialog – Scientific dialogue, 3 (27), 141-153[in Russian].
3. Karasik, V.I. (2002). Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Volgograd: Peremena [in Russian].
4. Kulikova, L.V. (2006). Kommunikativnyy stil' v mezhkul'turnoy paradigme [Communicative style in intercultural paradigm]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'yeva [in Russian].
5. Oliynik, A.D. (2013). Vnutrishnya forma termina ta diskurs [The internal form of the term in discourse]. Filologichni nauki – Philological sciences, 186(1), 64-68 [in Ukrainian].
6. Razinkina, N.M. (1987). Razvitiye yazyka angliyskoy nauchnoy literatury [The development of the English language of scientific literature.]. M.: Nauka [in Russian].
7. Rybina, T.N. (2012). K voprosu ob uchete zhanrovogo raznoobraziya nauchnoy rechi v protsesse obucheniya slushateley fakul'teta povysheniya kvalifikatsii dannomu stil'yu rechi na angliyskom yazyke [On the question of taking into account the diversity of the genre of scientific speech in the learning process of students faculty training this style of speech in English]. Filologicheskiye nauki– Philological sciences, 2, 118-121 [in Russian].
8. Skorikova, T.P. (2014). Lektsiya kak osnovnaya forma vuzovskogo prepodavaniya [Lecture as the main form of university teaching]. Lingvistika i pedagogika – Linguistics and pedagogic, 1, 83-89 [in Russian].
9. Chernyavskaya, V.Ye. (2007) Interpretatsiya nauchnogo teksta [Interpretation of scientific texts]. M.:Izd-vo LKI [in Russian].
10. Shegay, N.A. (2011). Prezentatsiya kak osobyiy vid ustnogo monologicheskogo vyskazyvaniya [Presentation of a special kind of oral monologic statement]. Nauchnyye problemy gumanitarnykh issledovaniy – Scientific research

- humanitarian issues, 10, 189-195 [in Russian].
11. Albuquerque, U. P. (2015). *Speaking in Public About Science: A Quick Guide for the Preparation of Good Lectures, Seminars, and Scientific Presentations*. Switzerland:Springer [in English].
 12. Giba, J. (2011). *Preparing and Delivering Scientific Presentations*. Berlin: Springer [in English].
 13. Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing*. NY: Routledge [in English].
-

С.В.Боднар, Одесский институт финансов УГУФМТ, Одесса, Украина.

Email: ankovally@ukr.net

А.Г.Коваль, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина. Email: ankovally@ukr.net

Роль научно-педагогической конференции как жанра устного научного дискурса в практике высшей школы.

S.V.Bodnar, *Odessa Institute of Finance of Ukrainian State University of Finance and International Trade, Odessa, Ukraine*. Email: ankovally@ukr.net

A.G.Koval, *South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskiy, Odessa, Ukraine*. Email: ankovally@ukr.net

Role of scientific pedagogical conference as a genre of oral scientific discourse at higher educational establishments.

ВОВКОЧИН Л.Ю.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра загальної педагогіки
і психології, ННІ педагогічної освіти,
соціальної роботи і мистецтва,
ЧНУ ім. Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

У статті йдеться про особливості феномену громадянськості та важливість формування цієї риси у молоді в умовах сучасності. Громадянськість як інтегративна властивість особистості є основою ідеї державності та незалежності України. Тому це – пріоритетне завдання сучасної системи виховання. Глибинна ж реформа виховання має ґрунтуватися, насамперед, на українській виховній традиції, репрезентованій етнопедагогікою; на вітчизняній класичній культурній спадщині; на позбавлених деформацій вартостях європейської культури; на ідеології державотворення і врахування потреб, що з неї випливають, та на українській національно-демократичній педагогіці.

Ключові слова: громадянськість, державність, суспільна єдність, національна ідея

В статье речь идет об особенностях феномена гражданственности и важности формирования этого качества у молодежи в условиях современности. Гражданственность как интегративная черта личности – основа идеи государственности и независимости Украины. Поэтому является приоритетным заданием современной системы воспитания. В основе глубинной реформы воспитания должны, прежде всего, быть украинские традиции воспитания; отечественное классическое культурное наследие; свободные от деформаций ценности европейской культуры; идеология создания государственности и украинская национально-демократическая педагогика.

Ключевые слова: гражданственность, государственность, общественное единство, национальная идея

The article talks about the features of the phenomenon of citizenship

and the importance of developing these traits among young people in modern conditions. Citizenship as an integrative property of the individual is the basis of the idea of statehood and independence of Ukraine. Therefore, it is a priority of the modern system of education. The ways of forming civil consciousness of the youth is to constantly improve morality, the growth of education and, consequently, improvement of pedagogical support of the development of human essential forces: thoughtfulness, creative imagination, logical thinking and ability to defend their own reasoned judgments. The main thing in educational process should be the development of ideological identity, the sustainability of its beliefs, the formation of argument position in life, focus on self-development and self-realization. From the content of the modern social order, it is obvious that a fundamental reform of education should be based primarily on the Ukrainian educational tradition, represented ethno pedagogical; national classic cultural heritage; deprived of deformations on the values of European culture; on the ideology of the state and the its needs, and the Ukrainian national-democratic pedagogy that prevailed in the princely era and presents the creative work of G. Skovoroda, N. Kostomarov, K. Ushynsky, S. Rusova, I. Ohienko, G. Vaschenko, etc.

Key words: citizenship, statehood, social unity, national idea.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план усього громадського, й зокрема педагогічного, життя проблему громадянськості і як якості суспільства, і як якості особистості. Українські педагоги не лише приступили, а й зробили певні кроки у розв'язанні цієї проблематики.

У спадщині видатного українського педагога В. Сухомлинського чітко простежується ідея формування громадянськості молоді та важливості громадянського виховання в системі всебічного розвитку гармонійної особистості. Створена ним гуманістична педагогіка утверджує істинність доброго, прекрасного, проголошує рівноправні та взаємоповажні стосунки між людьми, ґрунтується на положенні про безумовну цінність людини, її індивідуальну свободу і гідність, що є точкою опори політичних, соціальних, громадянських цінностей демократичного суспільства. В. Сухомлинський виділяв „найяскравішу грань людських цінностей – уміння виявити свою відданість і вірність Вітчизні” [1, с. 468]. Аналіз численних праць педагога свідчить, що він не лише розробив, а й на практиці застосував систему шкільно-сімейного виховання у роботі Павлівської середньої школи. Її головним

принципом стало формування громадянськості учнівської молоді, що передбачало постійну турботу про те, щоб учні добре знали історію своєї Батьківщини, прониклися справами старших поколінь. Доторкання до героїчного породжує у вихованців непримиренність до зла, неправди, байдужого ставлення до інтересів суспільства, держави. На думку видатного педагога, виховання як у школі, так і в сім'ї, родині повинне мати чітку ідейну, громадянську спрямованість, а робота педагогів з батьками має бути процесом безперервного цілеспрямованого керівництва родинним вихованням та стосунками батьків і дітей.

Нині творчими групами й окремими вчителями розробляються концепції та програми громадянського виховання дітей і молоді.

Аналіз останніх публікацій. Питань, пов'язаних з громадянським вихованням, у своїх дослідженнях торкаються ряд як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів (праці О. Вишневського, Р. Гурової, П. Ігнатенка, О. Кокоріна, Н. Косаревої, Л. Крицької, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної, А. Адлера, Б. Барбера, Т. Гов'єра, Ф. Гуїна, Ч. Кулі, А. Маслоу, Д. Міда, П. Уайта, Д. Уотсона, К. Юнга).

Сучасні наукові пошуки у вирішенні проблеми формування громадянськості молоді реалізуються через дослідження в окремих напрямках: формування громадянських якостей особистості у процесі навчання, виробничої діяльності, в позакласній роботі (А. Жатунова, І. Руссу, А. Таязов, Д. Яковлева та інші); становлення громадянської зрілості особистості людини (Р. Гурова, О. Кокоріна, Ю. Маринкіна, Л. Фомичова).

Найактивніше відстоювали й відстоюють необхідність громадянського виховання в Україні творчі колективи під керівництвом О. Сухомлинської, П. Ігнатенка та Н. Косаревої, В. Поплужного, Л. Крицької.

Мета статті – розкрити сутність громадянськості, важливість та шляхи формування цього феномену у сучасній системі виховання молоді.

Виклад основного матеріалу. У своїх пошуках розробники відштовхуються від власних світоглядних позицій, ідеологічних та ідейно-політичних уподобань, соціально-економічної ситуації та суто педагогічних реалій – віку дітей, форм їх організації, типів навчально-виховних закладів, рівня розвитку дитини тощо. Це лише перші кроки на тривалому й нелегкому шляху процесу формування майбутніх громадян України. І тут не може бути одноманітного й уніфікованого підходу до вирішення цієї проблеми, про що свідчить і аналіз сучасних наробок: ряд педагогів і психологів трактують громадянськість як інтегральну якість особистості (Є. Ізвестнова, Ю. Маринкіна), інші – як морально-правову культуру людини (Б. Ананьєв, В. Кожокар, І. Кон, Н. Ничкало та ін.); інтегративне особистісне утворення, сутність якого визначається науково-світоглядними знаннями суб'єкта, його аксіологічними орієнта-

ціями, поглядами, конкретною соціальною поведінкою (Г. Нікіфорова, О. Песоцька, Н. Шилова, М. Триняк та ін.).

Одні автори у своїх концептуальних підходах ставлять на перше місце у громадянському вихованні дітей та молоді в Україні державні інтереси, висувують на передній план національну ідею та національні цінності (П. Ігнатенко, В. Поплужний, Ю. Руденко, В. Кузь, М. Стельмахович), інші відштовхуються, в першу чергу, від загальнолюдських цінностей, відстоюють ідею полікультурності (О. Сухомлинська, І. Жадан, Т. Клиненко, Л. Мицик та ін.).

Однак при всьому розмаїтті підходів до вирішення цієї складної комплексної всеохоплюючої проблеми вчителі, педагоги спираються перш за все на закони України, якими регулюється все суспільне життя країни. Вони є єдиною основою, фундаментом розбудови власне педагогічних положень, постулатів та канонів.

Правові, юридичні основи, якими керується у своєму житті держава, стали результатом як власних надбань, так і досвіду тих країн, розвиток яких відповідає або співзвучний принципам діяльності й перспективам розвитку нашої держави. Великий вплив нині на внутрішнє життя України здійснює й міжнародне співтовариство через такі організації як ООН, ЮНЕСКО та Рада Європи. Їхня діяльність є могутнім поштовхом для розробки й розгляду різних виховних питань, і, в першу чергу, питання громадянського виховання.

Сучасна законодавча і нормативна база в нашій державі визначає громадянина як людину, яка живе в демократичній країні і має конституційні громадянські права і свободи [2; 3]. Громадянин реалізує і захищає свої права і свободи, дотримується існуючого порядку і разом з тим критично-вимогливо ставиться до влади, бере активну участь у громадському суспільно-політичному житті держави з метою захисту демократичних цінностей і громадянських свобод. Саме такого громадянина має сформувати сучасна школа, все українське суспільство. Це розуміють нині всі: і держава, і громадяни, і школа.

Зі змісту сучасного соціального замовлення випливає, що глибинна реформа виховання має ґрунтуватися, насамперед, на українській виховній традиції, репрезентованій етнопедагогікою; на вітчизняній класичній культурній спадщині; на позбавлених деформацій вартостях європейської культури; на ідеології державотворення і врахування потреб, що з неї випливають, та на українській національно-демократичній педагогіці, яка започаткувалася в княжій добі і представлена творчою діяльністю Г. Сковороди, М. Костомарова, К. Ушинського, С. Русової, І. Огієнка, Г. Ващенко та ін.

Означимо термін „громадянськість”. Так, у педагогічних енциклопедіях,

філософських довідникових виданнях під громадянськістю розуміється інтегративна якість особистості, яка дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною [4; 5; 6].

Тлумачний словник української мови пропонує таке визначення громадянськості: „Усвідомлення кожним громадянином своїх прав та обов’язків щодо держави, суспільства” [7, с. 199]. Безумовно, такого юридичного визначення недостатньо для розуміння глибинної сутності громадянськості як глобального філософсько-соціально-педагогічного явища. У визначенні суті громадянськості цікавими є думки відомого представника психоаналізу швейцарського вченого К. Юнга, який виділив, крім індивідуального, колективне підсвідоме, що фіксує так звані архетипи, тобто образи або символи, в яких акумулюється досвід попередніх поколінь.

Громадянськість можна інтерпретувати і як різновид базової соціальної установки, суть якої полягає в готовності особистості свідомо приймати і відповідально, на добровільних засадах виконувати закони та вимоги спільноти своєї держави.

Виходячи з наведених вище означень, до основних складових громадянськості відносимо:

моральну й правову культуру (а саме: почуття власної гідності, внутрішня свобода особистості, дисциплінованість, повага й довір’я до державної влади, готовність виконувати свої громадянські обов’язки) в гармонійному поєднанні патріотичних, національних та загальнолюдських почуттів.

У тлумачному словнику-довіднику моральних та духовних понять і термінів за ред. проф. Л. Прокопенко зокрема зазначено: „У сучасних умовах важливою громадянською якістю стає здатність людини до самовизначення, завдяки якому людина зможе розумно існувати в умовах вибору, тобто в умовах свободи й відповідальності” [8, с. 28].

Головна ж мета громадянського виховання – це підготовка молоді до життя у громадянському демократичному суспільстві, визнання й прийняття цінностей, що є визначальними для даного суспільства.

Шлях до тлумачення проблем громадянського виховання був складним, суперечливим і сповненим протиріч. Адже перш ніж увійти в сучасний культурний, політичний, соціальний, морально-етичний обіг, стати на державний рівень – ідеї громадянського виховання в дусі демократії, пройшли довгий і складний шлях. Через творчу спадщину мислителів-філософів, педагогів, суспільних діячів ідеї громадянського виховання стали цінностями певних прошарків суспільства, а вже потім, інколи впродовж досить тривалого часу, піднімалися на рівень державної ідеології. (Так сталося з ідеями Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка та інших). Водночас можна прослідкувати й зворотній процес: коли держава, розбудовуючи свої ідейні, ідеологічні й політичні кон-

структури, використовувала положення та концепції, створені в інших історичних умовах, в інших соціально-економічних обставинах, оновлювала й актуалізувала їх, пристосовувала до своїх умов, бо вони відповідали баченню політиками напрямів розвитку держави (так сталося з культурною античною спадщиною в нацистській Німеччині).

Впродовж віків людство виробило два підходи до визначення мети громадянського виховання (з деякими нюансами), які можна умовно розділити на два напрями: виховання в дусі республіканської громадянськості та ліберальної громадянськості. Саме таким чином класифікує громадянськість професор О. Сухомлинська.

Республіканська громадянськість, що бере свій початок у класичних республіках Греції та Риму, розглядає особистість як члена політичного суспільства, її невід'ємну складову. Фундаментальними принципами такого громадянства, як зазначає О. Сухомлинська, є: 1) відчуття належності до політичної спільноти як частини громадянського життя; 2) вірність своїй вітчизні, що передбачає незаперечне виконання правових норм суспільства; 3) першочерговість громадянських, державних обов'язків над індивідуальними інтересами [9, с. 20].

Інший підхід до мети громадянського виховання, що йде від ідей Дж. Локка та Т. Джефферсона, базується на ідеях свобод і прав індивіда, – це ліберальна традиція, її центральна ідея – всі індивіди рівні між собою і мають однакові права за будь-яких обставин, без прав не може бути будь-яких обов'язків [9, с. 20].

Ліберальна традиція включає три головні групи прав: громадянські, політичні та соціально-економічні, що сьогодні розглядаються як універсальні та неподільні; їх основою є морально-етичні засади.

Таким чином, ліберальна традиція підтримує права індивіда і захищає їх від будь-якого втручання влади, в той час як республіканська акцентує увагу на належності до колективу й на розвитку обов'язку, відповідальності.

Якщо зробити екскурс в історію, побачимо, що республіканська громадянськість лежить в основі діяльності держав з авторитарною формою правління. Друга концепція властива державам з більш-менш розвинутою демократією, з розвинутим громадянським суспільством або ж із тенденцією до його розвитку.

У наш час, тобто в Новітній історії, в суто педагогічному виховному аспекті ці дві ідеолого-політичні тенденції втілюються, як правило, в різних виховних концепціях: республіканській традиції відповідає авторитарна концепція виховання, за якою стоїть авторитет учителя, авторитет школи і дорослих і звідси – авторитет держави. При такому підході у вихованні відстоюється первинність, пріоритет інтересів держави, а не особистості,

підкорення особистості державі.

За умови, що в основі діяльності держави лежить ліберальна концепція, як правило, у вихованні громадянськості превалює виховання, спрямоване на вільний розвиток індивіда незалежно від учителя, школи, світу дорослих і врешті від держави, тобто виховання особистості, яка перебуває не в гармонії з суспільством і державою, а в гармонії з собою і природою. Найбільш повно ця позиція виражена у концепції „природного виховання” Ж.-Ж. Руссо, ідеологічно й філософські обґрунтована в його „Суспільному договорі”, де права людини поставлені вище прав держави.

Отже, як бачимо, у виховному процесі відображені дві головні тенденції: одна – виховання людини для держави, й інша – виховання людини, в першу чергу, для самої себе.

Педагоги замислювались над цією дихотомією, і проблема поєднання інтересів людини і громадянина змушувала педагогів шукати шляхи її розв’язання. Серед педагогів досить небагато тих, які намагались об’єднати ці два завдання: формування людини й формування громадянина – через поєднання громадянськості з людяністю, гуманізмом. Вони, з одного боку, через виховний процес долучали дитину до проблем держави, щоб вона пропускала їх через свої почуття, вчинки, емоції, дії, а з другого – всю свою педагогічну, виховну діяльність спрямовували на те, щоб вчитель і школа, як представники держави, сім’я, громадськість враховували природні потреби дитини, дбали про її вільний розвиток і саморозвиток, спонукали до ініціативи й самодіяльності і тим самим виховували активних, свідомих громадян. До таких належать Дж. Дьюї, К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Захаренко.

Загальновідомо, що, починаючи з 20-х ХХ ст. років, загальнолюдські й національні ідеї в радянській педагогіці послідовно викорінювались, бо вони розглядалися як несумісні з комуністичним вихованням, громадянські ж цінності нівелювались. В. Сухомлинський відродив та істотно поглибив загальнолюдські ідеї в трактуванні всебічного, гармонійного розвитку особистості. Водночас саме цей аспект його педагогічних поглядів зазнав різкої критики як прояв абстрактного гуманізму й лише нині дістає об’єктивну оцінку та широке визнання.

Проблема виховання молоді на героїчних і трудових традиціях нашого народу посідає провідне місце в творчості В. Сухомлинського. У праці „Павлівська школа” педагог наголошує на тому, що ідея вірності та відданості Батьківщині стає переконанням лише тоді, коли Батьківщина постає перед дитиною в ореолі героїчного і прекрасного. Через усі педагогічні праці В. Сухомлинський проводить основну ідею – ідею самоутвердження і становлення особистості громадянина у творчій праці на благо суспільства (нарис „Нехай ввійде у серце твого сина краса праці”, „Праця і хліб” та ін.)

Результатом будь-якого виховання є ідеальна людина. В ідеальному образі Людини В. Сухомлинський визначив такі найважливіші риси: уміння дорожити святинями Батьківщини як особистими цінностями і святинями своєї свідомості й свого серця; гармонійна єдність суспільного й особистого, великого й малого в духовному житті людини; активне ставлення до добра і зла, уміння не тільки розрізняти добро і зло, а й пропускати їх через себе; громадянська переконаність, готовність доводити свою думку, відстоювати власні переконання; потреба людини в людині як у носіїві духовно-моральних цінностей, розвиток цієї потреби на основі духовної спільності людей; почуття людської гідності – повага до самого себе, уміння дорожити своєю особистою честю, своїм ім'ям; постійне бажання збагачувати й розвивати свій інтелект; естетичне багатство та фізична досконалість; любов до праці, прагнення до вдосконалення майстерності [10, с. 283-583].

Інший видатний український педагог і психолог зі світовим іменем Г. Ващенко в своїх працях („Виховний ідеал”, „Виховання любови до батьківщини”, „Загальні методи навчання”, „Виховання волі і характеру” та ін.) визначальним у вихованні молоді називає формування громадянськості через гасло „Служіння Богові й Україні”: „Без жертвенної любові до Батьківщини, що з'єднає весь наш народ, як керівників, так і народні маси, державної самостійності здобути не можна! Тому-то виховання у нашої молоді любові до України є одне з найважливіших завдань нашої школи і нашого суспільства” [11, с. 285].

Щоб виховати справжніх громадян, важливо донести до розуміння та усвідомлення кожним змісту понять, категорій, що мають своїм структурно-утворюючим центром поняття „громадянськість”.

Одним з найважливіших є поняття „громадянське суспільство” (термін належить Гегелю) – це сукупність неполітичних відносин, що історично розвинулись в процесі спільної діяльності людей. „Громадянське суспільство – багаторівнева система, що має свої сфери з певним самопідпорядкуванням одних одним. Головне тут – взаємини держави й суспільства. Діалектика їх така: не держава зумовлює і визначає громадянське суспільство, а громадянське суспільство зумовлює і визначає діяльність держави. Якщо держава може бути демократичною, диктаторською чи монархічною, то громадянське суспільство не може мати ніякої іншої форми функціонування, окрім демократичної. За більш розвинутого громадянського суспільства більш демократична й держава” [12, с. 22].

Висновки. Громадянське суспільство як сферу приватних інтересів не можна ототожнювати з державою, яка захищає глобальні інтереси своїх членів. Держава – це сукупність взаємопов'язаних одна з одною установ та організацій, які здійснюють управління суспільством. Держава виконує кілька

функцій. До внутрішніх функцій сучасної Української держави належать, як це наголошується в Конституції України, забезпечення усіх прав і свобод людини, гідних умов її життя, збереження і зміцнення соціальної злагоди, охорона життя та власності громадян та ін. Зовнішніми функціями є захист територіальної цілісності України, підтримання мирного і взаємовигідного співробітництва з членами міжнародного співтовариства тощо.

Головним завданням України на сучасному етапі розвитку є побудова демократичної правової держави, що базується на визнанні особистості як вільної, суверенної, спрямовує свою політику на забезпечення рівних можливостей для всіх громадян, служить громадянському суспільству.

Список використаних джерел:

1. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність // Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.5. – С.446-472.
2. Декларація про Державний суверенітет України // Права людини: Міжнародні договори України, декларації, документи / Упор. Ю.К. Качуренко. – 2-е вид. – К.: Юрінформ, 1992. – С.7-12.
3. Конституція України. – К.: Україна, 1996. – 54 с.; Закон України „Про громадянство України” // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – №50.
4. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. / Гл. ред. А.Каиров, Н. Петров. – М.: Сов. Энцикл., 1966-1968. – Т.1-4.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / Наук. ред. Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук. – К.: Абрис, 2002. – 743 с.
7. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К; Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
8. Тлумачний словник-довідник моральних та духовних понять і термінів: навч. посіб./ За ред. Л.І. Прокопенко. – Черкаси: Вид.від. ЧНУ, 2006. – 244 с.
9. Сухомлинська О.В. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. – 1999. – С. 20.
10. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3.
11. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – К.: Школяр, 1999. – 385 с.
12. Словник соціологічних і політологічних термінів. – К., 1993. – 225 с.

References:

1. Constitution of Ukraine. – K.: Ukraine, 1996. – 54 p.; Law of Ukraine “About the Citizenship of Ukraine” // Documents of the Parliament of Ukraine. – 1991. – № 50.
2. Dictionary of Sociological and Political Terms. – K., 1993. – 225 p.
3. Declaration of State Sovereignty of Ukraine // Human Rights: International agreements, declarations, documents / Y.K.Kachurenko. – 2nd edition – K.: Yurinform, 1992. – P.7-12.
4. Great Thesaurus of the Ukrainian Language / Chief editor – V.T.Busel – K; Irpin: Perun, 2003. – 1440 c.
5. Honcharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary. – K.: Lybid, 1997. – 376 p.
6. Sukhomlynsky V.O. Person – the highest Value // Selected: 5 volumes – K.: Padianska Shkola, 1977. – V.5. – P.446-472.
7. Philosophical Encyclopedic Dictionary / L.V.Ozadovska, N.P.Polishchuk – K.: Abrys, 2002. – 743 p.
8. Pedagogical Encyclopedia: 4 volumes / Chief editors – A.Kairov, N.Petrov. – M.: Soviet Encyclopedia, 1966-1968. – V.1-4.
9. Sukhomlynska O.V. Ideas of Citizenship and the School in Ukraine // The Way of Education. – 1999. – p. 20.
10. Sukhomlynsky V.O. The Birth of the Citizen // Selected: 5 volumes – K.: Radanska Shkola, 1977. – V. 3.
11. Thesaurus of Moral and Spiritual Notions and Terms: textbook/ Chief editor – L.I.Prokopenko – Cherkasy: ChNU Publishing House, 2006. – 244 p.
12. Vashchenko G. Education of Will and Character. – K.: Shkoliar, 1999. – 385 p.

Л.Ю. Вовкоchin, ЧНУ им. Богдана Хмельницького, Черкасы, Украина.

Важность формирования гражданственности молодежи в условиях современности.

L.U. Vovkochyn, Bohdan Khmelnytsky ChNU, Cherkasy, Ukraine.

The importance of citizenship formation of the youth in modern conditions.

Email: milav75@mail.ru

ГОРОВА М. П.,

викладач, кафедра англійської мови
технічного спрямування №2,
факультет лінгвістики,
Національний технічний
університет України «КПІ»,
аспірантка Інституту проблем
виховання НАПН України,
м. Київ, Україна

ЕКОЛОГІЧНА ГРОМАДЯНСЬКІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто сутність поняття «екологічна громадянськість» на основі його ключової складової «громадянськості». Екологічну громадянськість витлумачено як особисту відповідальність щодо виконання обов'язків людини із захисту навколишнього середовища, що виходять за межі її власних вузько-особистісних інтересів. Розкрито зв'язок екологічної громадянськості людини з її громадянськими обов'язками. Встановлено, що коледжі й університети, слугуючи моделями соціально відповідального розвитку суспільства, є також ідеальними осередками формування екологічної громадянськості студентів як гідних громадян.

Ключові слова: громадянськість, екологічна громадянськість, відповідальність, студенти, вища освіта.

В статье рассмотрена сущность понятия «экологическая гражданственность» на основе его ключевой составляющей «гражданственности». Экологическую гражданственность истолковано как личную ответственность за выполнение обязанностей человека по защите окружающей среды, выходящие за пределы ее собственных узко-личностных интересов. Раскрыто связь экологической гражданственности человека с его гражданскими обязанностями. Установлено, что колледжи и университеты, которые служат моделями социального ответственного развития общества, также являются идеальными ячейками формирования экологической гражданственности студентов как достойных граждан.

Ключевые слова: гражданственность, экологическая гражданственность, ответственность, студенты, высшее образование.

The paper deals with the notion of ecological citizenship as a sense of personal responsibility that involves actions on behalf of the environment. It also presupposes looking beyond the satisfaction of people's immediate interests to the well-being of the environment, while taking into account the rights and needs of future generations. The ecological citizenship provides the ground for promoting ecological sustainability and environmental justice as well. The latter entails people acting responsibly towards the environment while contributing to a just society. It is stated that ecological citizenship is realized through recognition that our future depends on how we care for our ecosystem. Colleges and universities are considered places of promoting and shaping ecological citizenship.

Key words: citizenship, ecological citizenship, responsibility, students, higher education.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні в умовах глобальної екологічної кризи необхідно, щоб кожен громадянин був свідомим і активним учасником процесу збереження, примноження та раціонального використання природних ресурсів. Ставлення людини до навколишнього середовища залежить здебільшого від міцності фундаменту здобутих екологічних знань та сформованій на їхній основі екологічної громадянськості, яка й сьогодні залишається одним із основоположних аспектів при створенні і подальшому ефективному функціонуванні будь-якої держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Різні аспекти екологічної освіти вивчали численні вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема: Г. Акопов, А. Баранов, Р. Баркер, Е. Гірусов, В. Горлачов, С. Деребо, Н. Кармаєв, У. Каттон, І. Кравченко, Г. Кузнецов, І. Мазур, Д. Медоуз, Н. Мойсеєв, Г. Сікорська, Дж. Сміт, М. Швед, В. Ясвін та ін.

Теоретичні аспекти громадянськості в США висвітлено в працях К. Бергер Кей, Д. Брікера, Ф. Гансен, Дж. Джаиреллі, Е. Джаиреллі, Д. Саффелла, Д. Уоррена та ін., які безпосередньо пов'язані з питаннями громадянського виховання у працях П. Бурдьє, Дж. Коулмана, Р. Путнема, Ф. Фукуями, Л. Нен та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення поглядів вітчизняних та зарубіжних дослідників на сутність поняття «екологічна громадянськість» як педагогічного феномена.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сьогодні екологічні проблеми розглядаються як світоглядні, як проблеми свідомого вибору людини та її ставлення до навколишнього середовища. Стає зрозумілішим, що попередження та подолання екологічної кризи неможливі без зміни відповідального ставлення людини до екосистеми, яке, зі свого боку, є стрижнем екологічної громадянськості. Водночас важливим є те, що ставлення до природи як рівноцінного суб'єкта взаємодії на підґрунті екологічної громадянськості не є стихійним, а потребує створення відповідних організаційно-педагогічних умов для його розвитку і вдосконалення.

Відразу зауважимо, що ключовою складовою поняття «екологічна громадянськість» є «громадянськість». Відтак, уважаємо за доцільне першочергово провести побіжний аналіз сутності останнього.

Так, в українському педагогічному словнику «громадянськість» стлумачено як важливу характеристику моральної поведінки людини, що проявляється в «усвідомленні кожним громадянином своїх прав і обов'язків стосовно до держави, суспільства, почуття відповідальності за їх стан» [6, с. 75].

Схожу точку зору висловлює С. Зябрева, яка визначає «громадянськість» як складну інтегративну особистісно-моральну якість, що характеризується усвідомленням прав і обов'язків громадян України, почуттям любові до Батьківщини, потребою у служінні їй, праці на її благо, свідомим виконанням законів держави та виявляється у системі ставлень до держави, Батьківщини, інших людей, себе» [4, с. 8]. Водночас П. Вербицька резюмує, що «громадянськість є усвідомленням своєї приналежності до суспільства, прагненням служити йому» [1, с. 15–16].

У свою чергу, психологи Ю. Завалевський, Ю. Прокопович, В. Сагарда розглядають громадянськість як одну з соціально-психологічних рис особистості, що проявляється в її свідомому, відповідальному ставленні до Батьківщини, народу, суспільного життя, творцем якого є сама людина [2, с. 45]. На їхню думку, громадянськість як цілісне соціально-психологічне утворення виявляється в таких якостях особистості: громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянського обов'язку, почуття громадянської відповідальності, громадянська мужність [2, с. 20].

Найбільш змістову дефініцію громадянськості на теренах вітчизняної педагогічної науки, на наш погляд, надає О. Кошоп, який розглядає її як інтегрований комплекс якостей особистості, «що визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущої та індивідуально-необхідної мети у відповідності з наявними в суспільстві можливостями й дотримання при цьому існуючих морально-правових норм» [5, с. 47].

В педагогічній літературі США особливою популярністю користується

думка Дж. Зевіна. Американський учений, визначаючи критичне мислення як основну характеристику громадянськості, трактує останню як здатність людини критично оцінювати суспільно-політичну ситуацію в країні та світі в цілому. Це забезпечує особистість можливістю робити самостійний вибір, заснований на знанні, та передбачає особисту відповідальність за цей вибір [3].

На сучасному етапі зарубіжні теоретики екологічної освіти [7; 9; 10; 15; 16] останнім часом почали все частіше звертати увагу в своїх працях на тісний зв'язок між демократією та індивідуальними правами і обов'язками в сфері екологічної громадянськості. Перед сучасною вищою освітою гостро постає питання необхідності формування екологічної громадянськості студентів, що передбачає певні обов'язки щодо захисту навколишнього середовища, які виходять за межі їхніх власних вузько-особистісних інтересів [10]. Зазначимо, що поняття екологічної громадянськості значною мірою пов'язане з обов'язком, а не правами.

За словами М. Сміт, формування екологічної громадянськості є певною мірою « новою політикою » обов'язків, згідно з якою « люди мають зобов'язання перед тваринами, деревами, горами, океанами та іншими членами біотичного співтовариства » [16, с. 99].

До визначальних характеристик людини зі сформованою екологічною громадянськістю відносять прихильність до справедливості та загального блага, альтруїстичне занепокоєння навколишнім середовищем, а також розуміння того, що дії сьогодення можуть мати наслідки для навколишнього середовища майбутнього і тому вони не мають бути проігноровані [10].

За лаконічним висловленням Г. Сейфанга, екологічна громадянськість виявляється у « відповідальності за свої дії щодо впливу на навколишнє середовище та життя інших людей » [15, с. 297].

Разом з тим Е. Добсон переконаний, щоб основна відповідальність особистості зі сформованою екологічною громадянськістю полягає в « гарантуванні того, що її екологічний слід, тобто дії в навколишньому середовищі, не ставить під загрозу життєві умови інших людей сучасності та майбутніх поколінь » [9, с. 91–92].

На думку Е. Добсона, екологічна громадянськість включає поняття правосуддя, справедливості і рівності, а також критичну оцінку довгострокових наслідків власних дій на життєві умови майбутніх поколінь. Зауважимо, що, в той час як у науковій літературі широко висвітлюються різноманітні аспекти змісту поняття « екологічної громадянськості », його загальними характеристиками є прихильність до здоров'я і благополуччя кожної окремої людини та світу в цілому, а також визнання того, що ці два світи тісно взаємопов'язані [9, с. 92].

Водночас Е. Добсон стверджує, що екологічна громадянськість тісно

корелює з громадянськими обов'язками кожної людини: «екологічна сфера є такою ж значущою сферою діяльності громадян, як і громадська» [8, с. 1]. Іншими словами, роль громадянина, на переконання вченого, не повинна обмежуватися виключно суспільно-громадським життям.

Прикладом прояву екологічної громадянськості, за Е. Добсоном і Д. Беллом, є особиста поведінка людини в питаннях зниження споживання енергії, що зазвичай не розглядається в традиційному визначенні громадянськості, в якому підкреслюється обов'язки особистості. Тим не менш, приватні споживчі дії можуть мати значні наслідки для навколишнього середовища, якщо розглядати їх в сукупності. Якщо приватні та економічні дії окремої людини мають колективні екологічні наслідки, то вони повинні сприйматись як її громадянські зобов'язання «на арені прояву влади над іншими, що полягає у використанні великої частки екологічного простору / ресурсів навколишнього середовища [10].

Крім того, у межах екологічної громадянськості зарубіжні вчені замість «споживчі переваги» застосовують поняття «громадянські переваги» [13]. Це пояснюється тим, що на сучасному етапі «...все більше і більше споживачів стають насправді мотивованими саме громадянськими, а не корисливими уподобаннями» [15, с. 394].

У свою чергу, А. Буко переконана, що «потрібно ставитись до людей не тільки як до споживачів, а як до громадян, оскільки це дозволить їм ефективно виховувати в собі відповідальне ставлення до навколишнього середовища і суспільства» [7, с. 3].

Екологічна громадянськість є необхідною для сучасної епохи, в якій багато людей втратили зв'язок з природою та почуття власної відповідальності у піклуванні за довкіллям. Більш активна участь в діяльності громадянського суспільства та в прийнятті політичних рішень, що впливають на навколишнє середовище і суспільство, є важливою складовою життя екологічно свідомого громадянина [10].

При цьому важливо, щоб громадяни ділилися своїми знаннями в сфері екології, цінностями та досвідом, аби інші мали більше інформації і відповідно могли змінювати свої судження та цінності. До того ж, таке активне залучення до громадської діяльності ґрунтується на понятті всезагальних обов'язків перед навколишнім середовищем та іншими людьми [8, с. 1].

Урахування зазначеного вище Е. Добсоном простежується в його переконанні в тому, що саме уряд відіграє ключову роль у сприянні стійкого громадянства. Він зазначає, що уряд повинен забезпечити більш широкі можливості для участі громадян у розробці екологічної політики, прояснити актуальні етичні та нормативні питання, забезпечити підтримку низових ініціатив, створити більше можливостей для залучення до громадських робіт, а

також забезпечити належне фінансування та створити соціальний капітал [11, с. 3].

Тим не менш, коледжі та університети, на думку вченого, є також важливими для сприяння перетворенню до більш екологічно спрямованого суспільства. Вищі навчальні заклади багато в чому є мікрокосмом суспільства. Бажані зміни у суспільстві та уряді зокрема, за Е. Добсоном, можуть бути сформовані в умовах вищої школи. Коледжі та університети, на його думку, є ідеальними моделями соціально відповідального розвитку, а також формування екологічної громадянськості. Учений зазначає, що в той час як останні дослідження в сфері екологічної громадянськості призвели до теоретичного обґрунтування цього поняття та його застосування як політичної мети урядів багатьох країн світу, мало уваги було приділено тому, як вища освіта, що є моделлю суспільства в цілому, може сприяти формуванню екологічної громадянськості студентів [11, с. 4].

На відміну від Е. Добсона, який стверджує, що уряд відіграє ключову роль у сприянні формуванню екологічної громадянськості, К. Мело-Ескрігуела вважає, що сучасні держави можуть бути неготовими до просування свідомої екологічної позиції громадян, але така трансформація є необхідною для повної реалізації успішного функціонування будь-якої держави. Таким чином, однією з нинішніх проблем громадянськості, екологічної в тому числі, в контексті сучасної демократії є те, що державні політики у громадянській та екологічній сферах здебільшого спрямовані на фізичних осіб, що ігнорує соціально-економічні умови та політичні аспекти в умовах сучасної нестабільності [12, с. 128].

На глибоке переконання К. Мело-Ескрігуели (тут він дотримується схожої з Е. Добсоном думки), в той час як уряд може бути неспроможним у формуванні екологічно свідомих громадян та у створенні сталого суспільства, коледжі й університети є сьогодні малодослідженим місцем, де освітні технології з формування екологічної громадянськості можуть бути випробуваними. Університети та коледжі можуть слугувати не тільки ідеальною моделлю уряду і суспільства, а й готувати студентів на роль майбутніх гідних громадян і лідерів сталого суспільства [12, с. 128].

Висновки з поданого дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Зазначене вище дозволяє дійти висновків, що на сучасному етапі ідея екологічної громадянськості людини як її особиста відповідальність щодо виконання обов'язків із захисту навколишнього середовища в комплексі з соціальною значущістю громадянських якостей є однією з основоположних при створенні і подальшому функціонуванні держави. Разом з тим формування екологічної громадянськості студентів має стати пріоритетним напрямом освітньої діяльності вищої школи сьогодення.

Перспективний напрям дослідження означеної проблематики вбачаємо в структурно-функціональному аналізі змісту поняття «екологічна громадянськість».

Список використаних джерел:

1. Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Вербицька Поліна Василівна. – Луцьк, 2000. – 224 с.
2. Завалевський Ю. І. Громадянська освіта і громадянське виховання в закладах освіти: наук.-метод. рекомендації / Ю. І. Завалевський, Ю. А. Прокопович, В. В. Сагарда. – Чернівці : Букрек, 2004. – 47 с.
3. Зевин Дж. Столкновение разных подходов к понятию о гражданственности: трудности развития у учащихся критического мышления / Дж. Зевин // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения [Ред. С. Шахтера, Н. Воскресенской; при участии А. Иоффе, Ч. Уайта]. – М. : ЗАО «Учительская газета», 1997. – С. 24–29.
4. Зябрева С. Е. Виховання громадянськості студентів професійно-технічних коледжів у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / С. Е. Зябрева. – Луганськ, 2010. – 23 с.
5. Кошолоп О. Ф. Методологічні засади громадянського виховання учнівської молоді / О. Ф. Кошолоп // Науково-методичне видання «Освіта Донбасу». – 2007. – № 1 (120). – С. 44–50.
6. Український педагогічний словник / [уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 370 с.
7. Buko A. Environmental citizenship for sustainable consumption : Master Thesis [Electronic resource] / Alena Buko. – University of Twente, 2009. – 51 p. – Mode of access : http://essay.utwente.nl/60267/1/MA_thesis_A_Buko.pdf.
8. Dobson A. Ecological Citizenship: A Disruptive Influence? / Andrew Dobson // Politics at the Edge: the PSA yearbook [C. Pierson and S. Tormey (eds)]. – London: Macmillan, 2000. – P. 40–62.
9. Dobson A. Citizenship and the Environment / Andrew Dobson. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 238 p.
10. Dobson A. Environmental Citizenship / Derek Bell, Andrew Dobson. – Cambridge, MA: MIT Press, 2006. – 312 p..
11. Dobson A. Sustainability Citizenship . Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development [Electronic resource] / Andrew Dobson. – Green House: Weymouth, 2011. – 15 p. – Mode of access : www.greenhousethinktank.org/files/greenhouse/private/Sustainability_Citizenship_inside.pdf.
12. Melo-Escrihuela C. Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency / C. Melo-Escrihuela // ACME Editorial Collective. – 2008. – Vol. 7. – P. 113–134.

13. Sagoff M. The Economy of the Earth: Philosophy, Law and the Environment / Mark Sagoff. – Cambridge University Press, 2007. – 280 p.
14. Seyfang G. Shopping for Sustainability: Can Sustainable Consumption Promote Ecological Citizenship? / G. Seyfang // Environmental Politics. – 2005. – Vol.14. – P. 290–306.
15. Seyfang G. Ecological Citizenship and Sustainable Consumption: Examining local food networks / G. Seyfang // Journal of Rural Studies. – 2006. –Vol 22. – № 4. –P.385–395.
16. Smith M. J. Ecologism: towards ecological citizenship/ Mark J. Smith. – Minneapolis, MN, USA : University of Minnesota Press, 1998. – 128 p.

Transliteration:

1. Verbytska P. V. Organizatsiino-pedagogichni zasady gromadianskoi osvity starshoklasnykiv : dys. kand. ped. nauk: 13.00.07 / Verbytska Polina Vasylivna. – Luts'k, 2000. – 224 s.
2. Zavalevskiy Y. I. Gromadanska osvita I gromadianske vyhovannia v zakladah osvity : nauk.-metod. rekomendatsii / Y. I. Zavalevskiy, Y. A. Prokopovych, V. V. Sagarda. – Chernivtsi : Bukrek, 2004. – 47 s.
3. Zevin J. Stolknoveniie raznyh podhodov k poniatiiu o grazhdanstvennosti: trudnosti razvitiia u uchashchihsia kriticheskogo myshleniia / J. Zevin // Grazhdanskoie obrazovaniie: sodержaniie I aktivnyie metody obucheniia [Red. S. Shahtera, N. Voskresenskoii; pri uchastii A. Ioffe, Ch. White]. – M. : ZAO «Uchitelskaia gazeta», 1997. – S. 24-29
4. Ziabreva S. E. Vyhovannia gromadianskosti studentiv profesiino- tehnicnykh koledzhiv u pozanavchalnii diialnosti: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.07 «Teoriia ta metodyka vyhovannia vikhovannia» / S. E. Ziabreva. – Lugansk, 2010. – 23 s.
5. Kosholap O. F. Metodologichni zasady gromadianskogo vyhovannia uchnivskoi molodi / O. F. Kosholap // Naukovo-metodychne vydannia «Osvita Donbasu». – 2007. – № 1 (120). – S. 44–50.
6. Ukrainskiy pedagogichnyi slovnyk / [uklad. C. U. Goncharenko]. – K. : Lybid, 1997. – 370 s.
7. Buko A. Environmental citizenship for sustainable consumption : Master Thesis [Electronic resource] / Alena Buko. – University of Twente, 2009. – 51 p. – Mode of access : http://essay.utwente.nl/60267/1/MA_thesis_A_Buko.pdf.
8. Dobson A. Ecological Citizenship: A Disruptive Influence? / Andrew Dobson // Politics at the Edge: the PSA yearbook [C. Pierson and S. Tormey (eds)]. – London: Macmillan, 2000. – P. 40–62.
9. Dobson A. Citizenship and the Environment / Andrew Dobson. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 238 p.
10. Dobson A. Environmental Citizenship / Derek Bell, Andrew Dobson. –

- Cambridge, MA: MIT Press, 2006. – 312 p..
11. Dobson A. Sustainability Citizenship . Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development [Electronic resource] / Andrew Dobson. – Green House : Weymouth, 2011. – 15 p. – Mode of access : http://www.greenhousethinktank.org/files/greenhouse/private/Sustainability_Citizenship_inside.pdf.
 12. Melo-Escrihuela C. Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency / C. Melo-Escrihuela // ACME Editorial Collective. – 2008. – Vol. 7. – P. 113–134.
 13. Sagoff M. The Economy of the Earth: Philosophy, Law and the Environment / Mark Sagoff. – Cambridge University Press, 2007. – 280 p.
 14. Seyfang G. Shopping for Sustainability: Can Sustainable Consumption Promote Ecological Citizenship? / G. Seyfang // Environmental Politics. – 2005. – Vol.14. – P. 290–306.
 15. Seyfang G. Ecological Citizenship and Sustainable Consumption: Examining local food networks / G. Seyfang // Journal of Rural Studies. – 2006. –Vol 22. – № 4. –P.385–395.
 16. Smith M. J. Ecologism: towards ecological citizenship/ Mark J. Smith. – Minneapolis, MN, USA : University of Minnesota Press, 1998. – 128 p.

М. П. Горова, *Национальный технический университет Украины КПИ, Киев, Украина.*

Екологічна громадянськість як педагогічна проблема сучасного вищого освіти.

М. P. Horova, *National Technical University of Ukraine KPI, Kiev, Ukraine.*

Ecological citizenship as a pedagogical problem of modern higher education.

Email: hug@ukr.net

ЙОВЕНКО Л.І.,

докторант, Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ПОЗИТИВНИЙ ГЕРОЙ УКРАЇНСЬКОЇ РАДЯНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЙОГО ТРАКТУВАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ ТОТАЛІТАРНОЇ ДОБИ

У статті зроблено спробу розглянути концепцію героя-комуніста у романі «Бур'ян» А. Головка та простежити його трактування в шкільних підручниках радянської доби. Встановлено зв'язок художнього ідеалу епохи соцреалізму із суспільним ідеалом тогочасної доби. На основі аналізу роману «Бур'ян», а також праць сучасних літературознавців визначено ідеологему поєднання в позитивному герої рис традиційного українського світогляду, ментальних настанов (антеїзму, софійності, кордоцентризму) і комуністичних переконань. Визначено штампи більшовицької ідеології, які позначилися на досліджуваному персонажі.

Ключові слова: позитивний герой, художній ідеал, суспільний ідеал, моральні чесноти, шкільні підручники, українська радянська література.

В статье делается попытка рассмотреть концепцию героя-коммуниста в романе «Бурьян» А. Головка и проследить его трактовку в школьных учебниках советского периода. Установлена связь художественного идеала эпохи соцреализма с общественным идеалом. На основе анализа романа «Бурьян», а также работ современных литературоведов определена идеологема сочетания в положительном герое черт традиционного украинского мировоззрения, ментальных установок (антеизма, софийности, кордоцентризма) и коммунистических взглядов. Определены штампы большевистской идеологии, которые отразились на исследуемом персонаже.

Ключевые слова: положительный герой, художественный идеал, общественный идеал, нравственные принципы, школьные учебники, украинская советская литература.

The author in the article attempted to examine the concept of communist hero in the novel «Bur'ian» by A. Holovko and traced its interpretation in school textbooks of Soviet era. The connection of art ideal of socialist realism era with social ideals of those days was identified. Based on the analysis of the novel «Bur'ian» and works of modern literature critics the ideologeme of combination in positive hero features of traditional Ukrainian outlook, mental guidelines (anteyizm, Sofiyism, cordocentrism) and Communist assurance was defined. Ukrainian national communist beliefs were fixed in the image of Davyd Motuzka who intended to show communist ideas in very easy-to-understand form. It was concluded that Davyd Motuzka was utopian character, literary character that distanced from real life. The stamps of Bolshevik ideology, which affected this character, were defined.

Key words: positive hero, art ideal, social ideal, moral virtues, textbooks, Ukrainian literature.

Постановка проблеми. Художня література є вагомим засобом виховання людини. Процес вивчення художнього твору спрямовується не лише на розвиток інтелектуальної та емоційної сфер молоді, її творчих здібностей, а й на піднесення духовних цінностей. Своїми специфічними засобами вона «покликана не тільки давати учням широку літературну освіту, а й формувати їхні погляди, моральні переконання, характер, адже література як мистецтво слова охоплює людське життя, історію й сучасність людства в усій багатогранності», – зазначає дослідниця Л. Пархета [8, с. 7]. Мистецтво слова відіграє фундаментальну роль у формуванні патріотизму, громадянського обов'язку, прищеплені поваги до народних ідеалів тощо.

У літературних творах доби соцреалізму художній ідеал віддзеркалює ідеал суспільний. Характери позитивних героїв, що вимальовуються митцями радянської доби, розкриваються у контексті суспільних протиріч і виступають уособленням ідеалів часу. У 20-х роках ХХ ст., як зазначає дослідниця О. Головій, «митці щиро вірили в ідеали революції, у їхньому світогляді бажане і дійсне ототожнювалися (а не свідомо підмінялися), поєднувалися силою ідеалістичних поривань в органічну цілість: при настанові на відтворення реальної дійсності утверджувалася віра в ідеальне майбутнє» [2, с. 24]. Для стилю багатьох митців слова цього періоду були характерні модерністські та романтично-ідеалістичні тенденції. На думку сучасних літературознавців, деякі схематизовані художні принципи лягли в основу соцреалізму, який у 20-х роках у стильовому плані виявився як «неореалізм – адогматичне мистецьке явище, що стало мобільною реакцією на суспільні катаклізми та зміни

у свідомості людей Східної Європи» [2, с. 24].

Сьогодні показовим щодо неореалізму, його зв'язку із соцреалізмом визнано роман «Бур'ян» А. Головка, у якому герой-комуніст – це концепт позитивного героя 20-х – 30-х років ХХ ст.

Огляд досліджень і публікацій. Дослідження розвитку модифікацій соцреалістичного канону, «“протоканонічного” соціалістичного реалізму» здійснила В. Харкун, яка переконана, що твори 20-х рр. є продуктом «індивідуального вибору, волі автора, може, й інтенсифіковані політичною доцільністю, однак нею не обмежені» [12, с. 12]. Поєднання селянського світовідчуття й комуністичної ідеології в головному герої повісті «Бур'ян» А. Головка відзначала О. Омельчук [7]. Семантичне поле «радянської колективізації» у романі «Бур'ян» характеризує О. Філатова [11]. На селянський «ідеалізм» Давида Мотузки звертає увагу у власних нотатках І. Дзюба [4].

Окремі відомості з історії шкільної літературної освіти пропонуються у шкільних підручниках за загальною редакцією О. Білецького, І. Дзеверіна, підручниках з методики викладання української літератури Т. Бугайко, Ф. Бугайка, П. Волинського та ін.

Метою статті було охарактеризувати концепцію героя-комуніста у романі «Бур'ян» А. Головка та простежити його трактування в шкільних підручниках радянської доби.

Виклад основного матеріалу. І. Дзюба назвав роман «Бур'ян» «потрясаючим документом людської совісті і соціальної драми» [4, с. 10]. «Великим успіхом А. Головка та всієї української літератури був зразу і одностайно визнаний образ сільського комуніста Давида Мотузки. У ньому сполучалися і “убіждьонність” героїв раннього Головка (“заражений народ”), і отой мужицький “ідеалізм”, мужицьке правдошукання – тільки в дещо інакшій якості, ніж у класичній літературі, соціально конкретніше, стисліше і напосидливіше, відповідно до нової життєвої функції; і особиста тверда прямодушність, недоступність користи й природна гарантованість, як у благородного металу, від житейської іржі, напружений холод правдивості, певности й волі, – ті якості, що невід'ємні від особовості Головківського ідеалу, зраджують внутрішні струни, внутрішній “тембр” його духовності і часом пересякають найрізноманітніші компоненти самовиразу, від стилю починаючи», – зазначає літературознавець [4, с. 12].

Головний персонаж твору – принциповий, політично свідомий герой-комуніст – організатор соціалістичних перетворень, репрезентант волі трудящих – Давид Мотузка. Герой поєднує як традиційний селянський, так і комуністичний світогляд, є соціальним типом і, водночас, яскравим психологічним характером.

Як зазначає О. Омельчук, «тогочасні численні вимоги письменника

спонукали до пошуку оптимальної формули, за допомогою якої можна було б реалізувати ідею єдності селянської й пролетарської ідентичності, селянських і пролетарсько-робітничих культурних запитів. Втім, слід сказати, що «переробка» селянина на апологета нового суспільного ладу не проходила легко» [7, с. 48]. У 1928 р. радянською Україною прокотилася хвиля протестів проти примусової колективізації, закону про самооподаткування й закриття церков. З цього ж року земельні ділянки починають розподілятися за класовим принципом: найкращі поля відводилися або бідноті або селянам, об'єднаним у комуні. Ці кроки призвели до того, що терпець народу урвався. Селянські повстання не принесли полегшення, оскільки центральна влада лише посилила тиск на українське село, встановлюючи якнайбільші податки, влаштовуючи арешти й фізичне знищення українців. Не випадково сцену, коли Давид повертається у село і входить у батьківську хату («Так і застигли всі, кожен за своєю роботою. Очима – до дверей на “москаля” в сірій шинелі, у шапці гострій» [3, с. 28]), дослідниця О. Омельченко трактує як фіксацію чужості «людини-комуніста не тільки “куркулям”, до чого настійливо підводить автор, а й неможомому українському селянині» [7, с. 48].

Однак не можна не відзначити, як талановито А. Головко виписав «правильну» для тієї епохи ідеологему поєднання традиційного українського світогляду й комуністичних переконань. Давид Мотузка постає у романі як багатогранний людський характер. Він – комуніст, який прагне зробити світ кращим, ошчасливити людство, мріє принести радість прийдешнім поколінням. «У бесіді з неможомниками Давид Мотузка малює картини майбутнього щасливого життя, коли селяни об'єднуються у великі колективні господарства, коли поля вкриються тракторами й іншими машинами. Селяни сприймають цю розповідь не просто як чудесну казку – вони вірять, що казка стане дійсністю» [10, с. 106].

Майстерно змальована закоріненість Давида у землю, в його рисах проглядаються стереотипи поведінки хлібороба як основної соціальної верстви тогочасної України. Виразно проявляються й інші ментальні риси українця: сердечність, софійність тощо.

У колі сім'ї Давид Мотузка постає перед нами як люблячий син, скромна, безкорислива і працелюбна людина. У радянській критиці підкреслювалося, що у романі «позитивні персонажі здебільшого змальовані саме в процесі роботи. Давида бачимо то під час молотби на току, то у млині, то за книжкою. Інші позитивні герої працюють у полі, в кузні, пораються біля худоби. Зовсім в іншій обстановці показані негативні персонажі – куркулі і бандити. Вони часто збираються в Матюхи або Огиря для п'яних оргій» [10, с. 104].

Герой є популяризатором революційних перетворень на селі і наділяється-

ся значною кількістю чеснот. Давид Мотузка – колишній фронтовик, високо-освічений, урівноважений тощо. Комуніст – сформована особистість: вмить зорієнтувався, хто прихильник нової влади, знає відповіді на всі питання, не має сумнівів у власних переконаннях, не боїться смерті, тобто на перший погляд є зразковим героєм соціалістичного реалізму. Вражає його чуйне ставлення до жіноцтва, шляхетність у стосунках з Марією та Зінкою. Давид натхненно проводить агітаційно-роз'яснювальну роботу, відкриває читальню. Герой навіть під загрозою смерті не зрадить власних ідеалів. Зрозуміло, що селяни побачили в ньому справжню особистість, визнали його авторитет.

Портретна характеристика Давида Мотузки подається по-модерному, розосереджено. Жести, вираз очей, усмішка, постава розкривають внутрішній світ персонажа, який проявляється також через численні монологи.

Герой із психологічної точки зору є переконливим, надмірна ідеалізація певною мірою наближує його до схематизованих абстрактних образів часів соцреалізму, однак це не дає змоги вважати його типовим соцреалістичним персонажем. Давид не сприймається бездумним прихильником і популяризатором новітніх суспільних перетворень, а постає як людина з чіткою світоглядною позицією, що базується на прочитанні значної кількості книг та осмисленні життєвих фактів.

Сучасне осмислення образу Давида Мотузки дозволяє впізнати в ньому риси українського націонал-комуніста, прибічника ідеології, спрямованої на збільшення впливу країни на її населення за допомогою побудови соціалізму, а згодом і комунізму, які націонал-комуністи мислили ідеальною організацією політичної структури. Суперечливість рішень, хитання, брак політичної волі йти до кінця у справі відстоювання власних переконань призвели до того, що українські комуністи не зуміли побудувати самодостатню політичну конструкцію.

У результаті протистояння між націонал-комуністами й радянською державою виникає ідеологічний антагонізм, який вказує на зародження двох організаційних систем. Радянська імперська структура вимагала прийняття системи цінностей великої держави диктатури пролетаріату, а український націонал-комунізм, функціонуючи в межах цієї структури, прагнув захищати потреби українців як у матеріальній, так і в духовній сфері. Це явище отримало розвиток у процесі українізації, з її бурхливим піднесенням різних галузей науки, освіти, мистецтва. Однак, як відомо, центральна тоталітарна система припинила цей процес і підпорядковувала суспільне життя жорсткому контролю. О. Шумський, народний комісар освіти УСРР у 1924 – 1927 рр., відзначив: «Комуніст-українець є “типом зайвої людини” в Україні... Я вперше гостро відчув це в 1926 р., після приїзду в Україну т. Кагановича...» [цит. за 5]. Таким чином, імперська тоталітарна система придушила розвиток української політич-

ної самоорганізації, знищуючи її представників. Ведучи мову про шкільне вивчення роману «Бур'ян», В. Жежера справедливо зауважив, що учням «тільки не наголошували, що той Давид – з “неправильних” українських комуністів, яких “правильні” більшовики перестріляли в 1930-х» [6].

У радянських підручниках з української літератури акцентувалася увага на поетизації позитивного, змалюванні героїв, які б «запалювали своїм прикладом мільйони» [10, с. 9]. Зокрема, про головного персонажа роману «Бур'ян» у критиці цього періоду сказано: «У молодій українській прозі того часу це був перший справді реалістично змальований образ сільського комуніста, позитивного героя, гідного бути прикладом для наслідування» [10, с. 110].

Учні повинні були послідовно розкривати складний процес формування комуністичного світогляду позитивних героїв, класовий, інтернаціональний характер їхнього патріотизму, світлі й чіткі моральні риси. Класові позиції комуністів педагоги розкривали у зв'язках героїв із трудящими масами, розбудженими революцією, у протиставленні їхніх інтересів класовим ворогам.

Ідейно-політичний, науково-педагогічний і художньо-естетичний рівень уроку літератури визначався через його внутрішню партійність, яка чітко виявлялася у знаннях і переконаннях учнів, а далі в їхніх діях, способі життя, характері [9]. На реалізацію такої мети значною мірою були спрямовані шкільні підручники з української літератури, які В. Беспалько розглядав як інформаційну модель певного досвіду, що передусім залежить від педагогічної системи і є її своєрідним відображенням [1, с. 15].

Закономірно, що у підручнику для 10 класу суть критичних статей, що пропонувалися для вивчення школярам, є типовою для радянської естетики: «У романі добре показано роль комуніста Давида Мотузки у формуванні нових переконань селян-незаможників, в усвідомленні ними свого місця в класовій боротьбі. Адже саме під його впливом чесні селяни Тихін Кожушний, Гордій Чумак, Льоко, Зінька та інші проявляють громадську активність, з новою енергією виступають на захист своїх прав, борються за відновлення в Обухівці справжнього радянського порядку.

Обухівська біднота шанує Давида Мотузку й за те, що він допомагає їй краще збагнути політику Радянської влади, побачити світлі перспективи соціалістичного будівництва» [10, с. 106]; «Давид Мотузка – носій нової, соціалістичної моралі, в якій особисте є невіддільним від громадського» [10, с. 109].

Багатовимірність і різносторонність тих соціальних, моральних, життєвих протиріч, у які потрапляє герой, глибинність узятोї на себе відповідальності розкривається в сцені, коли Давид мимоволі стає свідком розмови, яку ведуть селяни про нього. Вони знають, що Давид Мотузка з «партійних», але

мають сумніви щодо нього: чому він так відрізняється від інших «комуністів» (не лається, не носить «галіхве», не пиячить, не грабує...). У повсякденному житті, різноманітних випробовуваннях і подекуди непомітній боротьбі герой покликаний сформулювати правильні уявлення про справжнього комуніста. «Але незабаром навіть найвідсталіші селяни переконуються в чесності Давида. Він сміливо викриває Матюху, «прямо в вічі йому правду ріже». Давид приваблює односельчан своєю щирістю, простотою, скромністю, любов'ю до праці.

Здібний організатор і пропагандист, Давид швидко стає в центрі громадського життя села. Він згуртовує сільський актив, організовує роботу хати-читальні, роз'яснює селянам політику партії і Радянської влади, розкриває перед ними широкі перспективи соціалістичного розвитку країни. Незаможники бачать у ньому справжнього більшовика, борця за їхні інтереси. Навколо нього об'єднуються кращі люди села», – зазначається у підручнику з української літератури [10, с. 109].

О. Філатова виділяє реалізовану автором ідеологічно вмотивовану схему «батрак – фронтовик – трудівник», що відображає героїчне минуле та тяжке сучасне героя-комуніста [11, с. 288]. У шкільному підручнику цю схему показано так: «Бідняцький син, Давид виріс бунтарем, борцем за соціальну несправедливість. У роки громадянської війни він був хоробрим партизаном, бився за Радянську владу. Як партизана його заарештували денікінці, і він ледь уник розстрілу: втік темної ночі з-під варти. Справжньою школою політичного виховання для Давида була служба в Червоній Армії. Тут, серед бойових друзів, під впливом комуністів остаточно визріває його класова свідомість, формуються ідейні й моральні переконання, розвиваються організаторські здібності. Тут він вступає в Комуністичну партію.

Давид глибоко усвідомлює свою відповідальність перед народом. ... Тому з перших днів перебування в селі Давид енергійно бореться за об'єднання всіх чесних трудівників у згуртований колектив, спрямовує їх на розв'язання найголовніших питань сільського життя» [10, с. 106]. Тобто, становлення характеру, формування свідомості носія позитивних якостей відбувається у взаємозв'язку з етапами історичного розвитку. До революції – злиденне життя бідняка, у період громадянської війни – участь у революційних подіях (пріоритетна риса у змалюванні образу комуніста), у післявоєнний час – організація трудових буднів селян.

Звісно, не всі критичні матеріали радянських підручників зводяться до офіціозу та ідеологічного пафосу тощо. Багато уваги приділяється розвитку морально-етичної сфери особистості, формуванню кращих загальнолюдських чеснот, а також одвічних українських цінностей. Наприклад: «Простота, скромність і людяність Давида проявляються в шанобливому ставленні до

стареньких батьків, у піклуванні про брата-школяра. Він, як каже Гордій Чумак, «хоч і комуніст, а в старій шинелі, а гімнастюрку суконну продав та купив чоботи братові – в школу тепер ходить». Давид Мотузка молотить, тче полотно, їздить до млина і взагалі допомагає батькам в господарстві, не цураючись ніякої роботи» [10, с. 107].

Увагу школярів зосереджено на цільності характеру і моральній чистоті Давида у взаєминах з Марією і Зінкою. «Марія, дружина Тихона Кожушного, покохала Давида і ради нього ладна кинути хворого чоловіка. Давидові вона також спершу подобається, але він переборює в собі почуття симпатії до неї – і тому, щоб не завдати горя своєму товаришеві Тихону, і щоб вороги не скористались цим з провокаційною метою. Пізніше, розібравшись у своїх почуттях, Давид зрозумів, що по-справжньому кохає він Зінку, хоч і ставиться до неї із стриманістю мужньої, трохи сором'язливої людини» [10, с. 109].

Окрім цього, підкреслюється інтелектуальний та культурний рівень героя, який передається через мовлення, риторичні здібності. «Давид уміє просто, доступно, образно, переконливо пояснити найскладніші питання.

Давид живе одним життям із селянами, вболіває за їхні інтереси. Природно, що й говорить він в основному так, як і інші селяни, часто вживає образні вирази й слова з розмовної мови, з селянського побуту. Але він, як то бачать незаможники, «начитаний, розумний». Культурний розвиток його виразно виявляється і в мові. Давид вільно користується багатьма суспільно-політичними, географічними й технічними термінами, мова його за лексикою і побудовою фрази ближча до літературної, ніж мова інших персонажів» [10, с. 110].

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, в образі Давида Мотузки А. Головка відобразив ідеального націонал-комуніста – українця за своєю ментальністю. Він покликаний доносити комуністичні істини у національній, легкій для сприйняття формі. Образ, Давида який було виписано дуже талановито, у шкільних підручниках тоталітарної доби уособив штампи більшовицької ідеології (комуністичний світогляд, класовий характер патріотизму, комплекс найкращих чеснот, відсутність недоліків). Класові позиції комуніста розкрилися у зв'язках героя з селянством, розбудженням революцією, у протиставленні його інтересів класовим ворогам. По суті, це утопічний герой, літературний образ, який значною мірою дистанційований від реального життя.

Подальшої розробки потребує вивчення концепції героя віршів Павла Тичини та її інтерпретація у шкільних підручниках радянської доби.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Головій О. До проблеми розвитку неореалізму в 1920-х рр.: Л. Сейфулліна та А. Головка / О. Головій // Філологічні науки. Літературознавство. – № 9, 2014. – С. 23 – 27.
3. Головка А. Бур'ян / Андрій Головка. – Харків: ДВУ, 1927. – 354 с.
4. Дзюба І. Між схемою і монументальністю. Нотатки про прозу Андрія Головка / І. Дзюба // Сучасність. – Мюнхен. – 1973, лютий, ч. 2 (146), С. 3 – 20.
5. Дичковська Г. Український націонал-комунізм / Г. Дичковська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://h-dychkovska.vkursi.com/427.html>.
6. Жежера В. Андрій Головка застрелив тих, кого любив [Електронний ресурс] / Віталій Жежера. – Режим доступу: http://gazeta.ua/articles/history-newspaper/_andrij-golovko-zastreliiv-tih-kogo-lyubiv/194353 (18. 09. 2010).
7. Омельчук О. Селянський вимір українського соцреалізму / О. Омельчук // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т. 118. – Вип. 105. Філологія. Літературознавство. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 96 с. – С. 47–53.
8. Пархета Л. П. Методичні концепти викладання української літератури (на матеріалі спадщини В. О. Сухомлинського) : навч.-метод. посіб. / Л. Пархета. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 192 с.
9. Підвищення ефективності виховного впливу літератури у світлі рішень XX з'їзду КПРС. Методичний лист. – К.: Радянська школа, 1977. – 55 с.
10. Українська радянська література: Підручник для 10 класу / За ред. члена-кореспондента АН УРСР І. О. Дзевєріна. – К.: Радянська школа, 1974. – 415 с.
11. Філатова О. Український роман про «радянську колективізацію» як політико-естетичний проект тотальної містифікації / О. Філатова // Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства. – 2011. – Вип. 15. – С. 286–290. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/spml_2011_15_69.pdf.
12. Харкун В. Соцреалістичний канон в українській літературі: генеза, розвиток, модифікації: автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.01.06, 10.01.01 / Харкун Валентина Петрівна ; Ін-т л-ри ім. Т. Шевченка НАН України. – К., 2010. – 39 с.

Transliteration:

1. Bespal'ko V. P. Teoriya uchebnika: Didakticheskiy aspekt / V. P. Bespal'ko. – M.: Pedagogika, 1988. – 160 s.
2. Dychkovska H. Ukrainskyi natsional-komunizm / H. Dychkovska [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://h-dychkovska.vkursi.com/427.html>.
3. Dziuba I. Mizh skhemoiu i monumentalnistiu. Notatky pro prozu Andriia Holovka / I. Dziuba // Suchasnist. – Miunkhen. – 1973, liutyi, ch. 2 (146), S. 3 – 20.
4. Filatova O. Ukrainskyi roman pro «radiansku kolektyvizatsiiu» yak polityko-estetychnyi proekt totalnoi mistyfikatsii / O. Filatova // Suchasni problemy movoznavstva ta literaturoznavstva. – 2011. – Vyp. 15. – S. 286–290. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/spml_2011_15_69.pdf.
5. Holovii O. Do problemy rozvytku neorealizmu v 1920-kh rr.: L. Seifullina ta A. Holovko / O. Holovii // Filolohichni nauky. Literaturoznavstvo. – № 9, 2014. – S. 23 – 27.
6. Holovko A. Bur'ian / Andrii Holovko. – Kharkiv: DVU, 1927. – 354 s.
7. Kharkun V. Sotsrealistychnyi kanon v ukrainskii literaturi: geneza, rozvytok, modyfikatsii: avtoref. Dys... d-ra filol. Nauk : 10.01.06, 10.01.01 / Kharkun Valentyna Petrivna ; In-t I-ry im. T. Shevchenka NAN Ukrainy. – K., 2010. – 39 s.
8. Omelchuk O. Selianskyi vymir ukrainskoho sotsrealizmu / O. Omelchuk // Naukovi pratsi: Naukovo-metodychyi zhurnal. – T. 118. – Vyp. 105. Filolohiia. Literaturoznavstvo. – Mykolaiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2009. – 96 s. – S. 47–53.
9. Parkheta L. P. Metodychni kontsepty vykladannia ukrainskoi literatury (na materialii spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho) : navch.-metod. posib. / L. Parkheta. – Uman : PP Zhovtyi, 2010. – 192 s.
10. Pidvyshchennia efektyvnosti vykhovnoho vplyvu literatury u svitli rishen KhKh z'izdu KPRS. Metodychnyi lyst. – Kyiv: «Radianska shkola, 1977. – 55 s.
11. Ukrainska radianska literatura: Pidruchnyk dlia 10 klasu / Za red. chlenakorespondenta AN URSR I. O. Dzeverina. – Kyiv: «Radianska shkola», 1974. – 415 s.
12. Zhezhera V. Andrii Holovko zastreliv tykh, koho liubiv [Elektronnyi resurs] / Vitalii Zhezhera. – Rezhym dostupu: http://gazeta.ua/articles/history-newspaper/_andrij-golovko-zastreliv-tih-kogo-lyubiv/194353 (18. 09. 2010).

Л.И. Йовенко, Уманский педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина.

Положительный герой украинской советской литературы и его трактовка в учебниках тоталитарной эпохи.

L. I. Iovenko, *Pavlo Tychyna Uman state pedagogical University, Uman, Ukraine.*

Positive hero of Ukrainian soviet literature and its interpretation in textbooks of totalitarian era.

Email: larisa_yovenko@mail.ru

ІВАНЕНКО В.В.,
старший викладач,
ПРОЦЕНКО А. А.,
викладач,
кафедра теорії і методики фізичного
виховання і спортивних дисциплін,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Б.Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ФОРМУВАННЯ СПОРТИВНИХ ЦІННОСТЕЙ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Дана стаття присвячена цінностям спортивної діяльності, які виконують роль аксіологічного ґрунту вибору потреб, інтересів, переживань, цілей, планів, способів реалізації спортивної діяльності. Спортивні цінності відображають внутрішній стан буття людини у загальнонаціональному аспекті, так як вони є формою існування нації, індивідуального і вселюдського. Соціально-філософський аналіз свідчить, що саме тому спорт як субстанційна основа розвитку особистості надає смисл індивідуальному буттю, що завжди трансформується у певних видах спортивної практики і виступає елементом самого життєвого процесу індивіда.

Ключові слова: спорт, спортивні цінності, субстанції, філософія спорту

Данная статья посвящена ценностям в спортивной деятельности, которые выполняют роль аксиологической почвы выбора потребностей, интересов, переживаний, целей, планов, способов реализации спортивной деятельности. Спортивные ценности отражают внутреннее состояние бытия человека в общенациональном аспекте, так как они являются формой существования нации, индивидуального и общечеловеческого. Социально – философский анализ свидетельствует, что именно поэтому спорт как субстанциальная основа развития личности

является смыслом индивидуального бытия, всегда трансформируется в определенных видах спортивной практики и выступает элементом самого жизненного процесса индивида.

Ключевые слова: спорт, спортивные ценности, субстанции, философия спорта.

This article is devoted to sporting values that serve as the axiological soil selection needs, interests, experiences, goals, plans, ways to implement sports activities. Sporting values reflect the internal state of human existence in the national aspect, since they are a form of existence of the nation, individual and universal. Social – philosophical analysis shows that this is why the sport as a basis for the substantial development of the individual is the sense of individual existence is always transformed in certain types of sports practice and is an element of the life process of the individual. Through sport established contacts not only with professional athletes from different countries, but also among ordinary citizens of different countries. Regarding the role of professional athletes, they are, on the one hand, facilitate the identification of citizens with their own nation-states, and on the other, are forced to think supranational and global categories. Participation of representatives of different ethnic groups within a single sports team strengthens ethnic solidarity and tolerance in society. In addition, people who play sports in their free time doing this outside national boundaries. Thus, if «taking into account the size of the sports industry in Europe, the sport, if cultivated at pan-European level, able to play a unifying role». Social and philosophical analysis shows that this is why sports as substantial basis for the development of the individual providing the sense of individual existence, because sport is always transformed in certain types of sports practice and acts as part of the life process of the individual. Intrinsic relationship of sport and spirituality serves mediated beginning between intelligence and instinct, experience of man's relation to the world of sport to other people. Sports and ultimately leads to the sense of harmony, combining images of the world with the moral laws of the individual. As a spiritual-existential sense, sports – a harmony of the soul of the individual world implementation of the principles of sports activities. Sport as a substantial basis for the development of the individual – a unity of material and spiritual elements of human activity in which the principal place occupied by sport (physical) of the dominant culture, moral components that generally lead to progress sports community

Key words: sports, sporting values, substance, philosophy of sport.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Спорт як субстанційна основа розвитку особистості – це відображення у внутрішньому духовному світі людини всієї багатоманітності природи, краси, гідності; культивування самоцінних, смислових засобів людини, зафіксованих переживаннями краси, слідування соціальним ідеалам, моральним нормам, всього того, що зветься вселюдськими цінностями; це вимоги, звернені до волі, та цілі, які стоять перед людиною; значущість тих чи інших факторів буття для особистості; ідеали, норми, які задовольняють потреби; почуття, що вказують на культурне, суспільне, чи особисте значення явищ і фактів дійсності, які оцінюються з точки зору добра і зла, справедливості і несправедливості. Спортивні цінності виконують роль аксіологічного ґрунту вибору потреб, інтересів, переживань, цілей, планів, способів реалізації спортивної діяльності. Спортивні цінності відображають внутрішній стан буття людини у загальнонаціональному аспекті, так як вони є формою існування нації, індивідуального і вселюдського. З давніх часів спорт є важливим форумом для спілкування людей. Він є важливою частиною життя більшості населення. Спортивні цінності, що продукуються розвитком спорту, – це продукти матеріальної, фізичної і духовної діяльності, вартість яких не зменшується і не зникає внаслідок їх споживання, як взагалі це буває з матеріальними цінностями. Наука, в якій досліджується природа, походження і розвиток, роль цінностей у становленні людини до світу, називається аксіологією (вчення про цінності). Згідно загальної теорії цінностей, будь-яка цінність визначається значимістю чи сенсом певного явища культури, суспільства, реальної дійсності. Постійна внутрішня активність людської психіки приводить до того, що виникає потреба: мріяти, винаходити, творити, інакше кажучи, жити внутрішнім духовним життям. Це життя стає не лише обслуговуючим засобом, а й самоцінністю людини, що стає іманентною її сутністю. Спортивне життя – це одна з форм емоційної, інтелектуальної та чуттєвої дії, завдяки якій формується спортивна свідомість та самосвідомість суб'єкта дії, яка майже ще не вивчена науковцями. Суб'єктами можуть бути не тільки окремі індивіди, а цілі спільноти: суспільство, нація, окрема людина. Спортивне життя суспільства умовно можна розділити на такі категорії: спортивна діяльність, спортивне виробництво, спортивна культура, спортивна свідомість і самосвідомість. Спортивна діяльність являє собою діяльність, яка спрямована на вироблення фізичної загартованості, що закріплюється певними результатами у досягненні спортивних цілей.

Актуальність дослідження. На даний час є очевидним, що сутнісний зв'язок спорту і духовності виступає опосередкованим початком між інтелектом і інстинктом, переживанням людиною свого відношення до світу спорту і до інших людей. підготовка Соціально-філософський аналіз свід-

чить, що саме тому спорт як субстанційна основа розвитку особистості надає сенс індивідуальному буттю, тому що спорт завжди трансформується у певних видах спортивної практики і виступає елементом самого життєвого процесу індивіда. Спорт, в кінцевому рахунку приводить до смислової гармонії, поєднуючи образи світу з моральними законами особистості. В духовно-екзистенційному сенсі, спорт – це гармонія душі з індивідуальним світом, реалізація принципів спортивної діяльності. Спорт як субстанційна основа розвитку особистості – це єдність матеріального і духовного елементів людської діяльності, в якій основне місце займають спортивні (фізичні) домінанти культури, моральні складові, що в цілому приводить до спортивного прогресу суспільства. Кожна людина має усвідомити тілесність свого фізичного буття і своєї духовної цінності, щоб існування і діяльність людини набули сенсу, який складається з розуміння цінностей спортивного буття. Спортивний розвиток людини і суспільства в кінцевому рахунку залежить як від самої людини, так і від тих соціокультурних умов суспільства, в якому живе людина, від здатності людини до саморегуляції своєї суті і розкріпачення своїх потенційних можливостей, щоб бути “самою собою”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать вчені-філософи, спорт як субстанційна основа розвитку особистості – це царина самореалізації і спосіб самобудівництва особистості, вільний вибір спортивного буття, вищий рівень розвитку саморегуляції особистості, самоутворюючий фактор тієї соціокультурної спільноти, до якої вона належить. Спорт як онтологічна реальність кристалізується в свідомості і самосвідомості особистості, рефлексії, виявленні своїх людських якостей. Спорт виступає як форма самореалізації і самовизначення особистості у певних видах спортивних змагань, необхідний етап становлення індивідуальності. Спорт – це спосіб буття людини, націленої духом, а дух – стан активності, який являє собою семантичне поле культури індивіда і не може бути розчиненим у стихії всезагального. У зв'язку з сучасними змінами, що сьогодні відбулися у цілому у світі спорту за останні десятиліття, виникає закономірно питання: як можуть відобразитися сучасні зміни на самому феномені спорту. Перш за все, слід відмітити, що у новій ситуації ринку і комерціалізації спорту мова не йде про зміну основних ідеалів і цінностей спорту, які направлені на гармонічний розвиток особистості. Тому, на нашу думку, спорт повинен культивувати ідеали етики, культури і виховання, поєднуватися з культурою і освітою, базуватися на цінностях образу життя, що базується на радості від досягнення спортивних успіхів, на виховних цінностях доброго прикладу, на повазі і самоповазі до всезагальних етичних принципів. Як справедливо вважає К. Volkwein [1995], лозунги і заклики дотримуватися принципів моральної поведінки у спорті навряд чи внесуть серйозні зміни у ту реальну ситуацію, яка існує сьогодні в сучасному спорті, де панує лозунг «успіх

будь-якою ціною». Спорт – це фундамент трудового і морального виховання людини, який формує цілеспрямованість, комплекс вольових компонентів, морально-етичні нормативи. Головні фактори спортивного успіху: 1) природа людини, його біологічні схильності; 2) працелюбство спортсмена, упертість і наполегливість на тренуваннях; 3) психологічна налаштованість на перемогу, яка задається згори (незрозуміле джерело сили); психологічні можливості, які управляють нашим організмом.

Велику роль відіграють:

1. Мотивація спортсмена як одна з самих важливих ролей у досягненні результатів спортсменів. Проте на слід вважати, що чим вищою є мотивація спортсмена, тим він є результативнішим. Нагорода є стимулом, а уявлення про неї є мотивацією. Занадто висока мотивація підвищує рівень тривоги і страху спортсмена, потребує стійкості, швидкості реакції.

2. Психологічне забезпечення являється вирішальним фактором у досягненні успіху, тому необхідна тісна співпраця лікаря, психолога і тренера, що забезпечують створення гідного психоемоційного клімату у колективі, ефективну психодіагностику, що сприяє вибору оптимального стилю діяльності спортсмена з врахуванням типології нервової системи, особистісних особливостей особистості і спорту. Для початку доцільно навчити спортсмена мистецтву самоконтролю і саморегуляції, свідомо управляти собою на всіх етапах спортивної діяльності [1, С.91].

Сама філософія олімпійського руху знаходиться на самому початковому етапі свого зародження [Речек, 1986], і, незважаючи на свою символіку, красу відкриття і відношення до Олімпійських ігор, вони не мають своєї внутрішньої суті. В той же час має місце суперечність між реальною орієнтацією учасників олімпійського руху на прагматичні цінності і тими гуманістичними ідеалами і цінностями, які проголошує олімпійська філософія. На думку О.Групе, ці ідеали слід звести до наступних характеристик: 1) концепція гармонічного розвитку особистості; 2) можливість удосконалення на шляху до високих спортивних досягнень; 3) принцип самодисципліни; 4) відмова від матеріальної користі; 5) етичний кодекс спорту; 5) формування спортивної еліти. На думку Групе (1985), у сучасному спорті практично ці ідеали все рідше використовуються в Олімпійському спорті: удосконалення вже не розцінюється вище перемоги на Олімпійських іграх; все рідше зустрічається орієнтація на гармонійний розвиток; небагато спортсменів є прихильниками єдності фізичного, інтелектуального і духовного розвитку особистості [4].

У цій ситуації вчені звертають увагу на те, що слід формувати обновлену концепцію Олімпійського руху, яка враховувала б усі тенденції глобального розвитку цивілізації, ставлять питання про розробку як «нової філософії

олімпізму» [Ленк, 1982; Boulongne, 1993; Leiper, 1980; Lenk, 1980; Parry, 1989 и др.], так і самої ролі спорту у сучасному світі у цілому [Ердем, 1992]. Тим більше, що сьогодні висловлюється думка, що соціокультурна ситуація потребує послаблення гуманістичної орієнтації олімпійської філософії, відмови від раніше проголошених цінностей. Деякі вчені вважають, що сьогодні неможливо виконати «вимогу універсальності», яка була б пов'язана з очікуванням у кожній людині ідеалу всебічно і гармонічно розвинутої особистості і здійснення цього ідеалу – поєднання розумових фізичних і моральних норм і принципів [Volkwein, 1995]. Висловлюється думка про те, що морально-етичне начало вже не є провідним у олімпійському русу, що на перший план виступають реалістичні, прагматичні тенденції, які є половини XXI століття – це симбіоз спорту і бізнесу у глобальному масштабі [Гуськов, 1996]. Тому в сучасних умовах слід посилювати гуманістичну спрямованість олімпійської філософії, більш чітко визначити гуманістичні цілі і пріоритети. Так, неодноразово ставилося питання змінити олімпійський девіз: «Citius. Altius. Fortius», постільки він формує у спортсменів бажання добитися перемоги будь-якою ціною, часто шляхом порушення здоров'я чи морально-етичних принципів. Тому необхідна нова філософія спорту в цілому, в основі якої краса і гармонічний розвиток особистості. Гуманістичні тенденції у світі спорту пов'язані з формуванням краси, тілесності, здоров'я людини. Сьогодні, на жаль, відсутня концепція цього формування. Розкриття аксіологічного потенціалу філософії спорту є важливою задачею у формуванні ціннісної мотивації здорового образу життя сучасної молоді. Сьогодні потрібна така філософія спорту, яка б могла б розкрити духовно-моральний, гуманістичний потенціал філософії і втягнути фундаментальні смисли філософії у ціннісну орбіту життя спорту сучасної молоді. Філософський дискурс є найбільш адекватним у дослідженні проблем спорту, постільки розкриває антропологічну, аксіологічну, метафізичну, онтологічну глибину, неоднозначність і багатовимірність спорту як соціального і культурного феномена. Сьогодні в умовах глобалізації спорт є невід'ємною частиною глобальної культури, а поняття «великий спорт» перетворилося на легітимну частину поняття «велика політика». Спорт у сучасному світі виконує роль впливової сили, здатної як консолідувати, так і роз'єднати великі групи людей. Отже, потенціал спорту щодо створення колективних ідентичностей не міг залишитися поза увагою творців Європейського проекту, оскільки «зі вступом людства в постіндустріальну епоху спорт у масовій свідомості людей став дедалі більше виражати соціальну та культурну солідарність народів» [5, С.74]. Як відмічає Н.Пелагеша, саме спорт є важливим елементом культури та одним з найпоширеніших видів діяльності в європейських країнах, ним займаються постійно, час від часу, люди похилого віку, люди з обмеженими можливостями, діти, молодь та дорослі. Близько

20% населення в перших 15 країнах-членах ЄС є членами спортивних клубів. Інакше кажучи, в 700000 спортивних клубах Європи займаються спортом близько 70 мільйонів осіб. Як найбільший соціальний рух у країнах-членах Європейського Союзу він пов'язаний не тільки із соціальною та культурною сферами, а й з бізнесом, наприклад, 36% світової спортивної торгівлі відбувається в Європейському Союзі. Попереду тільки Сполучені Штати, які мають 42%. Як підкреслює в дослідженнях та аналітичних матеріалах Єврокомісія, спорт має безпосереднє відношення до економічного розвитку об'єднання, оскільки він пов'язаний із здоров'ям, а отже, з рівнем соціальної та трудової активності громадян та витратами на медицину. У спортивних клубах, школах, на групових заняттях «переборюються» культурні клуби, школи, на групових заняттях «переборюються» культурні відмінності, що сприяє соціальній інтеграції. Завдяки спорту встановлюються контакти не тільки між професійними спортсменами з різних країн, а й між пересічними громадянами різних країн. Що стосується ролі професійних спортсменів, то вони, з одного боку, сприяють ідентифікації громадян з власними державами-націями, а з іншого – примушують думати наднаціональними та глобальними категоріями. Участь представників різних етнічних груп у складі єдиної спортивної команди зміцнює міжетнічну солідарність і толерантність у суспільстві. Крім того, люди, які займаються спортом у вільний час, роблять це і поза національними кордонами. Таким чином, якщо «брати до уваги розміри спортивної індустрії в Європі, спорт, якщо його культивувати на пан'європейському рівні, спроможний відігравати об'єднуючу роль» [6].

Висновком даного дослідження є те, що сучасний спорт зберігає різницю соціокультурних засад, що мають різний потенціал людиновимірності.

З однієї сторони, спорт персоніфікує змагальність у сфері фізичних і психічних можливостей людини, являється типовим феноменом західної культури, що носить активістський, агональний характер, так як культ успіху поряд з культом тіла виступає найважливішою цінністю, яка мотивує спортсмена. З іншої – спорт як складна практика духовно-тілесного самоудосконалення, базується на особливому типі світогляду, який пов'язує в одне єдине ціле людину і одухотворену природу – феномен східної культури.

Перспективи гуманізації спорту у наш час все ж пов'язані з необхідністю наслідування олімпійської холістичної традиції – досягнення ідеалу цілісного людського розвитку на основі цінностей чесності і справедливості. Ці цінності повинні бути прийняті і являти собою керівництво для спортсменів, суддів, глядачів. Гуманізація спорту передбачає також існування не тільки «великого», але й масового спорту, здатного втягнути в чесну змагальність мільйони людей.

Спорт як головна субстанція людської життєдіяльності направлений на посилення тілесності і духовності свого «Я», яке намагається вийти за свої

межі, розширяє горизонти свого буття, фізичні і творчі можливості своєї буттєвості. Спорт – це відображення у внутрішньому духовному світі всього багатоманіття природи, краси, гідності, самоцінних, смислових засобів життєдіяльності людини, всього того, що зветься вселюдськими цінностями; це вимоги, звернені до волі; цілі, які стоять перед людиною; значущість тих чи інших факторів буття для особистості; ідеали, норми, які задовольняють потреби; почуття, що вказують на особисте самозростання особистості.

Спортивні цінності виконують роль аксіологічного ґрунту вибору потреб, інтересів, переживань, цілей, планів, способів реалізації, наслідків діяльності.

Спортивні цінності відображають внутрішній стан буття людини, вони є формою існування людини як істоти, індивідуальності, особистості.

Спорт як соціальне і культурне явище – явище амбівалентне і суперечливе, розглядається як сфера суспільного життя, у рамках якої проявляються і формуються кращі людські якості, відбувається становлення людини як духовно-тілесної істоти. Разом з тим з'являються і негативні стимули для розвитку особистості. У спорті людина розкриває і «вимірює» свої фізичні і ментальні можливості, проте в них включається і загроза виходу за межі своїх можливостей, за межі допустимої для індивіда напруги сил, яка обертається проявами «негативної волі».

Формування нового наукового напрямку філософії спорту і дослідження його проблемного поля та напрямів самореалізації людини завдяки спорту як головної субстанційної цінності буття є одним із основних завдань розвитку особистості в контексті європейської парадигми.

Список використаних джерел:

1. R. Scott Kretchmar. Practical philosophy of sport and physical activity. Champaign, IL : Human Kinetics, 2005.- P. 91.
2. William J. Morgan. The Philosophy of Sport: A Historical and Conceptual Overview and a Conjecture Regarding Its Future // Jay Coakley and Eric Dunning (eds.) Handbook of Sports Studies. London: Sage, 2003. P. 205-212.
3. Ібрагімов М.. «Філософія спорту»: чи буде плідною філософія на ниві спорту? / М.Ібрагімов // Молода спортивна наука України.- 2011. Т.4. С. 54.
4. Абдулкаримов С. А. Спорт и культурная идентичность в обществе: история и современность // Этническое обозрение. – 1994. – № 5.
5. Edensor, T. National Identity. Popular Culture and Everyday Life. Oxford – New– York, 2002. – P. 74.
6. Пеллагеша Н. Україна у смислових війнах постмодерну: трансформація

української національної ідентичності в умовах глобалізації. – К.: НІСД, 2008. – 288 с.

References:

1. R. Scott Kretchmar. Practical philosophy of sport and physical activity. Champaign, IL : Human Kinetics, 2005.- P. 91.
2. William J. Morgan. The Philosophy of Sport: A Historical and Conceptual Overview and a Conjecture Regarding Its Future // Jay Coakley and Eric Dunning (eds.) Handbook of Sports Studies. London: Sage, 2003. P. 205-212.
3. M Ibragimov «The philosophy of sport»: will the fruitful philosophy in the field of sport? / M.Ibrahimov // Young sports science Ukraine.- 2011. V.4. P. 54.
4. S. Abdulkarimov Sports and cultural identity in a society: history and modernity // Ethnic display. – 1994. – № 5.
5. T. Edensor, National Identity. Popular Culture and Everyday Life. Oxford – New–York, 2002. – P. 74.
6. N. Pelahesha Ukraine in semantic postmodern wars: the transformation of Ukrainian national identity in the context of globalization. -K.: NISD, 2008. – 288 p.

В.В. Иваненко, *Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина.* Email: ivanenko18@mail.ru

А.А. Проценко, *Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина.* Email: andrey-prozenko@rambler.ru

Формирование спортивных ценностей в условиях современных мировоззренческих ориентаций.

V.V. Ivanenko, *Melitopol state pedagogical university named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine.* Email: ivanenko18@mail.ru

A.A. Prochenko *Melitopol state pedagogical university named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine.* Email: andrey-prozenko@rambler.ru

Formation of sporting values in contemporary philosophical orientatsiy.

КИКИЛИК А.М.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра української мови
та літератури,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія,
м. Хмельницький, Україна

НАУКОВО-ФІЛОСОФСЬКИЙ СВІТОГЛЯД СТУДЕНТІВ ЯК НЕОБХІДНІСТЬ І ОBOB'ЯЗКОВІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ СЬОГОДЕННЯ

Освіта, наука і культура є каталізатором розвитку цивілізації, суспільного життя. Найповніше ці феномени реалізуються у вищій школі. Як мають змінитися пріоритети вишів залежно від глобалізаційних та інформаційних викликів, щоб виконати свою місію у сучасному єдиному просторі освіти, щоб студенти стали конкурентоспроможними професіоналами? Відповідь на це питання розгортається у площині визначення завдань і шляхів розвитку системи освіти в Україні. Одним із перших завдань є зміна засад організації освітнього процесу, а саме у науково-філософському контексті. У статті висвітлено актуальність і необхідність удосконалення сучасної освіти й освітньої політики в Україні з урахуванням європейського і світового досвіду. Розкрито мету і завдання розвитку вищої школи України в європейському контексті. Зосереджено увагу на аспектах формування науково-філософського світогляду студентів XXI ст.
Ключові слова: вища освіта Україна, інтелектуальний потенціал студентів, євроінтеграція, наука і освіта, науково-філософський світогляд, реформування освіти, філософські засади освіти.

Образование, наука и культура являются катализатором развития цивилизации, общественной жизни. Максимально эти феномены реализуются в высшей школе. Как должны измениться приоритеты вузов в зависимости от глобализационных и информационных вызовов, чтобы выполнить свою миссию в современном едином пространстве образования, чтобы студенты стали конкурентоспособными

професіоналами? Ответ на этот вопрос разворачивается в плоскости определения задач и путей развития системы образования в Украине. Одной из первых задач является изменение принципов организации образовательного процесса, а именно в научно-философском контексте. В статье освещены актуальность и необходимость совершенствования современного образования и образовательной политики в Украине с учетом европейского и мирового опыта. Раскрыты цели и задачи развития высшей школы Украины в европейском контексте. Сосредоточено внимание на аспектах формирования научно-философского мировоззрения студентов XXI века.

Ключевые слова: высшее образование Украины, интеллектуальный потенциал студентов, евроинтеграция, наука и образование, научно-философское мировоззрение, реформирование образования, философские основы образования.

Education, science, culture accelerate the development of civilization and social life. This phenomenon is realized at the high school as much as possible. How should change the priorities of higher education, based on the challenges of globalization and information, to fulfill its mission in the modern unitary space education, students become competitive professionals? The answer to this question is developed in the plane of determination of tasks and ways to develop the education system in Ukraine. One of the first tasks is the change of the principles of the organization of educational process, namely in a scientifically-philosophical context. The article reports the urgency and necessity of improvement of modern education and educational policy in Ukraine with European and international experience. The goals of higher education in Ukraine have ascertained. The attention is concentrated on aspects of formation of scientific and philosophical outlook of students of the XXI century.

Key words: higher education in Ukraine, the intellectual potential of students, European integration, science and education, scientific-ly-philosophical conception of the world, reformation of education, philosophical bases of education.

Початок ХХІ ст. ознаменувався пошуком шляхів євроінтеграції на політичному, економічному, науковому і освітньо-культурному рівні. Свідченням цього є проведення численних реформ у різних сферах життєдіяльності на державному рівні. Науковці, освітяни теж потужно працюють у цьому напрямку. Досить активно досліджують європейську освіту К. Бондаренко, Н. Бусова, Г. Єгоров, С. Клепко, Н. Лавриченко, Б. Мельниченко, С. Удовик та ін.

Важливо зауважити, що актуальними є проблеми вищої освіти у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. І на початку третього тисячоліття система освіти удосконалюється відповідно до нових вимог сучасності: забезпечення високої функціональності людини в умовах, коли концепції та технології стрімко змінюються; усвідомлення людиною відповідальності за свої активні дії, за вибір з метою свідомо, ефективно і позитивно прожити своє життя; відкритості до знань, бажання щоразу пізнавати нове, що передбачає освіту протягом усього життя; культивування думки про те, що людина – найвища цінність.

Зміни в системі вищої освіти зумовлені новими цивілізаційними викликами. На нашу думку, однією з необхідних умов ефективного оновлення цієї ланки освіти є формування науково-філософського світогляду сучасних студентів, яке повинне здійснюватися на основі врахування нових тенденцій, перспектив розвитку людства, актуальності вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Мета статті – довести необхідність формування науково-філософського світогляду у студентів вищих навчальних закладів.

Законодавство України про вищу освіту базується на Конституції України, законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та інших нормативно-правових актах, міжнародних договорах України тощо.

Із вище зазначених документів випливає, що сучасна вища освіта готує конкурентоспроможних фахівців, які відповідно до стандартів вищої освіти оволоділи сукупністю «...систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей...» [6:1] і здатні успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність. Резерви для розвитку вищої школи ми вбачаємо у розвитку та зміцненні філософських засад освіти, наукової складової едукції і міжнародних зв'язків.

Загальновизнаною та першочерговою потребою освіти України є її зближення із європейською на основі розвитку інтелектуального, культурного, соціального, наукового та технічного потенціалу для побудови всеохоплюючої, спрямованої у майбутнє освітньої системи. Євроінтеграція у сфері освіти здійснюється у двох напрямках: розвиток співпраці вишів під егідою Великої хартії університетів (Magna Charta Universitatum) та прийнятті єдиних стандар-

тів, критерій і вимог у системі вищої освіти.

Інтеграція до європейського освітнього простору відкриває великі перспективи для освітян і студентської молоді. Болонський процес спрямований на формування єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти, упровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів, стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців у межах європейського регіону, спрощення процедури визначення кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці [5:1]. Для забезпечення інтеграції у європейський освітній простір у вишах впроваджено кредитну трансферно-накопичувальну систему. Європейська «система трансферу і накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти» [6:1].

Ми вважаємо, що дотримання одного із принципів державної політики у сфері вищої освіти – міжнародної інтеграції із збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи – можливо за умови формування «нової» системи цінностей, що обумовлено потребою в новій світоглядній орієнтації; розширення поля життєвих потреб і здібностей; збагачення досвіду і поглиблення інтелектуального потенціалу.

Філософську складову освіти та її науковість розглядали О. Базалук, В. Брезінка, Г. Гадамер, А. Запесоцький, С. Клепко, В. Краєвський, В. Кумарін, Р. Лохнер, Н. Сухова, Г. Філонов, М. Фуко, Н. Юхименко та ін. Розгляд філософських засад систем європейської освіти здійснюється у фундаментальних працях Б. Гершунського, О. Огурцова, В. Платонова.

Молоде покоління України – це її майбутнє, її розвиток, її надія на краще життя, тому освіта як суспільна система має забезпечити високоякісну едукативну. Головним завданням вищою освіти України має бути надання студентам сучасних знань, на основі яких можна досягти найвищого рівня розвитку особистості, ефективно виконувати функцій громадянами незалежного, демократичного суспільства та успішно долати конкуренції на світових ринках, що змінюються. У закладах освіти на високому рівні має бути навчально-виховна та наукова робота, при чому остання має ґрунтуватися не тільки на дослідженнях викладацького складу, а й на студентських наукових розвідках.

Щоб випускники вишів були високоінтелектуальними, висококультурними, висококомпетентісними, необхідно формувати у них продуктивне, критичне мислення, демократичну освіченість, культурну самодостатності, навички ментального самопізнання, філософське світосприймання. Тому пріоритетними завданнями вищої школи мають бути такі, як: розширення і система-

тизація знань із різних наук, формування філософського розуміння світу і людини в ньому та ціннісних орієнтацій, розвиток вмінь здійснювати логічні операції і виховання бажання самовдосконалюватися.

Як зауважує С. Клепко: «Змістом освіти повинні насамперед бути не погляди чи переконання, а справді наукові відомості, які мінімально піддаються суб'єктивному деформуванню. Зрозуміло, що вони повинні подаватися у зв'язку із загальнолюдськими цінностями та моральними принципами, без яких життя в суспільстві є неможливим» [7:59].

Дійсно, наука в сучасних умовах характеризується тим, що проникає не лише в суспільне, а й індивідуальне життя людини, суттєво змінює його. Саме це стає необхідною передумовою розвитку особистості та впливає на культурний розвиток суспільства в цілому та людини зокрема.

Безумовно, у вишах потрібно пропагувати наукові способи пізнання навколишнього світу, розкривати перед студентами достовірні наукові факти, найбільш значущі матеріали та результати наукових розвідок, максимально мотивувати і заохочувати до самостійних кроків у науку, які можуть бути об'єктивними тоді, коли студент творчо підходить до вирішення проблеми, критично мислить, вільно оперує усіма мисленнєвими операціями. Розвиток інтелектуального потенціалу студентів – пріоритетне завдання вищої школи.

Сьогодні, коли зростає роль науки у суспільстві, її соціальний престиж, гаслом вищої освіти може стати концепт М. Ломоносова: «Наука – це ясне пізнання істини, просвітлення розуму, непорочна радість життя, похвала юності, старості опора, будівельниця градусів, фортеця успіху в нещасті, у щасті – укріплення, всюди вірний і нерозлучний супутник..» [10:402]. Погоджуючись із вищезазначеним, хочемо зауважити, що базисом для повноцінного функціонування у соціумі є наукові знання, науковий світогляд.

Сучасне наукове знання є інтегральним, тому у вишах потрібно забезпечити міждисциплінарний, комплексний підхід до досліджуваної проблеми, що зумовить зміцнення зв'язків між різними структурними рівнями об'єктів та прискорення темпів пізнавальних процесів.

Філософію вважають «...ядром інтегративно-загальнонаукових форм пізнання, як методологія, світогляд, наукова картина світу безпосередньо через них справляю великий вплив на зближення наук про природу і суспільство, на розвиток техніки...» [10:406], «царицею наук». На нашу думку, саме філософія як теоретичний світогляд поряд з наукою, освітою, теологією, етикою і мистецтвом допоможе формувати активну, свідому особистість з її переконаннями, життєвими установками та індивідуальним світоглядом.

Загальновідомо, що студентські роки – це час, коли схильність до філософського осмислення дійсності виявляється найбільш виразно. Осягнення істини, оволодіння основами філософських знань допоможе студенту стати

фахівцем, який уміє широко і глибоко мислити, діяти самостійно.

Сучасний студент, на нашу думку, через власне бажання до саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання і самореалізації має свідомо прагнути до формування і розвитку власного світовідчуття, світосприймання і світорозуміння. Світоглядна позиція студенту має базуватися на системі знань про світ і проявлятися через спосіб життя, активне самовизначення людини у суспільстві, яка шукає шляхи від ідеї до дії. Фундаментальна роль у пробудженні творчого, конструктивного осмислення людиною самої себе, світу, суспільства належить філософії як основі основ. Саме ця наука є першопочатком наукового знання.

Важливо наголосити, що головне завдання філософії – це допомогти індивідууму стати мудрим, свідомим, високоморальним, творчим, комунікабельним. Формування поглядів, переконань і почуттів має здійснювати не стільки у повчаннях, а скільки через практичну діяльність, підґрунтям якої є знання. Знання в аксіологічному вияві та практичний досвід

Освіту слід розглядати як стратегічно важливу сферу життєдіяльності людини. Розвиток інтелектуального потенціалу нації є гарантом її незалежності і конкурентоспроможності. Саме тому система вищої освіти України з метою наближення освіти України до стандартів європейського освітнього простору має забезпечити якісну освіту студентів, формування і розвиток їх науково-філософського світогляду, практичні вміння і навички (практику у певній сфері діяльності). Ми сподіваємося, що стаття викличе інтерес і дасть поштовх до цього.

У статті висвітлено один із ключових викликів для вищої освіти, проте автор наукової розвідки на концептуальну завершеність дослідження не претендує. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні шляхів, форм, методів, прийомів та засобів формування науково-філософського світогляду студентів.

Список використаних джерел:

1. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти : навчально-методичний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – К. : Кондор, 2010. – 164 с.
2. Брюховецький В. Ключ до формування української євроцентричної еліти – освіта / В. Брюховецький // Національна безпека і оборона. – 2003. – № 9 – С. 31–32.
3. Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи / А. Гофрон. – К. : Вища школа, 2003. – 300 с.
4. Дмитриченко М. Ф., Хорошун Б. І., Язвінська О. М., Данчук В. Д. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук /

- Національний транспортний ун-т. – К. : Знання України, 2006. – 439 с.
5. Маделик С. М. Болонський процес: формування єдиного європейського простору у сфері освіти. – Режим доступу : <http://www.kymu.edu.ua/vmv/v/10/17.htm>.
6. Закон України «Про вищу освіту». – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
7. Клепо С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепо. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
8. Кремень В. Г. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
9. Удовик С. Где искать Европу/ С.Удовик // День. – 2001. – № 84. – Режим доступу : <http://udovik.com.ua/ru/zhurnalistika-i-analitika/gde-iskat-evropu>.
10. Філософія : навч. посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / за ред. І. Надольного. – К. : Вікар, 2001. – 457 с. – (Вища освіта XXI століття).

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Bazaluk O. O., Jukhymenko N. F. Filosofija osvity : navchaljno-metodychnyj posibnyk / O. O. Bazaluk, N. F. Jukhymenko. – K. : Kondor, 2010. – 164 s.
2. Brjukhovetskyj V. Ključ do formuvannja ukrajinskoji jevrocentryčnoji elity – osvita / V. Brjukhovetskyj // Nacionaljna bezpeka i oborona. – 2003. – № 9 – S. 31–32.
3. Ghofron A. Kuljturno-epistemologichni polozhennja ocvitnikh koncepcij u vybranykh krajinakh Jevropy / A. Ghofron. – K. : Vyshha shkola, 2003. – 300 s.
4. Dmytrychenko M. F., Khoroshun B. I., Jazvinsjka O. M., Danchuk V. D. Vyshha osvita i Bolonskyj proces : navch. posib. dlja stud. vyshhykh zakl. osvity / M. F. Dmytrychenko, B. I. Khoroshun, O. M. Jazvinsjka, V. D. Danchuk / Nacionalnyj transportnyj un-t. – K. : Znannja Ukrainy, 2006. – 439 s.
5. Madelyk C. M. Bolonskyj proces : formuvannja jedynogho jevropejskogho prostoru u sferi osvity. – Rezhym dostupu : <http://www.kymu.edu.ua/vmv/v/10/17.htm>.
6. Zakon Ukrainy «Pro vyshhu osvitu». – Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
7. Klepko S. F. Filosofija osvity v jevropejskomu konteksti / S. F. Klepko. – Poltava : POIPPO, 2006. – 328 s.
8. Kremenj V. Gh. Osvita i nauka Ukrainy. Shljakhy modernizaciji. (Fakty, rozdumy, perspektyvy) / V. Gh. Kremenj. – K. : Ghramota, 2003. – 216 s.
9. Udovyk S. Ghde yskatj Evropu/ S. Udovyk // Denj. – 2001. – # 84. – Rezhym dostupu : <http://udovik.com.ua/ru/zhurnalistika-i-analitika/gde-iskat-evropu>.
10. Filosofija : navch. posibnyk. – 2-ghe vyd., pererob. i dop. / za red. I. Nadoljnogho. – K. : Vikar, 2001. – 457 s. – (Vyshha osvita KhKhI stolittja).

А. Н. Кыкылык, Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, Хмельницкий, Украина.
Научно-философское мировоззрение студентов как необходимость и обязательность современного высшего образования.

A. M. Kykylyk, Khmelnytsjka ghumanitarno-pedaghoghichna akademija, Khmelnytsky, Ukraine.
Scientifically-philosophical conception of the world of students as necessity and obligation of higher education at the present time.

Email: askpru@mail.ru

КОВАЛЬ П.М.,

доктор педагогічних наук,
професор, кафедра мистецьких
дисциплін початкової освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ – ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВРАХУВАННЯМ МИСТЕЦЬКОГО КОМПОНЕНТА

Автор статті визначає педагогічну модель, як важливий орієнтовний напрям діяльності викладача у професійній підготовці майбутніх фахівців. Педагогічна модель представляється автором, як ключовий момент у цілісній системі професійної підготовки та має свої особливі складові, що дає можливість цілісного гармонійного розвитку особистості. Особливістю педагогічної моделі є мистецький компонент, як один із важливих складових професійної підготовки майбутнього фахівця та гармонійного розвитку особистості. В статті підкреслюється важливість гуманістичної парадигми основою якої є мистецтво, як найбільш доступне і затребуване серед студентської молоді. Відзначено, що доповнення структури моделі професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьким компонентом сприятиме духовному розвитку та пробудженню інтересу до мистецтва своєї країни та мистецтва інших країн світу.

Ключові слова: педагогічна модель, професійна підготовка, мистецтво, гуманістична парадигма, гармонійний розвиток.

Автор определяет педагогическую модель, которая будет важным направлением преподавателя в подготовке будущих специалистов. Обучающая модель представляется автором как ключевой момент в интегрированной системе обучения и имеет свои особые компоненты, которые позволяют гармоническому развитию личности. Педагогическая модель является художественной составляющей, как один из важных компонентов профессиональной подготовки. В статье подчеркивается важность гуманистической парадигмы, которая

является основой искусства, как наиболее популярный среди студенческой молодежи. Отмечено, что дополнение структуры модели профессиональной подготовки будущих специалистов художественным компонентом будет способствовать духовному развитию и пробуждению интереса к искусству в целом.

Ключевые слова: педагогическая модель, подготовка, живопись, гуманистическая парадигма, гармоническое развитие.

The author defines well, pedagogical model, which is expected to be an important direction of the teacher in the training of future specialists. Educational model submitted by the author as a key moment in the integrated system of training and has its own special components that enables the whole district development harmonious personality. The feature is a pedagogical model artistic component as one of the important components of training and professional future the harmonious development of personality. The article emphasizes the importance of humanistic paradigm which is the basis of art as the most accessible and popular among student young. Noted that complement the model structure of professional training of future specialists artistic component will promote spiritual development and awakening interest in art and art of the country to other countries.

Key words: pedagogical model, training, arts, humanistic paradigm, harmonious development.

Науково-технічний розвиток суспільства, у всі часи безпосередньо пов'язують з способами виробництва й системою відповідних морально-етичних цінностей. Головним його здобутком стає творча людина, яка здатна уяву й фантазію, на основі наукових досліджень, перетворити в реальну практичну дійсність. Зважаючи на це, філософською основою становлення та існування сучасного суспільства стала філософія людиноцентризму (В. Кремень), що конституюється як новий тип суспільного світогляду, який цілісно охоплює екзистенційний і соціальний контексти людського існування, відображає складні процеси духовно-практичного життя людини, еволюції її свідомості, пізнання нею самої себе, формування Я-концепції особистості.

Орієнтуючись на людиноцентристську теорію розвитку суспільства, якісна підготовка майбутніх фахівців вищими навчальними закладами першочергово пов'язана з дотриманням відповідних педагогічних умов, що визначають зміст навчання студентів, форми, методи і прийоми його здійснення. Всі ці складові є основою педагогічної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця, оскільки саме вона є одним з найважливіших етапів у загальній системі заходів щодо забезпечення професійної надійності сучас-

них фахівців.

Метою статті є важливість створення педагогічної моделі у професійній підготовці майбутніх фахівців з врахуванням мистецького компонента.

Поняття “модель” було використане ще у XVII столітті німецьким філософом і математиком Г. Лейбніцем, як форму отримання знань про навколишній світ, інформаційний еквівалент конструйованого об’єкту. Модель (фр. *modele* – зразок, примірник чого небудь) – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об’єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об’єкта [7].

У педагогічній літературі вживається поняття “модель спеціаліста”, яке характеризується як “описовий аналог, що відображає основні характеристики об’єкта, котрим є узагальнений образ спеціаліста даного профілю”. Поняття “модель спеціаліста” і “модель професійної діяльності фахівця” перебувають у тісному взаємозв’язку [3,116].

Моделювання навчального процесу передбачає врахування визначення цілей, способів, засобів для отримання позитивних результатів у процесі підготовки майбутніх фахівців. Питанню щодо створення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців присвятили свої наукові праці як вітчизняні так і зарубіжні вчені, зокрема: О. Гончарова, Н. Гуменюк, Н. Клокар, Л. Козак, О. Козлова, Ю. Максимова, Л. Машкіна, О. Отич, Л. Подимова, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.

Сьогодні науковці переконливо доводять необхідність та доцільність застосування методу моделювання (В. Биков [3], В. Корнєщук [11], Ф. Раймерз [14]). І. Зязюн виділяє оперативну модель навчання, яка в своїй основі ґрунтується на психологічній теорії діяльності. При цьому, навчально-виховний процес вибудовується на основі еталонного зразка означеної діяльності чи її висхідних опорних начал. На основі цього підходу вибудовується програмоване алгоритмізоване навчання шляхом поетапного формування розумових дій [10]. На важливості використання методу моделювання також наголошують такі науковці як А. Вербицький [5], І. Єрмаков [8], С. Зайцева [9].

Розробка моделі професійної діяльності фахівця передбачає ряд етапів. Так, О. Пономарьов виділяє п’ять етапів моделювання. На першому етапі визначаються виробничі функції, типові завдання діяльності фахівця та вміння, необхідні для їх виконання.

На другому етапі проводиться системний аналіз виробничих функцій, що виконуються фахівцем в межах його професійної діяльності, і типових завдань, які складають її зміст. На основі цього аналізу визначається фактична структура праці фахівця. Вона включає продукт праці, тобто її кінцевий результат, предмет, на який спрямована праця, засоби, способи та умови

професійної діяльності.

На третьому етапі визначаються основні виробничі функції у загальній структурі професійної діяльності спеціаліста.

На четвертому етапі, згідно результатів аналізу структури професійної діяльності фахівця, сукупності предметів його професійної праці та виробничих функцій складають перелік типових завдань для спеціаліста.

П'ятий етап розробки моделі професійної діяльності фахівця полягає у систематизації отриманої інформації та оформленні зазначеної моделі у текстовому та графічному вигляді [13, 28].

Тобто, на основі поетапного підходу до створення моделі професійної підготовки майбутнього фахівця чітко простежується зміст його професійної підготовки, що має велике значення для ефективної організації та реалізації всього навчально-виховного процесу.

Моделювання процесу професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів з врахуванням мистецького компонента передбачає виокремлення і схематичне відображення його етапів та складових, об'єднаних за чотирма блоками: організаційно-цілепокладальним, суб'єктивним, змістово-процесуальним та результативним. Такий підхід дозволяє цілісно представити процес означеної підготовки, від соціального замовлення на майбутнього фахівця, до результату цього процесу – особистісно-професійної готовності студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності, що виявляється не лише в оволодінні ними професійними компетентностями, а й у гармонійному розвитку їхніх особистісних і професійних якостей, які забезпечують здатність майбутніх фахівців до здійснення своєї професійної діяльності в контексті гуманістичної парадигми суспільства, а також до неперервного особистісного і професійного саморозвитку.

На наше глибоке переконання професійна підготовка студентів вищих навчальних закладів набуде більшої ефективності, якщо здійснюватиметься на основі гуманістичної парадигми, яка включає в себе принципи гуманізації, гуманітаризації, культуровідповідності, інтеграції та естетизації, чому сприятиме використання у навчально-виховному процесі засобів мистецтва. Тобто, ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців зросте за умов: відбору і структурування змісту мистецького компонента цієї підготовки; науково обґрунтованого й педагогічно доцільного використання засобів мистецтва у навчально-виховному процесі; залучення студентів і викладачів до художньо-творчих колективів; створення у вищих навчальних закладах культурно-естетичного середовища.

Однією із найбільш важливих умов у забезпеченні якісної професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів є висока педагогічна майстерність професорсько-викладацького складу зокрема, у вмінні використовувати

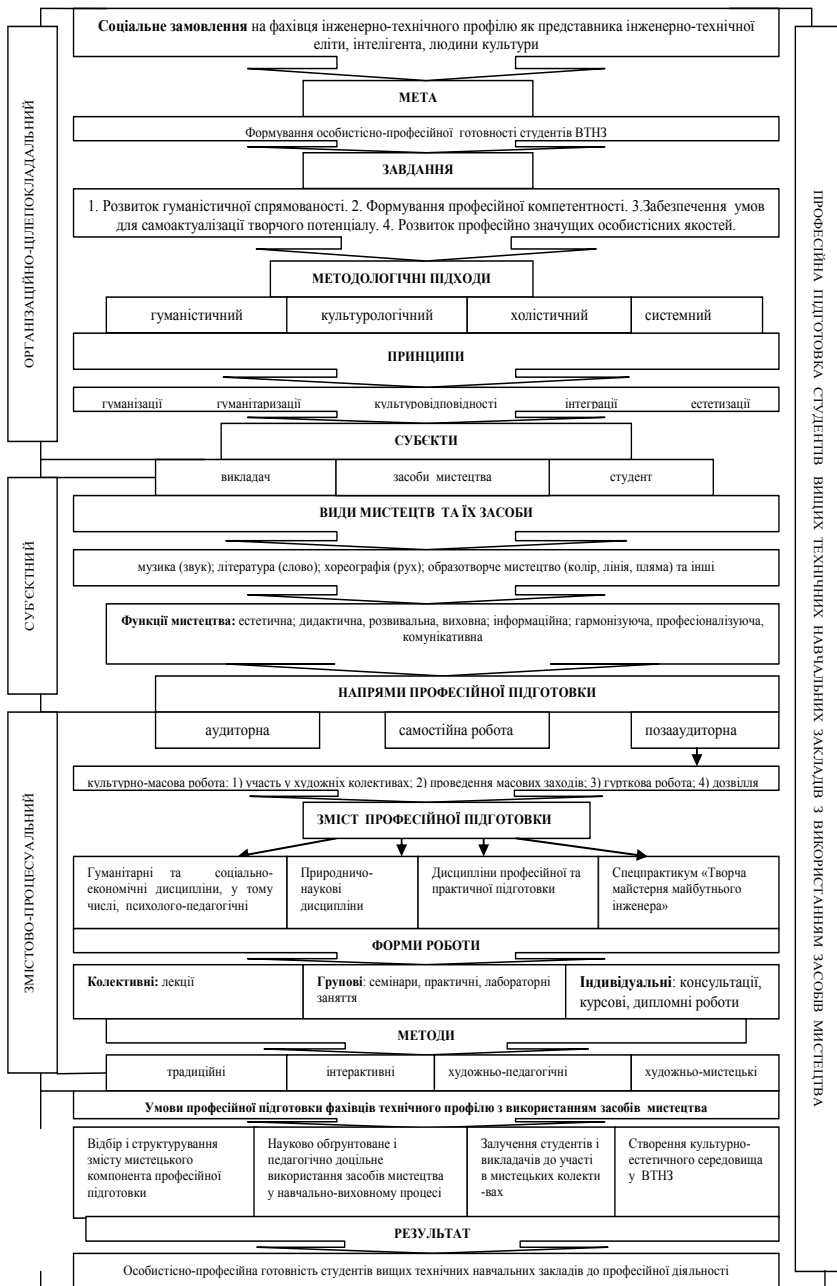
вати засоби мистецтва під час навчально-виховного процесу, а саме: розробити модель професійної підготовки студентів з використання засобів мистецтва; визначити педагогічні умови його використання у процесі навчання і виховання майбутніх фахівців; творчо впроваджувати інноваційні педагогічні технології та новітні методики використання мистецтва при проведенні лекційних, семінарських і практичних занять. Від професійної майстерності викладача залежить успішність реалізації моделі формування гуманістичних цінностей майбутніх фахівців. Саме від його педагогічної майстерності у значній мірі залежить майбутній потенціал суспільства, спроектований на розвиток культурного, морально-духовного розвитку тобто, зменшення у ньому жорстокості та соціального насилля [1;4]. Ефективність педагогічної діяльності значною мірою визначається сформованістю гуманістичних ціннісних орієнтацій педагога, особистісних цінностей [2].

У процесі теоретичного обґрунтування моделі особлива увага приділялася змістовому наповненню її складових, що уможливило врахування специфіки професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Поєднання професійно важливих якостей фахівця з морально-духовними цінностями впливає на трансформацію загальноосвітніх цілей і змісту освіти у дидактичні цілі, що реалізуються у програмах навчальних дисциплін. Таким чином, педагогічна модель професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів з використанням засобів мистецтва є адекватним графічним відображенням мети, завдань, методологічних підходів, принципів, основних напрямів, змісту, форм, методів та педагогічних умов використання мистецтва у професійній підготовці майбутніх фахівців, спрямованих на формування їхньої особистісно-професійної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Ця модель відрізняється від традиційної тим, що в основу навчально-виховного процесу покладено мистецтво та його засоби, за допомогою яких у майбутнього фахівця гармонізуються і взаємопов'язуються між собою професійна та особистісна готовність.

Відповідно до означеної моделі, професійна підготовка студентів вищих навчальних закладів передбачає взаємодію всіх чотирьох блоків: організаційно-цілепокладального, суб'єктного, змістово-процесуального та результативного.

У ході розробки авторської моделі професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів враховані всі важливі складові гармонійного розвитку особистості, розроблено технологію використання мистецтва у процесі викладання гуманітарних, природничих та спеціальних дисциплін для студентів вищих навчальних закладів, що передбачає збагачення змісту навчального матеріалу мистецьким компонентом. Адже в сучасних умовах необхідним є



постійне оновлення змісту, застосування інноваційних форм організації навчально-виховного процесу, використання прогресивних технологій навчання. Тобто, основою методичної роботи є активна творчо-пошукова, теоретично-практична і експериментальна робота.

Використання засобів мистецтва у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів є складовою цілісної освітньої системи й має сприяти розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця. Адже мистецтво за словами К. Ушинського, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук (три найголовніші з них, на думку К. Ушинського, фізіологія, психологія та логіка), воно, крім знань, потребує здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілковито ніколи недосяжний [16].

Тому підхід до побудови моделі професійної підготовки майбутніх фахівців вищими навчальними закладами, має бути заснований на загальнолюдських та гуманістичних цінностях, основою яких є мистецтво, що сприятиме формуванню такої системи цінностей, яка б відповідала актуальному завданню сучасної вищої освіти – формуванню активних, відповідальних, ініціативних, творчих фахівців, здатних до професійного росту та саморозвитку. Модель професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, яка адекватно відображає її сутність, зміст і структуру, відображена на рисунку 1.

Отже, ці складові моделі професійної підготовки передбачають стимулювання у студентів інтересу до набуття знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності, а також розвитку професійно значущих особистісних якостей під час вивчення нормативних навчальних дисциплін, самостійної та науково-дослідної роботи студентів.

Список використаних джерел:

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
2. Бабошина Є. Б. Культурологическая модель гуманистической образовательной среды / Є. Б. Бабошина // Школа. – 2002. – №6. – С. 22-26.
3. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 450 с.
4. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144-149.
5. Вербицкий А. А. Формирование инвариантов компетентности студента:

- ситуаційно-контекстний підход / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова // Высшее образование. – 2011. – №3. – С.34-38.
6. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 07 “Теорія і методика виховання” / О. І. Гевко. –К., 2003. – 20 с.
 7. Енциклопедія освіти, 2008, с. 516.
 8. Єрмаков І. Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практик: практ.– зорієнт. посіб. / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Донецьк : Освіта України, 2007. – 212 с.
 9. Зайцева С. А. Методические основы формирования ИКТ–компетентности будущего учителя начальных классов / С. А. Зайцева // Высшее образование. – 2011. – №4. – С. 42-44),
 10. Зязюн І.А. Мета і характер розвитку особистості з точки зору альтернативних парадигм сучасної освіти / І. А. Зязюн // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Технології управління освітніми закладами» Полт. держ. пед.. ун-т імені В. Г. Коррленка. – Полтава, 2011. – С. 8-9.
 11. Корнєшук В. В. Моделювання в системі підготовки професійно надійного спеціаліста: теоретичний аспект / В. В. Корнєшук // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [науково-теоретичний збірник]. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – 354 с. – С. 14 – 16.
 12. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред.. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – С. 66.
 13. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця: [текст лекції] / О. С. Пономарьов. – Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – 36 с. – С. 22 – 28.
 14. Раймерз Ф. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики / Фернандо Раймерз. Мак-Гінн Ноел. – Л.: Літопис. 2004. – 200 с.
 15. Тригубенко В. В. Формування гуманістичних цінностей особистості – сутність педагогічного процесу / В. В. Тригубенко // Освіта і управління. –1999. – Т. 3, №3. – С. 35-40.
 16. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : [у 2 т.] – К. : Рад. школа, 1983. – С. 192–471.
 17. И. Ф. Харламов. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика – 1992. –№7-8. –С. 11-15.

References:

1. Anisimov S.F. Spiritual Values: Production and Consumption / SF Anisimov. – Moscow: Thought, 1988. – 253 p.
2. Baboshyna E. B. Cultural model humanistic educational environment / EB Baboshyna // School. – 2002. – No6. – S. 22-26.
3. Bykov V.Y. Organizational models of open education: monograph / VY Bykov. – K.: Atika, 2008. – 450 p.
4. Boryshevskyy J. M. spiritual values in the formation of personality citizen / M. J. Boryshevskyy // Pedagogy and Psychology. – 1997. -No1. -WITH. 144-149.
5. Verbytskyy A.A. Formation invariant students competence: situational competency approach / AA Verbytskyy, MD Ylyazova // Higher ovanye image. – 2011. – №3. – S.34-38.
6. Hevko O.I. National patriotic education of students of higher educational institutions by means of arts and crafts: Author. Thesis. To competition sciences. degree candidate. ped. Sciences: 13. 00. 07 «Theory and Methods of Education» / OI Hevko. -K., 2003. – 20 p.
7. Encyclopedia of Education, 2008, p. 516.
8. Ermakov I.G. individual life project: from theory to praktykm: prakt.- zoriyent. guidances. / IG Ermakov, DA Puzikov. – Donetsk: Education of Ukraine, 2007. – 212 p.
9. Zaitseva S.A. Methodological Principles of the formative ICT – competence of the future teacher primary school / SA Zaitseva // Higher education. – 2011. – №4. – P. 42-44)
10. Zyazyun I.A. The purpose and character of the individual in terms of alternative paradigms of modern education / IA Zyazyun // International scientific conference «Technologies of management of educational institutions» Polt. state. ped .. Univ named after VG Korrl enko. – Poltava, 2011. – P. 8-9.
11. Korneschuk V.V. Simulation in training professional reliable specialist: theoretical aspect / VV Korneschuk // Humanitarian Bulletin DVNZ „Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University «: [scientific and theoretical collection]. – Pereyaslav-Khmelnytsky, 2008.- Vol. 14 – 354 p. – C. 14 – 16.
12. Pedagogical skills: Textbook / I. A. Zyazyun, L. V. Kramuschenko, I. F Kryvonos, and the.; Ed .. IA Zyazyuna. – 3rd ed., Reported. and be refurbished. – K.: SAP Bogdanov AM, 2008. – S. 66.
13. Ponomarev A. Professional activities professional model: [text of lecture] / A. Ponomarev. – Kharkov: NTU «HPI», 2006. – 36 p. – C. 22 – 28.
14. Raymerz F. Competent dialogue: using research to create global educational policy / Fernando Raymerz. Noel Mc Hinnom. – L.: Chronicle. 2004. – 200 p.
15. Tryhubenko V.V. Formation of humanistic values of the individual -sutnist pedagogical process / VV Tryhubenko // Education and Management. -1999.

– Т. 3, No 3. – S. 35-40.

16. Ushinsky K.D. Man as the subject of education / K. Ushinskiy // Selected pedagogical works: [2 vols.] – KA: Soviets. school, 1983. – S. 192-471.
17. Kharlamov. I.F. Oh Teaching Mastery, Creativity and Innovation / F. I. Kharlamov // Pedagogika – 1992. -No7-8. -WITH. 11-15.

П.Н. Коваль, *ГВУЗ Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, Ивано-Франковск, Украина.*

Педагогическая модель – основа профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений с использованием искусства.

P.M. Koval, *Carpathian National University Vasyl Stefanyk, Ivano-Frankivsk, Ukraine.*

Pedagogical models – base training university students taking into Arts components.

Email: petro_koval@mail.ru

ЛІПІН М.В.,

кандидат філософських наук, доцент,
КНТЕУ, м. Київ, Україна

МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВНА СПРАВА ОСВІТИ

У статті досліджується проблема присутності свідомості в освітньому просторі та його взаємозв'язок з фундаментальними засадами людського буття. Обґрунтовується розуміння сутності освіти як розвитку людського в людині, яке розгортається виключно як саморозвиток. Нерозуміння креативної природи розвитку людини призводить до домінування у педагогічній практиці «суб'єкт-суб'єктних» відносин та примусу, як домінуючого принципу освітньої справи.

Ключові слова: освіта, свідомість, мислення, вчитель, примус, інформація, особистість.

В статье исследуется проблема присутствия сознания в образовательном пространстве и его взаимосвязь с фундаментальными основаниями человеческого бытия. Обосновывается понимание сущности образования как развития человеческого в человеке, которое протекает исключительно как саморазвитие. Непонимание креативной природы развития человека приводит к доминированию в педагогической практике «субъект-объектных» отношений и принципа принуждения. В исследовании раскрывается взаимосвязь между личностным способом человеческого бытия и мышлением как способностью приводить себя в соответствии с истиной предмета.

Ключевые слова: образование, сознание, мышление, учитель, принуждение, информация, личность.

In this paper I explore the problem of the presence of conscious in the educational space and its interconnection with fundamental grounds of human existence. It is grounded that the essence of education is a development of human in a person, which takes place only as a self-development. Disregard for the creative nature of man's development results in the situation when "subject-object" relationship and principle of coercion are dominating in pedagogical practice. The development of intellection is possible in the education which exists as a practice of freedom. "Technologization" of educa-

tional process and informational overload don't contribute to the development of an ability to think. In this connection it is necessary to distinguish information, "ready knowledge" and true theoretical knowledge. In the research I show the interaction between personal mode of human existence and intellection as an ability to harmonize oneself with the truth of the matter.

Key words: education, conscious, intellection, teacher, coercion, information, person.

Постановка проблеми. Для сфери освіти проблема мислення є актуальною в силу того, що в її межах розгортається розвиток людського в людині. В свою чергу, виходячи з розуміння мети освітнього процесу, вибудовуються способи її досягнення, від яких залежать реальні обриси кінцевого результату. Поза теоретичною рефлексією освітньої діяльності мета і способи її досягнення будуть випадково визначатися домінуючими принципами емпіричного буття. Не секрет, що наявний соціум завжди прагне редукувати освіту до інструменту формування індивідів відповідно до наперед заданих шаблонів. Подібна педагогічна практика не може не бути примусовою, оскільки не відповідає логіці освітньої справи, яка повинна співпадати з логікою розвитку людини як такої. Як наслідок, порушується «природність» педагогічної справи, до неї вноситься чужорідний момент, який дозволяє досягати зовнішніх по відношенню до самочинного виявлення особистості результатів. Згідно поглядів сучасних дослідників, основним завданням освіти повинно бути завдання навчити мислити, або, навчити вчитися [5, 89]. Подібне розуміння сутності освітньої справи було притаманне Е.В. Ільєнкову, який ще в середині минулого століття переконливо обґрунтував тезу про те, що «школа повинна вчити мислити» [7]. Саме введення в освітній простір мислення як діяльнісної здібності і як принципу розвитку усіх залучених до нього суб'єктів здатне перетворити його на простір свободи.

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні сутності освітньої справи, виявленні ролі та місця проблеми мислення у процесі саморозвитку як особистості, так і освіти взагалі.

Виклад основного матеріалу. Будь-який живий, самоцінний смисл діяльності завжди може застигнути в готових формально-загальних результатах. Тому свідомість, як писав Е.В. Ільєнков, присутня там, «де є розбіжність заздалегідь заданої схеми дії із реально здійсненою схемою» [8, 110.]. Такий незбіг забезпечує дистанційованість свідомості (мислення) від світу. Тобто свідомість в контексті цих міркувань є здатністю не сприймати світ як даність, як дещо завершене. Свідомість відтворює себе в процесі створення світу. Тому вона так само не є чимось завершеним, а звідси постає вимога постійно

здійснювати «акти свідомого життя – мислити»[11, 118]. Проте, внаслідок того, що світ не даний нам від початку у всій своїй повноті, завдання приведення себе у відповідність до дійсності, тобто мислити, є невичерпним. Інша справа, що індивід може задовольнятися даними в нашому емпіричному колі існування абстрактними наявними формами, приймаючи їх за цілий світ і ототожнюючи себе з ним. У такому випадку мислення підміняється різноманітними перетвореними формами. Для сфери освіти це означає, що у ній починають відтворюватись ті подоби мислення, які є потрібними наявному соціуму. Але без «культури мислення»[1, 317-334] педагогічна практика втрачає здатність відповідати суті освітньої справи, тобто перестає бути справою розвитку мислення.

Важливість проблеми мислення для сфери освіти обумовлена ще й тими соціально-економічними трансформаціями, котрі набувають в сучасності параметрів «інформаційного суспільства». Сьогодні людина опиняється в ситуації надлишку інформації. Питання вже не стільки у тому, щоб віднайти необхідну інформацію, скільки у тому, щоб позбутися зайвої. Наслідком «інформаційного вибуху» постає руйнування визначених меж соціального порядку. В сучасній науці подібний стан суспільства визначають як тотальну «дезорганіцію» [9], інакше кажучи, ми все більше занурюємось у соціальний хаос. Постійне прискорення вироблення та руйнування різноманітної інформації зводить нанівець пізнавальні можливості людини. Зникнення об'єктивних критеріїв призводить до нерелексивного споживання інформаційного продукту як «готового знання». Останнє має ситуативний характер, тобто воно наперед є чимось «інструментальним», а значить, несамоцінним. На думку Ж.-Ф. Ліотара, місце знання в сучасному соціумі визначається вартісною формою, тобто знання перетворюється на товар. «Знання виробляється і буде вироблятися для того, щоб бути проданим, воно споживається і буде споживатися, щоб набути вартість у новому продукті, і в обох цих випадках бути обмінним. Воно перестає бути самоціллю і втрачає власну «споживчу вартість»»[10, 18]. Подібне знання виступає «готовим знанням», тобто засобом для досягнення певної мети, а його «істинність» починає вимірюватись його ефективністю.

Необхідно зазначити, що редукція знання до інформації відображає реальні трансформації положення людини в сучасному світі. Справа у тому, що зорієнтованість на інформативні виміри буття ворожа особистості. Тому немає нічого дивного, що «інформатизація» змінює сам спосіб існування освіти. Остання перестає бути простором розвитку особистості, адже «знання-товар» є байдужим по відношенню до особистісних характеристик його споживача. Інформація не потребує актуалізації присутності «людського в людині». Саме тому вона постає як цілком дегуманізований феномен, що

сприяє майже тотальній «технологізації» освіти. Тому домінування інформації у освітньому процесі з необхідністю призводить до наступних наслідків: «Старий принцип, згідно з яким набуття знання невід'ємне від формування (Bildung) розуму і навіть від самої особистості, застаріває і буде виходити з вжитку» [10, 18].

Процес знеособлення освіти пов'язаний із зростанням її функціональності, що є наслідком прагнення адаптуватися до потреб наявного соціуму. В свою чергу, споживання «готових знань» формує переважно навички пристосування до існуючих умов, проте не розвивають здатність мислити. Певною мірою вони надають можливість існувати в дезорганізованому суспільстві, проте не усувають негативної залежності від хаосу, що розгортається навколо. В одній з своїх праць Ж. Дельоз і Ф. Гватарі визначали хаос, як безкінечну швидкість виникнення і зникнення визначеностей. Сьогодні однією з ознак сучасного світу є постійне прискорення швидкості різноманітних трансформацій. Причому зростання швидкостей безпосередньо пов'язане з логікою функціонування капіталізму. Прискорене поширення хаотизації людського універсуму обумовлене способами його функціонування. Внаслідок того, що інформація перетворюється на товар, вона як і будь-який сучасний товар підпорядковується принципу «керованого старіння» (Ж. Бодріяр). Тому втрачає значення сама подія, набагато важливішим стає її переведення у знак-меседж. Надлишок «інформаційного» виробництва руйнує будь-які сталі форми реальності та призводить до витіснення її віртуальністю. «Визначною рисою хаосу є не стільки відсутність порядку, скільки безкінечна швидкість, з якою у ньому розпорошується будь-яка форма, котра ледве набула певних окреслень. Це пустота, проте не небуття, а віртуальність, яка містить в собі усі можливі часточки і яка набуває усі можливі форми, котрі ледве виникли і одразу ж зникають без консистенції і референції, без наслідків. Такою є безкінечна швидкість народження і зникнення» [4, 150]. В процесах безкінечного прискорення виникнення та зникнення розчиняється як сутність світу так і сама особистість. Її місце займає еkleктична сукупність ситуативних образів тимчасово утворених для пристосування до навколишніх умов.

Для споживача безкінечного потоку інформації єдиним способом протистояння хаосу виступає анонімна та загальна гадка. Вона не здатна ввести індивіда у горизонт розуміння, проте вона чудово імітує його; вона, висловлюючись словами Л. Шестова, замазує усі «щілини буття», нейтралізуючі фундаментальну проблематичність людського буття. Необхідно зазначити, що зорієнтованість на інформаційне наповнення процесу навчання може породжувати виключно стереотипну гадку, але ніяк не думку. Якщо остання потребує актуалізації особистісних вимірів людського буття, то перша, навпаки, дозволяє функціонувати поза ними. Там, де має місце

редукція знання до інформації, «питання про свободу волі, вибір, активність людини, пов'язаність пізнання із корінними питаннями людського буття, – все це певною мірою постає зайвим...» [12, 58с.]. Але саме ця надлишковість знання у порівнянні з інформацією свідчить про те, що дійсне знання є надбанням не певної ізольованої людської здібності, а всієї цілісності особистості. Як відомо, розуміння, на відміну від уявлення, досягається усією повнотою людської присутності в світі. Саме тому, мислення протистойть не тільки оточуючому хаосу, але й гадці. Згідно з твердженнями Ж. Дельоза і Ф. Гватарі, боротьба мислення з хаосом відбувається паралельно з боротьбою проти гадки, причому другий полюс цієї боротьби виявляється більш значимим у порівнянні з першим. Боротьба з хаосом, писали вони, «це лише засіб для більш глибокої боротьби проти гадки, адже усі біди людей походять від гадки» [4, 263].

Необхідно підкреслити, що розуміння (дійсне мислення) є актом самоствердження людини в світі, яке відбувається як самовиявлення повноти особистості. Тому навряд чи можна погодитись з точку зору, згідно якої людина реалізується виключно через певну свою здібність, тобто реалізується як часткова, однобічна істота. В свій час Г.В.Ф. Гегель зазначав, що подібне протиставлення окремих «сил душі» є наслідком «уречевлення» людини. Інакшими словами, спосіб існування «душевних здібностей» тлумачиться на кшталт існування речей. І так само, як уявляють ізольоване існування речей у просторі, так і «сил душі» у психіці. «Зазвичай уявляють так, що ось тут діє розсудок сам собою, а там уява сама собою, що розвивають окремо розсудок, пам'ять і т.д. і водночас залишають в стороні бездіяльними інші сили...» [3, 133.]. Натомість, згідно поглядам Г.В.Ф. Гегеля, дух є такою єдністю, в якій її визначення не є байдужими і проникають одне в одне, адже дух суттєво відрізняється від речі, яка «розчиняється і переходить в явище, він вже в самому собі суперечність, котра повернулася у свою абсолютну єдність, а саме в поняття, – суперечність, у якій відмінності потрібно мислити вже не як самостійні, а лише як окремі моменти у суб'єкті, в простій індивідуальності» [3, 133]. Таким чином, для Г.В.Ф. Гегеля, суб'єкт досягає негативної єдності «сил душі» у понятті.

Поняття тут слід розуміти не як інструмент формально-логічної раціональності, а як людський орган розумного споглядання, завдяки якому ми тільки і здатні мислити світ адекватно його сутності, тобто у його істотних зв'язках і відношеннях. Подібне розумне світовідношення відтворює світ у єдності багатоманітного. Не тільки світ, а і будь-яка річ завдяки поняттю відтворюється в нашій діяльності і мисленні адекватно, якщо береться як капля, у якій відображається океан універсуму. Завдяки поняттю людина розпізнає значення речей, схоплює їх глибину, значення речей ми відкриваємо

в процесі розгортання усього контексту тих взаємозв'язків і відношень, в яких вона набуває власної сутності. Згідно поглядам Х. Ортеги-і-Гассета, знати «значення», яке має річ, означає «побачити містичну тінь, яку на неї кидає увесь інший світ... або, що те ж саме, зробити з кожної речі центр універсуму»[13, 83]. Таким чином, поняття дають нам зв'язок між речами, завдяки чому ми можемо сприймати світ як ціле.

В контексті даних міркувань в інакшому світлі розкривається сутність освіти. Завдання навчити мислити повинно розумітись як розвиток здатності сприймати речі у їх універсальних зв'язках і відношеннях. Саме тому, на думку Г.В.Ф. Гегеля, освіті властива форма мислення: «освіта є віднаходження форми всезагального, і це є мислення взагалі»[2, 424].

В свій час П. Друкер, досліджуючи глобальні економічні та соціальні трансформації, наполягав на важливості освіти в сучасному суспільстві. Швидкі темпи змін, котрі відбуваються у навколишньому світі, прискорюють застарівання знань та інформації, внаслідок чого освіта як передача готових знань виявляється невідповідною сучасним вимогам. Враховуючи це, П. Друкер вважав, що найважливішим з того, що повинна засвоїти в межах освіти людина, є не певне конкретне вміння або знання, а універсальне вміння систематично засвоювати знання. У контексті цих міркувань основним завданням школи постає навчити вчитися.[6, 272]

Визначення подібного орієнтиру педагогічної діяльності співпадає з поглядами М. Гайдеггера, який вважав, що справжній вчитель нічого іншого не навчає, окрім вмінню вчитися. Останнє мислитель безпосередньо пов'язує з проблемою мислення. Відповідаючи на питання, що таке навчання, він дає наступну відповідь: На думку М. Гайдеггера, навчання не є простим накопиченням інформації або знань, адже їх кількісне накопичення ніяким чином не сприяє мисленню. Як відомо ще з часів Геракліта, багатознання розуму не навчає. Дійсно мислити, а не тільки висловлювати ті або інші міркування, можна налаштувавшись відповідним чином щодо «предмету» мислення. «Ми повинні вчитися мисленню, – писав вчений, – тому що здатність до мислення, і навіть обдарованість до мислення, ще не гарантують, що ми можемо мислити. Адже це потребує, щоб спочатку ми полюбили те, що звертається до мислення»[14, 96]. Мисленню ми вчимося «дослухаючись до того, що дане для думки» [14, 94]. Виходячи з подібних міркувань стає зрозумілим, що «вміння вчитися» є тим шляхом, з якого уможливлюється «стрибок» в мислення.

Якщо припустити, що дійсний зміст освіти це те, що залишається після того, як все, чому нас вчили, забувається, тоді сутність справи вчителя полягає у вмінні давати вчитися, тобто у вмінні формувати умови розвитку універсальної здібності приводити себе у відповідність сутності «предмету». І

ця справа вчителя набагато складніша, ніж саме по собі навчання. «Чому навчати тяжче, ніж вчитися? Не тому, що вчитель повинен володіти більшою сукупністю знань і весь час тримати їх напоготові. Навчати тяжче, ніж вчитися тому, що вчити означає: давати навчатися... Вчитель тому часто попереду учнів єдине у тому, що йому потрібно вчитися набагато більше, ніж їм, а саме давати навчатися. Вчитель повинен бути здатним на те, щоб бути готовим навчатися більше, ніж його учні»[14, 94-95], – писав з цього приводу М. Гайдеггер.

Отже, освіта, яка здійснюється свідомо, займається нічим іншим як навчає мислити. Останнє і є тим виключно людським способом приводити себе у відповідність «сплячим образам» світу. Проте, необхідно розрізняти дійсне мислення від того, що М. Горкгаймер назвав «інструментальним розумом». Освіта дійсно стане навчанням мисленню, коли перестане бути процесом формування індивідів у відповідності до утилітарних вимог наявного соціуму. Але тоді вона постане нічим іншим, як приведенням себе у відповідність зі «сплячими» в культурі образами людського.

Список використаних джерел:

1. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: Монографія./ В.С. Возняк. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – 346 с.
2. Гегель Г. В. Лекции по философии истории / Г.В.Ф. Гегель. [пер. с нем. А. М. Водена]. – СПб.: Наука, 1993 – 479 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: в 3 т./ Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1971. – Т.2. – 248 с.
4. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; [пер. с фр. и послесл. С.Н. Зенкина]. – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. – 288 с. (серия «Gallieinium»).
5. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннет Вос; [перекл. з англ. М. Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. – 542с.
6. Друкер П. Епоха розрива. Орієнтири для нашого м'януєщогося общества / П. Друкер. – М.: «Вільямс», 2007. – 456 с.
7. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Э.В. Ильенков. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с. – (Серия «Библиотека школьного психолога»).
8. Ильенков Э.В. Философия и культура/ Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
9. Лэш С., Урри Д. Хозяйства знаков и пространства (введение).

- [Електронний ресурс] / С. Лэш, Д. Урри // Экономическая социология. – 2008. – Т. 9. № 4. – С. 49–55. – Режим доступа до ресурсу: http://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205034/ecsoc_t9_n4.pdf#page=49
10. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; [пер. с фр. Н.А. Шматко]. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с. (серия «Gallicinium»).
 11. Мамардашвили М. Сознание это парадоксальность к которой невозможно привыкнуть / М. Мамардашвили. // Вопросы философии. – 1989. – № 7, – С. 112–118.
 12. Петрушенко В.Л. Філософія знання: онтологія, епістемологія, аксіологія: Монографія / В.Л. Петрушенко. – Львів: Ахілл, 2005. – 320.
 13. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте» / Х. Ортега-и-Гассет; [пер. с испан. О.В. Журавлева, А.Б. Матвеева]. – СПб.: Из-во С.-Петербургского университета, 1997. – 332 с.
 14. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер; [пер. Э. Сагетдинова]. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского») – 320 с.

References and Transliteration:

1. Dryden G, Jeannette Vos. The Learning Revolution / Gordon Dryden, Jeannette Vos; [perekł. z angl. M. Oliĭnik]. – Lviv: Litopis, 2005. – 542s.
2. Ilenkov Je.V. Shkola dolzhna učit mysliť / Je.V. Ilenkov. – M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-socialnogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODJeK», 2002. – 112 s. – (Serija «Biblioteka shkolnogo psihologa»).
3. Ilenkov Je.V. Filosofija i kultura/ Je.V. Ilenkov. – M.: Politizdat, 1991. – 464 s.
4. Mamardashvili M. Soznanie jeto paradoksalnost k kotoroj nevozmozhno privyknut / M. Mamardashvili. // Voprosy filosofii. – 1989. – № 7, – S. 112–118.
5. Voznjak V.S. Spivvidnoshennja rozsudku i rozumu jak filosofsko-pedagogichna problema: Monografija./ V.S. Voznjak. – Drohobich: Redakcijnno-vidavnicij viddil Drohobickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Ivana Franka, 2008. – 346 c.
6. Lash S., Urry J. Economies of Signes and Space. [Elektronnij resurs] / S. Lash, J. Urry // Jekonomicheskaja sociologija. – 2008. – T. 9. № 4. – S. 49–55. – Rezhim dostupu do resursu: http://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205034/ecsoc_t9_n4.pdf#page=49
7. Liotar G.-F. Sostojanie postmoderna / G.-F. Liotar; [per. s fr. H.A. Shmatko]. – M.: Institut jeksperimentalnoj sociologii; Spb.: Aletejja, 1998. – 160 s. (serija «Gallicinium»).
8. Deljoz Zh., Gvattari F. Chto takoe filosofija? / Zh. Deljoz, F. Gvattari; [per. s fr.

- i poslesl. S.N. Zenkina]. – M.: Institut jeksperimentalnoj sociologii, Spb.: Aletejja, 1998. – 288 s. (serija «Gallicinium»).
9. Petrushenko V.L. Filosofija znannja: ontologija, epistemologija, aksiologija: Monografija / V.L. Petrushenko. – Lviv: Ahill, 2005. – 320.
 10. Gegel G.V.F. Nauka logiki: v 3 t./ G.V.F. Gegel. – M.: Mysl, 1971. – T.2. – 248 s.
 11. Ortega-i-Gasset H. Razмышlenija o «Don Kihote» / H. Ortega-i-Gasset; [per. s ispan. O.V. Zhuravleva, A.B. Matveeva]. – SPb.: Iz-vo S.-Peterburgskogo universiteta, 1997. – 332 s.
 12. Gegel G. V. Lekcii po filosofii istorii / G.V.F. Gegel. [per. s nem. A. M. Vodena]. – SPb.: Nauka, 1993 – 479 s.
 13. Drucker P. The age of discontinuity: guidelines to our changing society / Peter F. Drucker. – M.: «Viljams», 2007. – 456 s.
 14. Hajdegger M. Chto zovetsja myshleniem? / M. Hajdegger; [per. Je. Sagetdinova]. – M.: Izdatelskij dom «Territorija budushhego», 2006. (Serija «Universitetskaja biblioteka Aleksandra Pogorel'skogo») – 320 s.

Н.В. Липин, *Киевский национальный торгово-экономический университет, Киев, Украина.*
Мышление как основное дело образования.

N.V. Lipin, *Kyiv National University of Trade and Economics, Kiev, Ukraine.*
Intellection as a principal matter of education.

Email: pinli@ukr.net

ЛАБУНЕЦЬ Ю. О.,

асистент, кафедра іноземних мов та методик їх навчання, Педагогічний інститут, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ
аспірант, кафедра педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧОСТІ ДЖ. Р. Р. ТОЛКІНА У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті відображено важливість виховання моральної особистості як значущого фактору сталого суспільного розвитку у контексті формування культури освітньої діяльності. Розроблено концепцію формування культури освітньої діяльності моральної особистості з урахуванням концептуальних положень щодо виховання, відображених у творчій літературно-педагогічній спадщині Дж. Р. Р. Толкіна. Особливий акцент автор зробив на багатоаспектності концепції Дж. Р. Р. Толкіна на різних етапах виховання моральної особистості у контексті формування культури освітньої діяльності.

Ключові слова: моральна особистість, виховання моральної особистості, Дж. Р. Р. Толкін, культура освітньої діяльності, складові культури освітньої діяльності.

Воспитание моральной личности в творчестве Дж. Р. Р. Толкина в контексте формирования культуры образовательной деятельности. В статье выявлена важность воспитания моральной личности подрастающего поколения как значимого фактора устойчивого общественного развития в контексте формирования культуры образовательной деятельности личности. Разработана концепция формирования культуры образовательной деятельности моральной личности с учетом концептуальных положений относительно воспитания,

отраженных в творческой литературно-педагогическом наследии Дж. Р. Р. Толкина. Особый акцент автор сделал на многоаспектности концепции Дж. Р. Р. Толкина на разных этапах воспитания моральной личности в контексте формирования культуры образовательной деятельности.

Ключевые слова: моральная личность, воспитание моральной личности, Дж. Р. Р. Толкин, культура образовательной деятельности, составляющие культуры образовательной деятельности, моральная личность.

Moral personality's upbringing in J. R. R. Tolkien's work in the context of educational activities culture building. The article shows the reflection on the importance of moral personality's upbringing of the younger generation as a significant factor of sustainable social development that is showed up in the obligatory context of the educational activities culture. The concept of moral personality's educational activity culture building based on the conceptual provisions on education, reflected in J. R. R. Tolkien's creative literary and pedagogical heritage. The author particularly emphasis the multidimensionality of J. R. R. Tolkien's concept at different stages of moral personality's upbringing in the educational activities culture building context

Key words: moral personality, moral personality's upbringing, J. R. R. Tolkien, culture, educational activity, educational activities culture.

Постановка проблеми. Освіта як система у всі часи становила нерозривну єдність своїх головних функцій: збереження та акумулювання культурних традицій певної держави, нації, етносу з покоління в покоління, а окрім того, розвиток, примноження та вдосконалення цих надбань. Тож фактично система освіти була і залишається головним сховищем, скарбницею культури і ретранслятором для перенесення, продовження культури задля сталого розвитку суспільства, громади, держави тощо. Для оптимального функціонування системи освіти має бути сформована культура освітньої діяльності особистості, оскільки дієвість тих демократичних перетворень та перспектив, до яких ми прагнемо, революційних інновацій можлива лише за умови (оскільки багато в чому визначається саме ним) високого рівня культури освітньої діяльності як суспільства, так і кожної особистості окремо.

Культура освітньої діяльності визначає мотиваційну сферу діяльності людини, соціальну спрямованість у контексті всіх суспільних перетворень, саме тому вона є свого роду і рушієм успішності, корисності особистості для загальносуспільного добробуту і в той же час інструментом (засобом)

успішного навчання, виховання та самореалізації особистості.

У сучасному світі із широким спектром факторів, формування високої культури освітньої діяльності особистості потребує її морального виховання. Цінні думки щодо морального виховання особистості містяться у творчості Дж. Р. Р. Толкіна [1; 2; 3; 4]. Слід підкреслити, що ефективність виховання знаходиться в прямій залежності від уміння самовиховання, визначається інтересами і потребами самотворення конкретної особистості, тобто її життєвою самоактивністю, саме тому концепція виховання моральної особистості Дж. Р. Р. Толкіна є надзвичайно актуальною і має потенціал вирішення запитів суспільства щодо означеної проблематики.

Аналіз досліджень і публікацій учених показав, що твори Дж. Р. Р. Толкіна, демонструючи систему педагогічних поглядів та маючи феноменальний успіх і виховний вплив, стали основою різноаспектних досліджень низки вчених. (О. Баженов [1], С. Кошелєв [2], Л. Решетов [1], Е. Тихомирова [8]), які концентрували свою увагу на інтертекстуальності, культурній поліфонічності та створеній Дж. Р. Р. Толкіним теорії моральності. З огляду на це цікавими є думки О. Лосева, який констатує значний потенційний вплив творчості Дж. Р. Р. Толкіна на моральне виховання читачів, що зумовлене втіленням власних виховних поглядів автором в оригінальній художній формі світоглядно-екзистенційної проблематики, закоріненої у глибинні сфери людського світосприймання і світовідчуття [5].

Мета статті полягає у висвітленні питання важливості виховання моральної особистості як значущого фактору сталого суспільного розвитку у контексті формування культури освітньої діяльності з урахуванням концептуальних положень щодо виховання, відображених у творчій літературно-педагогічній спадщині Дж. Р. Р. Толкіна.

Виклад основного матеріалу. Проблемаю сучасного покоління є те, що через стресовість, постійні зміни, особистість «одягається» в міцну ментальну броню, виробляє імунітет до різних видів новин і вже не з такою готовністю кидається в обійми паніки чи жаху. Але головною проблемою є те, що сьогоднішня успішна людина в мегаполісі разом з внутрішніми «фільтрами» до негативу, включає фільтри до чогось гарного. Зокрема, організація виховання моральної особистості, культура освітньої діяльності допомагає людині увійти в резонанс зі світом, визначити для себе варіанти гарного майбутнього і сміливо рухатися до них, активізуючи нашу здатність аналізувати, виділяти причини, визначати свою позицію й алгоритм найкращого шляху. Вивчаючи щоденники та листи Дж. Р. Р. Толкіна ми констатуємо, що його концепція виховання моральної особистості вбачає особистісно-соціальний теоретико-методичний підхід щодо організації виховання моральної особистості (спеціально організований процес системи

«особистість –самоактивність – соціальне середовище»).

Ми суголосні з позицією Дж. Р. Р. Толкіна, який вважав і переконливо демонстрував у своїх творах, що в контексті вибору найкращого життєвого шляху у більшості випадків «кращим» виявляється найменш відомий, вторований, затверджений або випробуваний. Про це йдеться в одному з найвідоміших та найуспішніших творів Дж. Р. Р. Толкіна є його роман трилогія «Володар Перстнів», в якому автору вдалося створити особливий колорит, схожий на стародавні легенди, саги та епоси, використовуючи історичні реалії, відображення соціальних взаємовідносин, цінностей тощо. Загальною думкою для його дослідників є створення епічного твору, в який йому вдалося вкласти головні людські цінності таким чином, щоб через авторський дискурс сприяти вихованню моральної особистості.

Оскільки наша доля на грані незвіданого, народжується прямо зараз, в найкращому поєднанні всіх наявних параметрів і заданих умов, за рамками стандартів і правил, складаючи дивне і несумісне часом у наших головах, справжнє життя зароджується з сміливості зійти зі звичної колії і ризику подивитися за обрій. Воно народжується прямо з серця і відразу має всі законні права. Не дивлячись на величезну різноманітність ієрархій цінностей сучасної людини, в силу особистих пріоритетів, моральних принципів та моральних якостей, людина не мріє про гроші, славу або машини в чистому вигляді. Сучасна людина, як і людина в ХХ сторіччі, мріє про щастя. Таке «надокучливе» і можливо навіть злегка втративше свою початкову суть слово залишається все таким же бажаним у житті кожного з нас.

Ми підтримуємо думку вчених, які вважають, що культура в самому широкому сенсі цього слова є специфічною якістю спільноти, що відрізняє її від інших матеріальних систем і характеризує все те, що створено людством у процесі освоєння навколишнього світу [4; 7; 9]. Культура характеризує всі сторони людського буття. Володіння певним рівнем культури, специфічної для даного суспільства, є необхідною умовою успішної діяльності людини в цьому суспільстві. Якщо людина не володіє необхідним рівнем культури, вона не зможе ні повноцінно навчатися, ні повноцінно працювати. Оволодіння культурою було і залишається адекватною передумовою входження індивідуума в соціум. Ерозія культури веде до лавини конфліктів на всіх рівнях суспільного життя, на всіх суміжних лініях цивілізаційних відмінностей [9, с.123; 7, с.8]. Культура одночасно умовна (культурні навички не визначаються безпосередньо задачами фізичного виживання) і необхідна (без цих навичок не можна діяти в рамках цієї культури). З позиції діяльнісної концепції культура розглядається як «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений в типах і формах організації життя і діяльності людей, в їх взаємозв'язках, а також в

матеріальних і духовних цінностях, що створюються ними. Вона включає в себе предметні результати діяльності людей (машини, споруди, результати пізнання, твори мистецтва, норми моралі, права і т.д.), а також людські сили і здібності, які реалізуються в діяльності (знання, вміння, навички, рівень інтелекту, морального і естетичного розвитку, світогляду, способи і форми спілкування людей)» [6, с. 381].

Визначаючи людську діяльність як джерело культури, Д. Р. Р. Толкін вважав, що у певній соціальній системі, творча продуктивна праця, може практично і духовно перетворювати дійсність (соціально-суспільні відносини і структури), а також саму людину.

Зазначимо, що творчі доробки Д. Р. Р. Толкіна яскраво пронизує одна з провідних структур культури – духовна сфера як цінності. Насправді, ціннісна ієрархія в кожній культурі у тимчасовому і просторовому відношенні має свій особливий вигляд, свою специфіку: кожна культура – це своєрідний ціннісний світ. Один і той же елемент культури виступає в різній мірі цінністю для людей різних епох і поколінь, різних регіональних і національних культур. У поняття «освітня культура суспільства» імпліцитно закладені певні якісні характеристики суспільства. Провідною характеристикою освітньої культури суспільства є національно-державна приналежність цієї культури. З нашої точки зору, доцільно вести дослідження освітньої культури не абстрактного суспільства, а конкретного – російської (німецької, французької тощо). А це означає, що в національно-державному комплексі досліднику необхідно виявити такі фундаментальні структури, які справляють вирішальний вплив на освітню культуру даного суспільства. На нашу думку, такими структурами є національний менталітет і освітня парадигма.

З поняттям «культура» пов'язане поняття «освіта». Освіта як складний, багатогранний, діалектичний процес досліджується також з різних позицій: соціологічних, культурологічних, історичних, філософських і т. д. В соціологічному аспекті освіта розглядається як соціальний інститут, що виконує функції підготовки та включення індивіда в різні сфери життєдіяльності суспільства, залучення до культури даного суспільства. У зв'язку з цим освіта трактується як культурний процес, спрямований на духовне становлення особистості. У філософському плані освіту слід розглядати як функцію суспільства, що забезпечує створення, відтворення і розвиток самого суспільства на основі процесу трансляції культурних форм і норм у процесі змінюється історичної ситуації безперервно заміщають один одного поколіннями людей. Таким чином, освітня діяльність відіграє велику роль у формуванні культури та суспільства. Освітня культура суспільства на кожному конкретно-історичному етапі його розвитку формується на базі певної освітньої парадигми.. Освітня парадигма, як і наукова парадигма, що

формується в освітньому співтоваристві і виконує в цьому співтоваристві нормативну функцію. Освітня парадигма – це культурний зразок, на який орієнтуються суб'єкти освітньої діяльності. З цієї точки зору освітню парадигму слід розглядати як зразок постановки і загальний підхід до розв'язання освітніх завдань. Іншими словами, освітня парадигма – це культурний код, що визначає світосприйняття мислення і поведінки людей, включених у систему освітньої діяльності.

У цьому контексті освітня культура розглядається не просто як показник рівня освіченості населення країни, але як один з важливих показників розвитку суспільства на тому чи іншому історичному етапі. На основі вищевикладеного освітню культуру суспільства можна визначити як специфічну сферу суспільного життя, виражає сторону (грань) національної культури, її специфічне якісний стан, що характеризує рівень розвитку і реалізації діяльності різних суб'єктів по збереженню, відтворенню та розвитку національної культури у відповідності з певною системою цінностей на кожному конкретному історичному етапі існування цієї культури.

Освітня культура суспільства становить простір специфічних матеріальних і ідеальних форм, норм і цінностей, в яких здійснюється процес розгортання сутнісних сил людини. Звідси випливає, що освітня культура суспільства має онтологічний вимір: вона є необхідним складовим елементом соціального буття людей у всьому багатстві його матеріальних і духовних проявів, як процес, що розвивається у соціальному часі і просторі, що характеризується різноманіттям історичних подій і фактів, єдністю закономірного і випадкового, типового і нетипічного, загального і специфічного. Освітня культура суспільства є об'єктивним якісним індикатором суб'єктів соціальної діяльності особистості, суспільства, держави і виражає характер і рівень соціальної активності людей.

Як вважав Дж. Р. Р. Толкін, розвиток особистості відбувається через її суб'єктивний світ, що підтверджує автономність сформованої моральної особистості з усвідомленою, мотивованою поведінкою, що має широкі межі «Я», здорове почуття реальності й потребу у рефлексії та самовдосконаленні. Освітня культура вважалася особистістю двовимірною моделлю (водночас і реальною, і потенційною).

Визначаючи термін «моральна особистість», який займає одну з центральних позицій у літературній-спадщині Дж. Р. Р. Толкіна, зазначимо, що його особистісне розуміння моралі полягає у визначенні її як механізму регуляції поведінки людей, що має бути орієнтована на збереження суспільства як цілого і одночасно на збереження індивідів як його частин. Автор демонструє через призму своєї творчості впевненість у тому, що існування суспільства можливе лише коли його інтереси приведені в гармонію з

інтересами окремої особи. Саме це є головною метою моралі і моральним ідеалом (виражений в основному моральному законі відображеному у його трилогії «Володар Перстнів»: відношення до блага суспільства як до первинної мети, до блага особи – як кінцевої мети, а до їх синтезу – як до найвищої мети. Тож, ми доходимо висновку, що згідно із педагогічними поглядами Дж. Р. Р. Толкіна моральна особистість підкоряється моральному закону гармонізації інтересів суспільства і особи (імператив служіння загальнолюдським цінностям: добру, любові, милосердю) та формується в процесі діяльності (в тому числі і над своїм особистісним вивченням), спілкування і відносин.

Дж. Р. Р. Толкін вважав, що всі універсальні, соціально-групові та суб'єктивні цінності знаходяться на дні душі кожної людини і саме вони є джерело всієї світової справедливості та рівноваги. Будучи впевненим у важливості миру у всьому світі, освітянин вважав, що мир з людьми можливий лише за умови існування вищих цінностей і жити слід відповідно до них, оскільки моральна особистість потребує миру із самою собою і оточуючою дійсністю. Дж. Р. Р. Толкін чудово розумів, що стратегії розвитку сучасного людства можуть бути різними, але поміж ними повинен відбуватись діалог для вироблення оптимальних рішень, з принципом пріоритету загальнолюдських цінностей як а аксіологічного імперативу. Напрацьовані попередніми поколіннями та сформовані цивілізаційним розвитком людства ціннісно-сміслові орієнтири дають підстави для обнадійливих перспектив подальшого розвитку людського суспільства, для подолання протиріч та суперечностей, послуговуючись ідеалами ненасилля, толерантності, совісті за умови їх упровадження у масову практику виховної діяльності.

Висновки. Отже, сьогодні освітяни широко усвідомлюють відповідальність суспільства за виховання підростаючого покоління і особливий акцент робиться на виховання моральної особистості, де в основу мають бути покладені ідеї гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованого виховання, мета якої – не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості. Вирішенню цієї проблеми сприяє вивчення й використання літературно-педагогічної спадщини Дж. Р. Р. Толкіна, зокрема багатоаспектність його концепції на різних етапах виховання моральної особистості у контексті формування культури освітньої діяльності. Літературно-педагогічна спадщина Дж. Р. Р. Толкіна засвідчує правомірність його поглядів щодо важливості виховання моральної особистості в контексті формування культури освітньої діяльності.

Перспективою подальших наукових розвідок ми вбачаємо дослідження питань співробітництва Дж. Р. Р. Толкіна з прогресивними вітчизняними та зарубіжними вченими щодо проблеми виховання моральної особистості у

контексті формування культури освітньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Баженова О. А., Решетова Л. И. Дж. Р. Р. Толкиен о когнитивном стиле фантазии / О. А. Баженова, Л. И. Решетова // Молодежь, наука и образование: проблемы и перспективы. Томск, 2000. – Т. 5. – С. 76—81.
2. Кошелев С. Л. Великое сказание продолжается. Эстетическая теория Дж. Р. Р. Толкина и его роман «Властелин Колец» / С. Л. Кошелев // Время покупать черные перстни: сб. фантастики / сост. Ю. И. Иванов. – М.: Мол. гвардия, 1990. – С. 480–511.
3. Лабунець Ю.О. Суспільно-історичний та культурно-освітній контекст концепції виховання моральної особистості Дж. Р. Р. Толкіна / Ю.О. Лабунець // Науковий журнал «Science Rise» Педагогічна освіта . – X, 2015. – 10 / 5 (15) – С. 13 – 20.
4. Ладенко И.С. Предисловие // Информатика и культура. Сб. научн. трудов– Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1990. – С. 3-5.
5. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев – М.: Политиздат, 1991 – 524 с.
6. Новый иллюстративный энциклопедический словарь / Ред. кол.: В.И. Бородулин, А.П. Горкин, А.А. Гусев и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998 – 912 с.
7. Скворцов Л.В. Информационная культура и цельное знание: избранные труды / РАН ИНИОН. – М.: 2001. – 288 с.
8. Тихомирова Е. В. Альтернативная мифология для Англии, или Квест Профессора Толкина / Е. В. Тихомирова // Вікно в світ. — № 3. — 2002. — С. 107-113.
9. Шрейдер Ю.А. Проблемы развития инфосреды и интеллект специалиста // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука, 1988. – С. 110-136.

Transliteration:

1. Bazhenova O. A., Reshetova L. Y. Dzh. R. R. Tolkyen o kohnytyvnom style fantazyi / O. A. Bazhenova, L. Y. Reshetova // Molodezh, nauka y obrazovanye: problemy y perspektivy. Tomsk, 2000. – T. 5. – P. 76—81.
2. Koshelev S. L. Velykoe skazanye prodolzhaet-sya. Estetycheskaya teoryya Dzh. R. R. Tolkyna y eho roman «Vlastelyn Kolets» / S. L. Koshelev // Vremya pokupat' chernyye perstny: sb. fantastyky / sost. Yu. Y. Yvanov. – M.: Mol. hvardyya, 1990. – P. 480–511.
3. Labunets Y. O. Suspilno-istorychnyy ta kul'turno-osvitniy kontekst kontseptsii vykhovannya moral'noyi osobystosti Dzh. R. R. Tolkina / Y. O. Labunets // Naukovyy zhurnal «Science Rise» Pedahohichna osvita . – Kh, 2015. – 10 / 5

- (15) – P. 13 – 20.
4. Ladenko Y. S. Predyslovye // Ynformatyka y kultura. Sb. nauchn. trudov–Novosybyrsk: Nauka, Sybyrskoe otdelenye, 1990. – P. 3-5.
 5. Losev A. F. Fylosofyya. Myfolohyya. Kultura / A. F. Losev – M.: Polytyzdat, 1991 – 524 p.
 6. Novyy ylyustratyvniy entsyklopedycheskyy slovar / Red. kol.:V. Y. Borodulyyn, A.P. Horkyn, A.A. Husev y dr. – M.: Bolshaya Rossyyskaya entsyklopedyya, 1998 – 912 p.
 7. Skvortsov L.V. Ynformatsyonnaya kultura y tselnoe znanye: yzbrannie trudy / RAN YNYON. – M.: 2001. – 288 p.
 8. Tykhomyrova E. V. Alternatyvnaya myfolohyya dlya Anhlyy, ili Kvest Professora Tolkyna / E. V. Tykhomyrova // Vikno v svit. — # 3. — 2002. — P.i107-113.
 9. Shreyder Y.A. Problemy razvytyyya ynfosredy y yntellekt spetsyalysta // Yntellektualnaya kul'tura spetsyalysta. – Novosybyrsk: Nauka, 1988. – P. 110-136.

Ю.О. Лабунец, Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина; Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина.

Воспитание моральной личности в творчестве Дж.Р.Р.Толкина в контексте формирования культуры образовательной деятельности.

Y.O. Labunets, Pedagogical Institute Boris Grinchenko Kiev University, Ukraine, Kiev; Bogdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.

Moral Personality's upbringing in J.R.R. Tolkien's work in the context of educational activities culture building.

Email: y.labunets@kubg.edu.ua

ЛЕВЧУК К.О.,

кандидат економічних наук, доцент

ГОНЧАР М. О.,

студентка,

Дніпродзержинський державний

технічний університет,

м. Дніпродзержинськ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ КРАЇНИ

У статті досліджено систему поєднання економічної та екологічної освіти в контексті сталого розвитку. З'ясовано важливість кожної особистості у формуванні загальнолюдських цінностей та екологічного світогляду на основі інтеграції економічної та екологічної освіти. Доведено взаємозалежність між соціально-економічним зростанням країни, станом навколишнього середовища та екологічним світоглядом особистості. При цьому екологія аналізувалася не тільки як самостійна дисципліна, а як світогляд пронизуючий усі науки, технологічні процеси та області життєдіяльності людини. Встановлено тісний зв'язок між складними й переплетеними між собою проблемами економічної, соціальної та екологічної сфер.

Ключові слова: екологічний світогляд, антропогенний вплив, сталий розвиток, екологічна та економічна освіта

В статье исследована система сочетания экономического и экологического образования в контексте устойчивого развития. Рассмотрена важность осознания каждой личности в формировании общечеловеческих ценностей и экологического мировоззрения на основе интеграции экономического и экологического образования. Доказано наличие взаимозависимости между социально-экономическим ростом страны, состоянием окружающей среды и экологическим мировоззрением личности. При этом экология анализировались не только как самостоятельная дисциплина, но и как мировоззрение пронизывающие все науки, технологические процессы и области жизнедеятельности человека. Установлена

тесная связь сложных и переплетающихся между собой проблем в экономической, социальной и экологической сферах.

Ключевые слова: *экологическое мировоззрение, антропогенное влияние, устойчивое развитие, экологическое и экономическое образование*

The paper examines the system of combining economic and ecological education in the context of sustainable development. The importance of understanding each person in shaping human values and environmental awareness through the integration of economic and ecological education has been considered. The author has proved the presence of interdependence between the socioeconomic growth of the country, the environment and environmental awareness of the individual. Thus ecology is analyzed not only as separate subject but also as world-view which runs through all sciences, technological processes and areas of people's vital activity. A close relationship of complex and interwoven problems of economic, social and environmental spheres has been established.

Key words: *environmental outlook, anthropogenic influence, sustainable development, ecological and economic education*

Все частіше на сторінках наукових і публіцистичних видань зустрічається поняття «екологічна свідомість». В першу чергу це пов'язано з екологічною ситуацією у світі, яка оцінюється фахівцями на сьогодні як критична.

Науковці сумлінно працюють над вивченням питання впливу людства на довкілля, визначенням ефективності прийнятих рішень та заходів, необхідних для подолання або мінімізації негативного антропогенного впливу і досягнення гармонії у відносинах суспільства з природним середовищем. Крім того, природні ресурси – це невід'ємна складова чинників розвитку економіки будь-якої країни, тому природокористування має соціально-економічний характер і потребує комплексного підходу до його організації.

Формування екологічної культури – важливий крок до подолання соціально-економічної та екологічної кризи. Невідкладним завданням суспільства є виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати і відтворювати її ресурси. Чітка світоглядна позиція, на нашу думку, може стати запорукою успіху у процесі гармонізації взаємовідносин людини, суспільства і середовища як частин одного цілого.

Ми вважаємо, що основою екологічного виховання молоді є екологічно зорієнтована освіта, яка в майбутньому допоможе підготувати

висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно здійснювати екологічні та соціально-економічні реформи.

Отже, актуальність обраної теми визначається необхідністю дослідження питання формування екологічного світогляду в сучасних умовах розвитку суспільства.

Мета полягає у висвітленні змісту поняття екологічного світогляду та особливостей його формування.

Стрімкий розвиток науки і техніки припав на кінець XX початок XXI століття. Для науково-технічного прогресу характерні процеси індустріалізації та урбанізації, які призводять до інтенсивного та нерационального природокористування, екологічні системи не встигають відновлюватися. Це, в свою чергу, призводить до зниження рівня екологічної рівноваги та виникнення екологічних проблем. Під екологічними проблемами необхідно розуміти відхилення параметрів екологічного стану середовища від певних якісних і кількісних стандартів, що відображають фоновий стан довкілля [1 с.11].

Науковці зазначають, що кількісне та якісне виснаження природних ресурсів, зменшення площі сільськогосподарських угідь та лісів, дефіцит запасів питної води, забруднення атмосфери, руйнування озонового шару, поява збудників нових хвороб є проявами світової екологічної кризи, головним джерелом якої є антропогенний вплив на довкілля.

Усі вищезазначені прояви екологічної кризи характерні й для природного середовища України. Наша держава має офіційно визнаний міжнародний статус «зони екологічного лиха» з урахуванням понад 10% від загальної території України, її екологічного стану, рівнів забруднення довкілля та стану використання основних природних ресурсів. Загалом, екологічно чистою в Україні вважається лише 6% території. В Законі України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» відмічено, що «антропогенне і техногенне навантаження на навколишнє природне середовище в Україні у кілька разів перевищує відповідні показники у розвинутих країнах світу» [10].

Екологічна ситуація у країні та світі потребує негайного реагування суспільства, і лише зміна принципів природокористування допоможе відновити екологічну рівновагу між природними факторами і діяльністю людини.

Слід пам'ятати, що екологічні, соціальні та економічні світові процеси взаємопов'язані, тому їх необхідно розглядати як єдину багатофункціональну систему, а не протиставляти їх одна одній. Сучасним країнам світу, на наш погляд, необхідна така стратегія розвитку, при якій однобічний розвиток галузей господарства буде мінімізований. Під такою стратегією необхідно

розуміти ідею сталого розвитку.

Герман Дейлі обґрунтував термін «сталий розвиток» як гармонійний, збалансований, безконфліктний прогрес усієї земної цивілізації, який має забезпечити цілісність біологічних і фізичних природних систем.

Ідея сталого розвитку була офіційно проголошена в Ріо-де-Жанейро у 1992 р.. Аналіз цієї ідеї виявив наявність взаємозалежності між соціально-економічним розвитком країни і станом довкілля. Тому Концепція сталого розвитку є наслідком об'єднання трьох основних складників: економічного, соціального та екологічного.

З еколого-економічної точки зору ця концепція повинна передбачати раціональне ресурсокористування і використання екологічних — природо-, енерго- і матеріало-зберігаючих технологій, включаючи видобуток і переробку сировини, створення екологічно прийнятної продукції, мінімізацію, переробку і знищення відходів [7].

Соціальна складова розвитку спрямована на збереження стабільності соціальних і культурних систем.

Пріоритетами сталого розвитку держави визнано:

- економічне процвітання як забезпечення умов якості життя та раціонального споживання матеріальних ресурсів;
- охорона довкілля зі збереженням природних ресурсів для майбутніх поколінь;
- соціальна справедливість для забезпечення рівних можливостей із метою досягнення матеріального, екологічного й соціального благополуччя;
- раціональне ресурсокористування для забезпечення правових гарантій раціонального використання всіх видів ресурсів;
- формування ефективної державної політики щодо подовження тривалості життя й стабілізації чисельності населення України;
- надання гарантій для одержання безперервної освіти громадян;
- міжнародне співробітництво як активна співпраця з усіма країнами в їх економічному, соціальному та екологічному процвітанні [6, с. 95].

Тому вважаємо, що реалізація стратегії сталого розвитку починається з екологічного виховання населення та формування екологічного світогляду особистості.

Екологічний світогляд — складова екологічної культури, глибоке усвідомлення життєвої необхідності збереження для всього людства середовища проживання [6 с.112].

О. Молотова зазначає, що світогляд є соціокультурним явищем. «Його формування відбувалося (і відбувається зараз) під впливом чинників соціокультурного розвитку людини, насамперед, особливостей пізнання світу та діяльності в довкіллі» [5, с.7].

Світогляд – структурний елемент свідомості, тобто поняття «екологічний світогляд» входить в більш широке поняття – «екологічна свідомість». Зміст поняття екологічної свідомості висвітлювалися у працях С. Дерябо, В. Ясвіна, В. Скребця та ін.

За визначенням В. Ясвіна екологічна свідомість – сукупність екологічних уявлень, ставлень до природи, стратегій і технологій взаємодії з нею [9, с.24]. На сьогодні в науці виокремлюють три типи екологічної свідомості, які пов'язані з перевагами того чи іншого елемента середовища – людини, природи чи їх взаємодії (В. Ясвін, С. Дерябо, В. Панов, О.Рудоміно-Дусяцька, В. Скребець, А. Львовчикіна): антропоцентрична екосвідомість (людина визнається найбільшою цінністю, а природа – лише її власність); природоцентрична екосвідомість (найбільшою цінністю є природа); екоцентрична екосвідомість (гармонійний взаємозв'язок, взаємодія та взаєморозвиток людини та природи) [3, с. 82-85].

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим є виховання у молоді саме екоцентричного типу екологічної свідомості, формування якого стає можливим завдяки інтеграції економічної та екологічної освіти, про що неодноразово йшлося в міжнародних і державних документах.

Вперше концепція екологічної освіти розглядалася на Міжурядовій конференції з освіти в галузі навколишнього середовища (Тбілісі, 1977) [6, с.5-30]. У Концепції, яку прийнято у 2001 р., екологічний світогляд розглядається як один із головних важелів у розв'язанні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України [11]. У Концепції розвитку економічної освіти України, яку прийнято в 2003 р., головною парадигмою вважається розвиток економічної сфери, що зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом і соціальною поведінкою [12].

Головною метою побудови системи освіти та підготовки громадян із високим рівнем еколого-економічних знань є формування екологічного світогляду особистості. Підтвердження цьому знаходимо в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у посланні Президента України до Верховної Ради «Україна: поступ у XXI століття. Стратегія економічної та соціальної політики на 2000-2004 рр.», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» тощо.

В Україні, на нашу думку, необхідно створити відповідні умови для освітніх і виховних процесів, які будуть спрямовані на формування екологічного світогляду молоді у складних економічно-соціальних умовах функціонування світу.

У XXI ст. проблемою взаємодії суспільства і природи зацікавлюються все більше науковців, психологів, педагогів та філософів (П. Бачинський, В. Вербицький, І. Костицька, О. Локшина, В. Назаренко, В. Шарко та ін.).

Екологічну освіту вчені називають головним чинником гармонізації взаємостосунків у системі «суспільство-природа».

На думку В. Вербицького, нині на освіту покладається першорядна відповідальність за формування екологічного світогляду особистості, тому недостатньо використовувати лише рівень рецептивного пізнання, тобто засвоєння знань за допомогою інтерпретації, поданої іншою людиною, а постає потреба в розвитку активного пізнання, коли суб'єкт під керівництвом педагога розвиває власні можливості до самостійного навчання, використовуючи різні джерела знань [2, с. 6-8].

Дослідниця О. Локшина розглядає напрями розвитку екологічної освіти, у якій відбувається екологізація кожного навчального предмета та навчального середовища з погляду охорони довкілля, де відбувається процес встановлення тісного міжпредметного взаємозв'язку та взаємозалежності [4, с. 19-20].

О. Черникова зазначає, що особливої уваги заслуговує проблема виховання екологічно грамотного, високоморального та здорового покоління, здатного до існування й розвитку у складних умовах середовища. Ця проблема має розв'язуватися шляхом екологізації сучасної науки та освіти, перегляду змісту, форм і методів навчання [10, с. 13].

Ми погоджуємося з думками вчених і вважаємо, що екологізація усіх навчальних предметів у середніх і вищих навчальних закладах сприятиме формуванню екологічних світоглядних позицій особистості.

Аналізуючи викладений матеріал, зазначимо, що першочерговими завданнями для української освітньої спільноти, на наш погляд, є:

- 1) удосконалити законодавчі основи екологічної та економічної освіти;
- 2) розробити науково обґрунтовану державну стратегію розвитку екологічної та економічної освіти населення і програми їх реалізації;
- 3) здійснити процес екологізації освіти і науки;
- 4) затвердити концепцію безперервної освіти;
- 5) створити на всіх рівнях освіти сучасні екологічні лабораторії;
- 6) вжити організаційних заходів, спрямованих на створення ефективної інфраструктури екологічної освіти і виховання;
- 7) активно розвивати неформальну екологічну освіту із залученням провідних учених-екологів (створити відповідні екологічні теле- і радіопрограми, цикли лекцій, публікацій, виставок тощо);
- 8) забезпечити державну і громадську підтримку екологічної освіти і поширення екологічної інформації;
- 9) співпрацювати з міжнародними організаціями в галузі еколого-економічної освіти.

Отже, саме освіта, як джерело знань, як система впорядкування інформаційних еколого-економічних потоків, здатна підготувати особистість

до нового сприйняття економічних важелів, екологічних перетворень, до системи постійних, безперервних змін у навколишньому просторі, до еколого-пізнавальної активності майбутніх фахівців у сфері економічного виробництва, а також сформувати екологічний світогляд відповідно до вимог сьогодення.

У сучасних умовах розвитку суспільства екологічна, економічна та соціальна сфери взаємопов'язані, вони функціонують як одна цілісна система. Усунення дисбалансу між цими сферами можливе шляхом реалізації стратегії сталого розвитку, яка в майбутньому здатна забезпечити розквіт усіх галузей господарства країни.

Формування екологічного світогляду як одного з головних важелів у розв'язанні гострих екологічних та соціально-економічних проблем не повинно відбуватися відокремлено. Тому екологізація освіти та інтеграція екологічної та економічної освіти повинні стати невідкладним завданням для сучасної освітньої системи України.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування екологічного світогляду у сучасних умовах розвитку суспільства. Подальшого вивчення потребують такі напрями як формування екологічного світогляду студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах, розкриття основних методів формування системи екологічної та економічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бровдій В. М. Екологічні проблеми України (проблеми ноогеніки): Навч. посібн. / В.М. Бровдій, О.О. Гаца – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 111 с.
2. Вербицький В. В. Формування практичного розуму цілеспрямованого учня (з досвіду сталого розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти) / В. В. Вербицький – К.: Деміур, 2002. – 232 с.
3. Львовичкіна А.М. Основи екологічної психології: Навчальний посібник / А.М. Львовичкіна – К.: МАУ П, 2004. – 136 с.
4. Локшина О. І. Розвиток екологічної освіти в західноєвропейських країнах / О.І. Локшина // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 6. – С. 18-21 с. 19-20
5. Молотова О. М. Філософсько-методологічний аналіз процесу трансформації сучасного екологічного світогляду: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.09 «Філософія науки»/ О.М. Молотова. – К.: 2006. – 19 с.
6. Словник-довідник з економічної географії. 9-10 класи / Т.В.Буличева, К.О.Буткалюк, Т.А.Гринюк та ін. За наук. ред. В.Г.Щабельської / Буличева Т.В., Буткалюк К.О, Гринюк Т.А. та ін. За наук. ред. Щабельської В.Г. – Х.: Вид. група «Основа», 2004. – 112 с.

7. Сталий розвиток // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/Сталий_розвиток
8. Черникова Е.В. Подготовка будущих учителей биологии к формированию экологической культуры старшеклассников : дис. . канд. пед. наук: 13.00.04 / Е. В. Черникова. – Одесса, 2004. – 283 с.
9. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
10. Закон України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України» від 21 грудня 2010 року № 2818-VI // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2818-17>
11. Про концепцію екологічної освіти в Україні: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України №13/6-19 від 20.12.2001 р. / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України – № 7, квітень, 2002 р // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/spart20/inx20787.htm>
12. Про концепцію розвитку економічної освіти в Україні: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України №12/7-4 від 04.12.2003 р. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ua-info.biz/legal/basece/ua-ampzre.htm>

References:

1. Brovdi, V. M. (2000) Ukraine Environmental issues (problems nooheniky). Kyiv [in Ukrainian].
2. Verbyts'kyi V. V. (2002). Formation of the persevering student's practical mind (from the experience of the continued development of out-of school ecology and nature education). Kyiv: Demiur. [in Ukrainian].
3. Liovochkina, A. M . (2004) Basics of environmental psychology. Kyiv [in Ukrainian].
4. Lokshina, O. I. (1999). Development of ecological education in Western European countries. [in Ukrainian].
5. Molotova, O. M. (2006). Philosophical and methodological analysis of the transformation process in the modern ecological world view: abstract of thesis for the degree of Candidate of philosophical sciences: specialty 09.00.09 «Philosophical sciences». Kyiv. [in Ukrainian].
6. Glossary Directory of economic geography. 9-10 classes. (2004). Kharkiv [in Ukrainian].
7. Sustainable development // [electronic resource].
8. Chernikova. E. V. (2004). Training of future biology teachers for the formation of high school students' ecological culture: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. Odessa, [in Ukrainian].
9. Yasvyn, V. A. (2000) Psychology relationships for nature. Moscow, [in Russian].

10. Law of Ukraine «On main principles (strategy) of the State Environmental Policy of Ukraine» dated 21 December 2010 № 2818-VI // [electronic resource].
11. About the conception of ecological education in Ukraine: Decree of the Collegiums of Ministry of Education and Science of Ukraine №13/6-19 dated 20.12.2001. (2002). Ukraine. [in Ukrainian].
12. About the conception of economic education development in Ukraine: Decree of the Collegiums of Ministry of Education and Science of Ukraine №12/7-4 ' dated 04.12.2003. [in Ukrainian].

К.А. Левчук, *Днепродзержинский государственный технический университет, Днепродзержинск, Украина.*

М. О. Гончар, *Днепродзержинский государственный технический университет, Днепродзержинск, Украина.*

Формирование экологического мировоззрения как фактор социально-экономического развития страны.

K.A. Levchuk, *Dneprodzerzhinsk State Technical University, Dnipropetrovsk, Ukraine.*

M.O. Gonchar, *Dneprodzerzhinsk State Technical University, Dnipropetrovsk, Ukraine.*

Formation of ecological outlook as a factor of socio-economic development of the country.

Email: kat_dgtu@mail.ru

ЛЯПУНОВА В.А.,

докторантка, кафедра педагогіки
і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ТИПОЛОГІЇ ТА РІВНІ ПРОЯВУ ТОЛЕРАНТНОСТІ

На основі аналізу наукової літератури в статті розглядаються теоретичні підходи до класифікації видів толерантності. Існування різних точок зору на дану проблему обумовлено множинністю критеріїв, покладених в основу видової диференціації сучасними дослідниками даного питання. Проаналізовано різні типології згідно чинників, взятих за основу класифікації. Розглядаються рівні розвитку толерантності особистості і дається їх характеристика.

Ключові слова: типології толерантності, види толерантності, критерії класифікацій толерантності, рівні розвитку толерантності.

На основе анализа научной литературы в статье рассматриваются теоретические подходы к классификации видов толерантности. Существование различных точек зрения на данную проблему обусловлено множественностью критериев, положенных в основу видовой дифференциации современными исследователями данного вопроса. Проанализированы различные типологии с позиции лежащих в основе классификации критериев. Рассматриваются уровни развития толерантности личности и даётся их характеристика.

Ключевые слова: типологии толерантности, виды толерантности, критерии классификаций толерантности, уровни развития толерантности.

The author reviews the theoretical approaches to the classification of tolerance types basing on the analyses of the scientific literature . The existence of different points of view on this issue is determined by the multiplicity of criteria that were put into the base of the species differentiation by the modern researchers of this problem. The author analyzed different typologies according to the factors that lied in the

basis of the classifications. The author paid special attention to the communicative tolerance. The communicative tolerance is one of the most important and very informative characteristics of a person. It is considered to be a combined characteristic as it represents factors of destiny and education, communicative experience, culture, values, needs, interests, attitudes, character, temperament, habits, thinking peculiarities and of course the emotional behavior pattern. Also the author reviews the levels of development of tolerance of an individual and gives their characteristics.

Key words: *typologies of tolerance, types of tolerance, criteria of tolerance classification, levels of development of tolerance*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими чи практичними завданнями. Актуальність проблеми обумовлена соціальним замовленням на виховання у підростаючого покоління толерантності як однієї з головних демократичних цінностей європейських держав. Виховання на основі вічних, істинних цінностей – не тільки і не стільки педагогічна проблема, це проблема розвитку всього суспільства. Стрижневі цінності особистості закладаються в процесі виховання і освіти, тому дана проблема не може бути вирішена поза спеціально організованого процесу формування толерантності, організованого в загальноосвітніх установах. На науково-теоретичному рівні актуальність проблеми визначається протиріччям між розумінням толерантності як специфічного філософського, соціологічного, культурологічного, особистісного феномена і недостатнім використанням результатів знань різних наук про людину (антропологія, соціологія, психологія та ін) в теорії та практиці освіти. На науково-методичному рівні актуальність проблеми обумовлена протиріччям між можливістю формування толерантності в процесі освіти та виховання та недостатньою підготовленістю педагогів до вирішення цього завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У деклараціях та нормативних документах як на міжнародному, так і державному рівнях відзначається необхідність створення політичних, соціальних і педагогічних умов для формування толерантності, обґрунтовується значимість виховання різних видів толерантності ("Загальна декларація прав людини" (1948), "Декларація прав дитини" (1959), "Міжнародний пакт про громадянські і політичні права" (1966), Конвенція ООН "ПРО права дитини" (1989), "Декларація принципів толерантності" (1995), "Європейська конвенція про захист прав людини і основних свобод" (2004) та ін.

В даний час існує значна кількість досліджень (А. Р. Асмолов, Б. З. Вульф, Б. З. Гершунський, Д. В. Зінов'єв, В. А. Лекторський, М. С. Мацковський, А. А. Погодіна, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова та ін.), які розглядають поняття толерантності, наукові підходи до вивчення даного феномена, що розкривають проблеми формування різних видів толерантності (конфесійної, етнічної, вікової, гендерної). Найбільше досліджуваними в педагогічних науках є питання формування міжнаціональної толерантності (О. А. Грива, Я.В. Довгополова, Н.В. Кічук, О.В. Орловська та ін.). Останнім часом з'явилися дослідження присвячені формуванню гендерної та комунікативної толерантності (О.Т.Зарівна, О.Волошина, Н.І. Скрипник, С.Б. Фадєєв та ін.). Інші види толерантності є менш досліджуваними і потребують уваги як з боку науковців, так і з боку практичних працівників, які стикаються із проявами різних видів інтолерантності і мають потребу у відповідних знаннях.

Метою статті є висвітлення наукових підходів до типології різних проявів толерантності, характеристика критеріїв, покладених в основу класифікацій, а також конкретизація рівнів прояву толерантності у контексті означених типологій.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна програма ЮНЕСКО передбачає деякі принципи навчання і виховання підростаючого покоління в дусі толерантності: розкриття необхідності відмови від насильства в подоланні розбіжностей і конфліктів, прищеплення поваги до інших народів, їх історії та культури, зміцнення почуття солідарності і відповідальності, що базується на усвідомленні власної самобутності, а також прийняття множинності форм людського існування в різних культурних і соціальних контекстах.

В науці існує значне різноманіття підходів до видової диференціації толерантності, запропоноване багатьма авторами сучасних досліджень.

Виділенням видів толерантності займалися багато дослідників даної проблеми (В.А. Лекторський, Н.Я. Маркова, І.В. Крутова, А.В. Зімбулі, В.А. Петрицький). Вони запропонували використовувати класифікацію толерантності за проявом толерантності як суспільної свідомості. За цим критерієм В.А. Лекторський виділяє такі види толерантності: 1) толерантність як байдужість – байдужість до існування різних поглядів; 2) неможливість взаєморозуміння – повага до іншого, якого я не можу розуміти; поблагливість до слабкості інших; розширення власного досвіду; критичний діалог – повага до чужої позиції в поєднанні з установкою на взаємну зміну позицій [8].

За предметом, на який спрямована дія толерантності. На думку Н.Я. Макарової, він може бути цивілізаційним, міждержавним, етнічним, соціальним та індивідуальним [4].

І.В. Крутова виділяє конфесійну, політичну, соціальну толерантність, толерантність до інших думок у сфері науки, толерантність, обумовлену куль-

турною різницею людських спільнот, етнічну толерантність [6]. Толерантність в міжнародних відносинах – умова співробітництва, мирного співіснування держав незалежно від їх величини, економічного розвитку, етнічної, релігійної приналежності їх населення. Етнічна толерантність – головний засіб досягнення гармонії відносин у багатонаціональних суспільствах. Соціальна толерантність (ненасильницькі, шанобливі взаємини між різними соціальними групами), яка обумовлена різницею матеріального становища, соціального статусу, приналежністю до субкультури людини, людей. Конфесійна толерантність – терпимість щодо людей, які дотримуються інших релігійних переконань, повага до іншої віри. Політична толерантність – готовність політичних сил допускати існування інакомислення в своїх рядах; допускати діяльність опозиції [10].

За рівнем, на якому проявляється толерантність. Виділяються: індивідуальна, міжгрупова, міжособистісна толерантність. Індивідуальна толерантність є чеснотою, тобто нормою поведінки відповідальної особистості.

Аутотолерантність – характеристика людини, яка пізнає і визнає своє Я, приймає себе такою, якою вона є, аналізує свої слова і вчинки, робить висновки зі своїх помилок (К. Роджерс, Дж. Бюдженталь). Здатність стати в рефлексивну позицію щодо власних цінностей і установок (Ю.В. Кузнецова) [7].

Міжгрупова толерантність проявляється і виникає в процесі сприйняття однією групою іншої. Міжособистісна толерантність – відносини між окремими індивідами, прийняття, повага індивідуальності іншої особистості без втрати почуття збереження власного Я [8]; готовність особистості до усвідомлених дій, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин між людьми [11]; невід’ємна характеристика професіоналізму у сфері діяльності в рамках взаємодії «людина-людина» [15].

Міжетнічна толерантність – психологічна готовність до терпимості в ім’я позитивної взаємодії з людьми іншої культури (Е.П.Непочатих); терпимість до інакомислячих [9].

Гендерна толерантність – інтегративне особистісне утворення, що виявляється у прийнятті самого себе та іншого як представника певної статі, в умінні встановлювати суб’єкт-суб’єктні відносини [9].

Педагогічна толерантність – стійкість педагога до впливу фрустраційних факторів; професійна якість вчителя: повага, емпатія, вміння прощати помилки інших людей; прийняття індивідуальності партнера по взаємодії [3].

Комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що показує міру перенесення нею неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії. Комунікативна толерантність одна з найважливіших і дуже інформативних характеристик людини. Вона збірна, оскільки в ній відображаються чинники

долі і виховання, досвід спілкування, культура, цінності, потреби, інтереси, установки, характер, темперамент, звички, особливості мислення і, звичайно, емоційний стереотип поведінки.

Дана характеристика особистості відноситься до стрижневих, бо значною мірою визначає її життєвий шлях і діяльність – положення в найближчому оточенні і на роботі, просування в кар'єрі і виконання професійних обов'язків. Це систематизуюча характеристика, оскільки з нею узгоджуються і складають певний психологічний ансамбль багатьох інших якостей індивіда, передусім моральних, характерологічних та інтелектуальних. Ось чому особливості комунікативної толерантності можуть свідчити про психічне здоров'я, внутрішню гармонію або дисгармонію, про здатність до самоконтролю та самокорекції.

Повсякденне спілкування свідчить про різноманітний прояв комунікативної толерантності: одні люди дуже терплячі до оточуючих, інші вміють добре приховувати неприязнь до партнерів, треті здатні силою переконання змусити себе не помічати неприємні властивості іншого. Точно так, в широкому діапазоні дає про себе знати та чи інша ступінь зниження комунікативної толерантності: риси іншого можуть викликати часткове, істотне або повне засудження, роздратування або неприйняття.

Виділяючи комунікативну толерантність, В.В. Бойко її підрозділяє її на кілька видів:- ситуативну (терпиме ставлення даної особистості до певної людини); типологічну (терпиме ставлення людини до збірних типів особистостей або груп людей); професійну (терпиме ставлення до збірних типів людей); загальну комунікативну (терпиме ставлення до людей в цілому; до тенденцій, обумовлених життєвим досвідом, установками, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я людини) [1].

За внутрішньою мотивацією та ціннісним змістом. А.В. Зімбулі, В.А.Петрицький виділяють такі види толерантності: квазітерпимість, псевдотерпимість, негативна терпимість, позитивна терпимість.

Під квазітолерантністю (від лат. Kvasi – “начебо”) розуміються види стриманості в контактах, когнітивних, афективних, мотиваційно-ціннісних і поведінкових реакціях і оцінках, які проявляються зовні як терпимість. Під псевдотолерантністю (від грец. Pseudos – “помилкові, удавані”) – випадки прояву стриманості в емоційних ситуаціях з метою свідомого введення когось в оману. Негативна толерантність визначає мотиви байдужості, пасивності, зловмисного невтручання, показного цинізму. Позитивну толерантність обумовлюють мотиви уваги, розуміння, симпатії [13].

За результатами толерантної (стриманої) поведінки. В.А. Петрицький розрізняє морально-деструктивну і морально-конструктивну толерантність – позитивно вмотивовані прояви терпимості, що ведуть до негативного або позитивного результату [6].

3 позиції відношення до толерантності як до чинника стійкості. Виділяються два види толерантності – зовнішня і внутрішня. Зовнішня толерантність (до інших) – переконання в тому, що інші люди можуть мати свою позицію; характеризує культуру відносин у суспільстві. Внутрішня толерантність (внутрішня стійкість) – здатність зберігати рівновагу в різних несподіваних ситуаціях: у конфліктах, невизначеності, ризику, у стресі; здатність приймати рішення і діяти [3]. Крім того до внутрішньої толерантності належать психофізіологічна та фрустраційна толерантності: психофізіологічна – відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження чутливості; фрустраційна – здатність протистояти різного роду життєвим труднощам без втрати психологічної адаптації; в основі лежить здатність адекватно оцінювати реальну ситуацію і можливість передбачити вихід із ситуації [3].

У відповідності з домінуючими соціокультурними цінностями Б. З. Вульфова виділяє наступні види толерантності: релігійна, національна, етнічна, гендерна, моральна, етична, комунікативна [3, с. 28]. На думку П. Ф. Комогорова, критерієм виділення видів толерантності є статус взаємодіючих суб'єктів. Відповідно до даного критерію автор позначає такі види толерантності як вікова, статева, мовна, національно-етнічна, расова [5]. В.С.Кукушкін за специфікою об'єкта толерантності виділяє міжрасову, міжнаціональну, релігійну і культурну толерантність. Спираючись на стандартний перелік соціально – демографічних змінних (або змінних соціологічного аналізу) М. С. Мацковський виділяє такі види толерантності: статева, вікова, освітня, расова, релігійна, географічна, міжкласова, фізіологічна, політична, сексуально-орієнтаційна толерантність, маргінальна, міжнаціональна толерантність [2]

На думку С.К.Бондирєвої існує толерантність природна, толерантність ідентичності, конструктивна толерантність, адаптивна толерантність, поблажлива толерантність і проблемна толерантність, тобто інтолерантність. Формування толерантності чи інтолерантності відбувається на базі оцінки об'єкта. Якщо оцінка позитивна, виникає позитивне ставлення до нього, яке веде до позитивних спонукань щодо цього об'єкта. Як результат ми маємо природну толерантність. До всього, що ми оцінюємо позитивно, у нас позитивне ставлення і наміри. До числа позитивних оцінок належить і оцінка нами людини або її поведінки як подібної собі. Це толерантність ідентичності [1].

У разі негативної оцінки об'єкта виникає конструктивна толерантність, що виражається, наприклад словами: “Спробуємо отримати користь з наших розбіжностей”. Якщо людина не хоче внаслідок свого негативного ставлення мати справу з об'єктом, то це вказує на наявність адаптивної толерантності, що може виражатися у фразі: “Я від вас втомився – робіть, що хочете!”

Адаптивна толерантність дає можливість пристосовуватися до несприятливих факторів, тобто носить адаптивний характер.

Значення поблажливої толерантності полягає в тому, що щось, до чого в індивіда в принципі негативне ставлення, не торкається його особисто: в іншому випадку толерантності він би не проявив. Сутність поблажливою толерантності виражається висловом: “Це дрібниця – не хочу навіть думати”. Часто поблажлива толерантність формується внаслідок виховання, що виражається в принципі: “Зв’язуватися з цим – собі дорожче!”

Якщо об’єкту дано негативну оцінку, вироблено негативне ставлення і спонукання, немає установки на співпрацю, то виникає інтолерантність. Незважаючи на негативну оцінку, може виникнути проблемна толерантність, за наявності установки на співпрацю.

Необхідно зазначити, що толерантність та інтолерантність неоднозначно позитивне та негативне значення. Існує позитивна інтолерантність – принциповість, і негативна толерантність – безпринципність, цинізм.

Враховуючи, що в основі толерантності лежать активні відношення, які формуються на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини, І.В. Крутова виділяє такі рівні толерантності:

1) Рівень стримування негативної реакції на морально значимий чинник виключає насильство (рівень прояву терпимості). При цьому необхідно враховувати, що терпимість є вираженням вільної емпатії, не може породжуватися загрозою, благанням, наслідуванням. Замість терпимості помилково можуть бути прийняті: сповільненість реакції, нерішучість, нездатність до ціннісного розрізнення, надія на автоматизм долі, цинічна байдужість. До цього рівня належать названі нами раніше (згідно з А. Є. Зімбулі та В. А. Петрицьким) квазітерпимість, псевдотерпимість, “негативна” терпимість та “позитивна” або справжня терпимість.

Найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості є виховання.

2) Рівень готовності до взаєморозуміння і розуміння іншого на основі загальнолюдських цінностей, а також визнання за ним права на існування.

3) Рівень критичного діалогу та розширення власного досвіду на основі критичного осмислення [6].

Відповідно до моделі Р.В. Габдрєєва, є сім рівнів розвитку толерантності особистості, на кожному з яких толерантність проявляється по-своєму:

1) рівень, що характеризує культуру усвідомленого відображення. Спирається на індивідуальні особливості людини, тип нервової системи;

2) рівень культури переживання – розвиненість емоційно-вольових навичок; вміння витримувати сильні емоційні навантаження;

3) рівень культури діяльності – проявляється в навчальній, трудовій, суспільно-корисній діяльності, у спілкуванні; відображає рівень інтелектуаль-

ного розвитку [2];

4) рівень культури поведінки – зовнішнє відображення внутрішніх особистісних утворень людини, до яких прийнято відносити спрямованість, Я-концепцію, самооцінку, рівень домагань. Виділяють два типи поведінки людини: толерантний і інтолерантний. Толерантний шлях вибирає людина вільна, доброзичлива, з позитивною Я-концепцією. Шлях інтолерантності характеризується уявою про власну винятковість, прагненням переносити відповідальність на оточення, потребою в порядку, бажанням сильної влади [4];

5) рівень, що характеризує культуру спілкування, комунікативні навички особистості;

6) рівень управління культурою активності. Заснований на мотиваційній сфері (переживання, діяльність, загальна поведінка);

7) рівень соціально-політичної культури-вищий рівень психологічної активності (позиції, переконання, ідеали особистості) [2].

Висновок. Формування культури толерантності набуває особливої актуальності у світлі процесів глобалізації, що нині відбувається. Під її впливом світ стає все більш цілісним. Розглянуті види та рівні розвитку толерантності особистості дозволяють зробити висновок про множинність існуючих підходів, які детерміновані багатоаспектністю самого явища. В даний час робляться спроби впорядкувати різноманітні види і рівні толерантності.

Вивчення видів і рівнів розвитку толерантності дозволяє не тільки сформувати певні уявлення про цей конструкт в контексті педагогічної професії, виявити можливості, умови та способи формування толерантності на етапі професійної підготовки майбутніх педагогів, а й розглянути її специфіку з позиції двостороннього педагогічної взаємодії. У зв'язку з цим потребує уваги вивчення толерантності у суб'єктів освітнього процесу з метою визначення її змістовних характеристик, що є однією з підстав для розробки та реалізації розвивальних програм.

Список використаних джерел:

1. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему). / С. Бондырева, Д. Колесов. – Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. – 240 с.
2. Ионина О. С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ольга Сергеевна Ионина. – Казань, 2005. – 185 с.
3. Капустина Н.Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза: Монография / Н.Г. Капустина. – Шадринск, 2008. – 228с.
4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: / Е.Ю. Клепцова

- / Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2004. – 350 с.
5. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / П.Ф. Комогоров. – Курган, 2000. – 22 с.
 6. Крутова И.В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Владимировна Крутова. – Волгоград, 2002. – 231с.
 7. Кузнецова Ю.В. Психологические факторы развития толерантности в юношеском возрасте: . дис. ... канд. психол. наук: спец. 19. 00.13 / Юлия Вячеславовна Кузнецова. – Астрахань, 2006. – 152 с.
 8. Можейкина Л.Б. Развитие толерантности у подростков в процессе обучения русскому языку: дис. ... канд. психол. наук: : 19.00.07 / Людмила Борисовна Можейкина. – Новосибирск , 2006. – 235 с.
 9. Непочатых Е.П. Социально-психологические аспекты формирования этнической толерантности учащихся городской школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Елена Павловна Непочатых. – Курск, 2004. – 184 с.
 10. Риэрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру / Б.Э.Риэрдон. – М.: Издательство Бонфи, 2001.– 304с.
 11. Спицына О.А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: автореф. дис.... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Оксана Александровна Спицына. – Казань, 2006. – 21 с.

Transliteration:

1. Bondyрева S.K. Tolerantnost' (vvedenie v problemu). / S. Bondyрева, D. Kolesov. – Voronezh: Izd-vo NPO "MODJeK", 2003. -240 s.
2. Ionina O. S. Formirovanie tolerantnosti kak sredstvo ustraneniya vnutrichnostnyh konfliktov podrostkov : Dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Ol'ga Sergeevna Ionina. – Kazan', 2005. – 185 с.
3. Kapustina N.G.Psihologicheskie osobennosti formirovanija tolerantnosti v strukture mirovozzrenija na rannih jetapah ontogeneza: Monografija / N.G. Kapustina. – Shadrinsk, 2008. – 228s.
4. Klepcova E.Ju. Psihologija i pedagogika tolerantnosti: / E.Ju.Klepcova / Uchebnoe posobie. – М.: Akademicheskij Proekt, 2004. – 350 s.
5. Komogorov P.F. Formirovanie tolerantnosti v mezhlichnostnyh otnoshenijah studentov vysshego uchebnogo zavedenija: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 «obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» / P.F. Komogorov. – Kurgan, 2000. – 22 s.

6. Krutova I.B. Formirovanie u starsheklassnikov odnoshenija k tolerantnosti kak social'no znachimoj cennosti v obuchenii gumanitarnym disciplinam: diss. kand. ped. nauk: 13.00.01 / Irina Vladimirovna Krutova. – Volgograd, 2002. – 231s.
7. Kuznecova Ju.V. Psihologicheskie faktory razvitija tolerantnosti v junosheskom vozraste: . dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19. 00.13 / Julija Vjacheslavovna Kuznecova. – Astrahan', 2006. – 152 s.
8. Mozhejkina L.B. Razvitie tolerantnosti u podrostkov v processe obuchenija russkomu jazyku: dis. ... kand. psihol. nauk: : 19.00.07 / Ljudmila Borisovna Mozhejkina. – Novosibirsk , 2006. – 235 s.
9. Nepochatyh E.P. Social'no-psihologicheskie aspekty formirovanija jetnicheskoy tolerantnosti uchashhihsja gorodskoj shkoly: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Elena Pavlovna Nepochatyh. –Kursk, 2004. – 184 s.
10. Rijerdon B.J. Tolerantnost' – doroga k miru / B.J.Rijerdon. – M.: Izdatel'stvo Bonfi, 2001. – 304 s.
11. Spicyna O.A. Psihologicheskie uslovija formirovanija kognitivnogo i povedencheskogo komponentov tolerantnosti u mladshih shkol'nikov v obrazovatel'noj srede: avtoref. dis.... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 / Oksana Aleksandrovna Spicyna. – Kazan', 2006. – 21 s.

В.А. Ляпунова, *Мелитопольский государственный педагогический университет, Мелитополь, Украина.*

Типологии и уровни проявления толерантности.

V.A. Lyapunova, *Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.*

Typologies and levels of tolerance demonstration.

Email: lapunova.val@yandex.ru

МАМЧУР Н. С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української
літератури, українознавства та
методик їх навчання, Уманський
державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

**ОБРАЗ ВИШИТОЇ СОРОЧКИ
У ПІСЕННОМУ ФОЛЬКЛОРІ УМАНЩИНИ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ
ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНИХ ЕКСПЕДИЦІЙ)**

У статті аналізуються тексти українських народних пісень Уманщини, в яких оспівується сорочка, як елемент традиційного натільного одягу, ознака майнового та соціального стану людини, символічне зображення її моральних якостей. Розглядається побутове призначення української сорочки, її використання у контексті календарної та родинної обрядовості. Окрема увага приділяється образу сорочки в колядках Уманщини, записаних під час фольклорних та етнографічних експедицій.

Ключові слова: Уманщина, фольклорно-етнографічна експедиція, пісенний фольклор, народне вбрання, вишита сорочка, календарна обрядовість, сімейна обрядовість.

Образ вышитой сорочки в печенной фольклоре уманщины (по материалам фольклорно-этнографических экспедиций). В статье проанализированы тексты украинских народных песен Уманщины, в которых упоминается сорочка, как элемент традиционной нательной одежды, признак имущественного и социального положения человека, символическое изображение его моральных качеств. Рассматривается бытовое предназначение украинской сорочки, её использование в контексте календарных и семейных обрядов. Особое внимание уделяется образу сорочки в колядках Уманщины, записанных во время фольклорных и этнографических экспедиций.

Ключевые слова: Уманщина, фольклорно-этнографическая экспедиция, песенный фольклор, народный костюм, вышитая сорочка, календарные обряды, семейные обряды.

Blouse representation in song folklore of Uman region (based on the materials of the folklore and ethnographical expeditions). The article deals with the problem of preserving national interests, material and cultural values of the Ukrainian people. The information about Research Laboratory "Ethnology of the Cherkassy Region" in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University and searching and expeditionary activity of its members is presented. The texts of Ukrainian songs popular in Uman region are specifically analyzed, and they are shown to eulogize the blouse as an element of traditional underclothes, as an indicator of property and social state of a person, as a symbol presenting the girl's moral qualities. The research examines the role of the Ukrainian blouse in everyday life, its usage in the context of family rituals particularly weddings, funerals, seasonal traditions (winter and spring holidays). Special attention is paid to the blouse image in Uman region carols recorded during the folklore and ethnographic expeditions. The author explains the technology of Ukrainian blouse, its symbols, embroidery techniques, symbolism patterns in the blouse decorating.

Key words: *Uman region, folklore and ethnographic expedition, song folklore, national clothes, embroidered shirt, seasonal traditions, family rituals.*

Постановка проблеми. В останні роки більшість розвинених держав, а також культурна та наукова спільнота світу стурбовані наростаючим негативним впливом глобалізації на національні надбання людства. У зв'язку з цим одним із напрямів роботи щорічного масштабного всесвітнього форуму працівників науки, культури та освіти Генеральної конференції ЮНЕСКО в Парижі є контроль за збереженням надбань духовної і матеріальної культури.

Сучасний стан розвитку нашого суспільства помітний зростанням етнічної свідомості народу, посиленням його інтересу до вітчизняної давнини, усвідомленням необхідності збереження традиційного народного мистецтва як ґенофонду його духовності. Адже, звернення до життєдайних джерел народного мистецтва, до збереження та оновлення всіх його видів і жанрів – це усвідомлення свого родоводу, духовних традицій, це відродження українського народу. Вишивка в Україні – один з найбільш улюблених і поширених різновидів народної творчості. У виробках українських вишивальниць захоплює піднесений світ краси та фантазії, поетичного осмислення життя, світ натхнених образів, закорінений у язичництві, у звичаях та уявленнях наших предків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уманщина становить більшу частину етнокультурного регіону «Східне Поділля». З давніх часів ця земля

славиться мистецькими талантами, самобутніми народними традиціями. Чимала кількість дослідників, науковців доклали своєї праці, щоб увіковічнити культурну спадщину українського мистецтва. Народна вишивка Східного Поділля стає об'єктом глибокого наукового дослідження у працях Д. Гуменної, О. Діденко, С. Китової, А. Кульчицької, Ю. Мельничука, О. Найдена, О. Пчілки, Б. Рибаківа, Н. Сивачук, Є. Шевченка, В. Щербаківського та ін..

Грунтовною науковою працею останніх років є монографія Л. Булгакової-Ситник «Подільська народна вишивка» в якій вперше досліджено народний досвід подільської вишивки у генетичному взаємозв'язку матеріалу і техніки вишивання, томографії вишивки та крою виробів, окремих мотивів і стилістичних особливостей орнаменту. Авторка визначила й охарактеризувала типи подільської вишивки, їх специфічні ознаки та спільні національні риси у контексті традиційної української вишивки [1].

Мета статті – проаналізувати тексти українських народних пісень Уманщини за матеріалами фольклорних та етнографічних експедицій, в яких оспівується символічний образ сорочки.

Виклад основного матеріалу. Архівні матеріали науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю» засвідчують, що пісенний фольклор доніс цінні відомості про дівочі (жіночі) та парубоцькі (чоловічі) сорочки. На Уманщині сорочки дівочі і жіночі шилися з домотканого полотна в кілька пілок:

Поший мені, моя мати, сорочку в три пілки,
Щоб до мене не пристали людські поговірки –
А я тобі, моя доню, пошию чотири,
А щоб тебе, моя доню, вся челядь любила [2, с. 22].

Дівоча сорочка згадується в купальських піснях, які зафіксовані в селі Кочержинці:

На Купайлі була, сорочку забула.
Била ж мене мати та й била:
«Де ж ти, моя доню, сорочку згубила?
Тепер іди, моя доню, кружляти,
Коло того Купайла сорочку шукати [3, с. 43].

Сорочка – ознака працьовитості дівчини й була окрасою дівочого вбрання. Чим більше дівчина пошила і вишила сорочок, тим більше її поважали як працьовиту господиню. Лінивих дівчат висміювали у піснях. Так, у весільних піснях дружки кепкують зі світилок, які позичили сорочку в сусідки, щоб прийти на весілля:

Сидить світилка при стіні, на ній сорочка не її.
Прийшла сусідка під вікно:
Скидай сорочку, бо стидно.

У відповідь дружкам світилки відспівували:

Брежете, дружки, як свині, в мене сорочок три скрині.

А четверта бодня, бо я робити годна [3, с . 44].

Такі ж мотиви чуємо й у весільних піснях із села Колодисте Уманського району Черкаської області. Дружки співали:

Світилка-шпилька при стіні, на ній сорочка не її.

Її мати за світилку пускала, в сусідки сорочку позичала.

Світилки відповідали:

Брежете, дружечки, як свині, в мене сорочок три скрині.

Мене мати за світилку пускала, з скрині сорочку виймала [9, с . 31].

Письменник С. Руданський засвідчує особливу увагу, яка приділялася вишиванню рукавів сорочки:

Ой на дівчині вишивані рукава.

Що то в Галі на руці?

На вишиванім рукавці?

Вишитий рукав сорочки закінчувався манжетами (чохлами):

Красні світилки, красні,

На них віночки ясні,

Сорочки з чохлами [4, с. 46].

Сорочки – обов'язковий елемент посагу нареченої, якщо дівчина підготувала їх мало, то співали:

Віддала мене мати заміж,

Дала мені постіль зараз,

Горщик сорочок,

Черепок наміток [9, с . 34].

У заможних родинах сорочок шили і вишивали не один десяток, на противагу бідним, які могли обходитися однією сорочкою, однак це не означало, що вона була брудною:

Я не тих багачок, що по вісім сорочок.

В мене їдняя, та й білая.

Ввечір виполощу, а впівночі розстелю,

На розсвіті розкачаю, а вдень убираю [9, с . 30].

Інколи чоловік купувати сорочку для своєї жінки, як подарунок:

Ой поїхав мій миленький на базар до рідні.

Купив мені сорочку – ось вона, на мені [9, с . 35].

Фольклорист Г. Танцюра записав багато пісень про родинне життя від Явдохи Зуїхи, де жіноча сорочка згадується у моментах, пов'язаних з нещасливим сімейним життям, коли чоловік б'є жінку і кров ллється по вишитій сорочці, наприклад:

Схопилася п'яниченька та вдарила по личеньку.

Потекла чорна крівця по шовковому шиттячку.

Не жаль мені шиттячка, не жаль мені личка.

Шиті квіти сперуться – літа мої минуться [4, с . 46].

Окрема сорочка вишивалася «на смерть», у пісні про небажаний шлюб, дівчина співає:

Як я буду з нелюбом шлюб брати,

дайте мені ту сорочку, що вмирати [3, с . 42].

Серед пісень, у яких згадуються парубочі та чоловічі сорочки, більше відомостей відноситься якраз до сорочок парубочих. Їх по-різному вишивають і дарують своїм хлопцям подільські дівчата, спільним залишається зміст подарунка – дівчина покладає на хлопця «велику надію». Для створення такої сорочки використовувалася спеціальна голка і різнокольорові нитка, у піснях Уманщини найчастіше згадуються червоні та золоті шовкові нитки:

Шовком шила, шовком шила, злотом вишивала,

все для того козаченька, що вірно кохала [3, с . 34].

Інколи сорочка для парубка шилася і вишивалася шовком та біллю:

Ой весно, весно, весняночко, де ж твоя дочка-паняночка?

Десь у садочку шиє сорочку.

Десь у садочку шиє сорочку, шовком та біллю вишиває [2, с. 83].

Вишита дівчиною і подарована парубкові сорочка змінювала взаємовідносини між ними:

По всім селі стала, по всім городочку,

Що дівчина козакові вишила сорочку [2, с. 23].

Вишита сорочка – своєрідна «принада» для хлопця:

Собі Василька принадила.

Ой дала йому принадочку,

Вишила шовком сорочечку.

Нехай дівчата переймають

та своїм хлопцям вишивають [4, с . 43].

Весільна парубоча сорочка була обов'язковим подарунком молодії молодому. У неділю молода взувала ті чоботи, що вчора їй молодий прислав у дарунок, а молодий одягав сорочку, що молода йому вишила і вчора подарувала:

Де ж ваша сорочка з шовкового клубочка?

З Умані привезена, шовком переплетена,

Золотом гаптована, Івашкові подарована?

У відповідь відспівували:

Ось наша сорочка з тоненького клубочка,

Шовком мережана, з Умані привезена.

Золотом гаптована, Іванкові подарована [4, с . 41].

Вишита сорочка – це багатоденна праця дівчини, недоспані нею ночі:
Плавала кладочка по ставочку – вишивала Оксана сорочку.

Вишивала цілий тиждень, вишивала,

А на другий Миколоу й убрала

– Носи, носи, Миколо, цю сорочку, бо я її вишивала у садочку [3, с. 41].

У колядках та щедрівках Уманщини одна із трьох доріг, які має проїхати парубок, – це дорога до матері по сорочку:

До батенька по коника,

До матінки по сорочку,

До милої по хусточку [3, с. 43].

У давніх подільських колядках (про світове дерево) сорочку вишиває гречна панна Ганна. З варіанта, записаного від Овчарук Антоніни Пилипівни у селі Кочержинці, невідомо для кого шиє сорочку панна Ганна:

Ой у лісі, в лісі там стояв явір,

там стояв явір тонкий, високий,

Тонкий, високий ще й кучерявий.

На тім яворі соловей сидить,

Соловей сидить та пісні волить.

Ой волить же він на синє море,

Брата женити, ой, дай, Боже,

Місяць та зоря буди світити, ой дай, Боже!

Райські пташки будуть щибитати, ой дай, Боже!

Тури-олені будуть гуляти, ой дай, Боже Щедрий вечір! [3, с. 45].

З тексту цієї колядки бачимо, що сорочку шиє-вишиває сестра братові: на комір – місяць і зорю, на пелені – райські пташки та тури-олені. З останніх рядків колядки дізнаємося, що ця сорочка весільна. І коли сестра буде женити брата, то місяць і зоря будуть світити, райські пташки будуть щебетати, тури-олені будуть гуляти. Вникнувши у символічний зміст обох колядок, побачимо, що на парубочих (весільних) сорочках вишивались давні магічні знаки: солярні – місяць і зоря, зооморфні – птахи – різні пташки, райські пташки, сиві голуби та тури й олени, як символічні зображення верховних божеств [7].

Згідно з системою світобачення українців, вищезазначені солярні та зооморфні мотиви посідали значне місце у їхній духовній та матеріальній культурі. Вони є часто вживаними як у фольклорі, так і як мистецькі образи в українському народному декоративно-прикладному мистецтві. Зокрема, «місяць» завжди уособлював юнака, «зірка» – дівчину, птахи – добробут, працьовитість, тури-олени – добру фізичну силу, яка здатна протистояти злим силам.

Висновки. Отже, образ вишитої сорочки у пісенному фольклорі Уманщини, розкриває складну систему світосприйняття українців та акцентує увагу на

значимих аспектах, пов'язаних з виробничими і суспільно-побутовими вимогами українців у галузі виготовлення і оздоблення вишивкою традиційної сорочки.

Відтак, фольклор Уманщини є неоціненним джерелом відомостей, яке розширює знання про український народний одяг, зокрема про сорочку та її використання у побуті та обрядах.

Список використаних джерел:

1. Булгакова-Ситник Л. Подільська народна вишивка: Етногр. Аспект / Ред. О. М. Козакевич / Л. Ситник-Булгакова. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2006», 2010. – 336 с.
2. Вишивка села Громи Уманського району Черкаської області / Матеріали лабораторії «Етнологія Черкаського краю». – Ф. 2003. – П. 298. – Арк. 21–23.
3. Вишивка села Кочержинці Уманського району Черкаської області / Матеріали лабораторії «Етнологія Черкаського краю». – Ф. 2010. – П. 456. – Арк. 41–45.
4. Народні пісні в записах Степана Руданського. – К., 1971. – 292 с.
5. Пісні з Поділля. Фольклорні записи та упорядкування О. М. Яковчука. – К., 1989. – 184 с.
6. Пісні Явдохи Зуїхи. Записав Гнат Танцюра. – К., 1965. – 812 с.
7. Рыбаков Б. Язычество древних славян / Б. Рыбаков. – М. : Наука, 1981. – 607 с.
8. Сивачук Н. П. Методика викладання народознавства. Фольклорна практика: Навч. посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Н. П. Сивачук. – К. : Наук. світ, 2002. – 65 с.
9. Традиційне вбрання села Колодисте / Матеріали лабораторії «Етнологія Черкаського краю». – Ф. 2015. – П. 503. – Арк. 29–35.

Transliteration:

1. Bulgakova-Sytnyk L. Podilska narodna vyshyvka: Etnogr. Aspekt / Red. O. M. Kozakevych. – Kamyanets-Podilskyi: PP «Medobory-2006», 2010. – 336 s.
2. Vyshyvka sela Gromy Umanskoho rayonu Cherkaskoyi oblasti / Materialy laboratoriyi «Etnologiya Cherkaskogo krayu». – F. 2003. – P. 298. – Ark. 21–23.
3. Vyshyvka sela Kocherzhyntsi Umanskoho rayonu Cherkaskoyi oblasti / Materialy laboratoriyi «Etnologiya Cherkaskogo krayu». – F. 2010. – P. 456. – Ark. 41–45.
4. Narodni pisni v zapysakh Stepana Rudanskoho. – K., 1971. – 292 s.
5. Pisni z Podillia. Folklorni zapysy ta uporiadkuvannia O. M. Yakovchuka. – K., 1989. – 184 s.

6. Pisni Yavdokhy Zuyikhy. Zapysav Gnat Tantsiura. – K., 1965. – 812 s.
7. Rybakov B. Yazychestvo drevnikh slavian / B. Rybakov. – M. : Nauka, 1981. – 607s.
8. Syvachuk N. P. Metodyka vykladannia narodoznavstva. Folklorna praktyka: Navch. posibnyk dlia studentiv filologichnykh spetsialnostei vyshchykh navchalnykh zakladiv / N. P. Syvachuk. – K. : Nauk. svit, 2002. – 65 s.
9. Tradytsiine vbrannia sela Kolodyste / Materialy laboratorii «Etnologiya Cherkaskogo krayu». – F. 2015. – P. 503. – Ark. 29–35.

Н.С. Мамчур, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина.

Образ вышитой сорочки в песенном фольклоре Уманщины (по материалам фольклорно-этнографических экспедиций).

N.S. Mamchur, *Umansky state pedagogical university Paul Tychyny, Uman, Ukraine.*

Blouse representation in song folklore of Uman region (based on the materials of the folklore and ethnographical expeditions).

Email: mamchur-n-g@ukr.net

НАГОРНА Н. О.,

кандидат фармацевтичних наук,
асистент

СМОЙЛОВСЬКА Г. П.,

кандидат фармацевтичних наук,
старший викладач

НАГОРНИЙ В. В.,

кандидат фармацевтичних наук,
доцент

БЕРЕСТ Г. Г.,

кандидат фармацевтичних наук
старший викладач,

кафедра фармакогнозії, фармхімії та
технології ліків,

Запорізький державний медичний
університет,

м. Запоріжжя, Україна

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СЬОГОДЕННЯ

У статті окреслено загальну проблематику та розкрито науковий статус філософії освіти й шляхи формування філософсько-освітнього знання. Підкреслено суспільну значущість філософських досліджень та філософсько-методологічного обґрунтування сучасних проблем вітчизняної системи освіти, сучасне психолого-педагогічне бачення суспільної основи ефективної соціалізації, основні психолого-педагогічні механізми соціалізації. Філософія освіти дає відповіді на питання про цілі навчання, ролі викладача, чому потрібно вчитися та якими методами. Філософія наповнює педагогіку новими знаннями, методами, способами, цілями, котрі через процес освіти втілюються у формуванні внутрішнього світу конкретного покоління. Новий підхід до розуміння сутності освіти дозволяє підняти розгляд розвитку освітніх стратегій та системного функціонування галузі на вищий рівень.

Ключові слова: філософія освіти, наукові знання, освітній процес.

В статье обозначено общую проблематику и раскрыто научный статус философии образования и пути формирования философско-образовательного знания. Подчеркнуто

общественную значимость философских исследований и философско-методологического обоснования современных проблем отечественной системы образования, современное психолого-педагогическое видение общественной основы эффективной социализации, основные психолого-педагогические механизмы социализации. Философия образования представляет ответы на вопросы о цели обучения, роли учителя, чему следует учить и какими методами. Философия наполняет педагогику новыми знаниями, методами, способами, целями, которые через процесс образования воплощаются в формировании внутреннего мира конкретного поколения. Новый подход к пониманию сущности образования позволяет поднять рассмотрение развития образовательных стратегий и системного функционирования отрасли на более высокую ступень.

Ключевые слова: философия образования, научные знания, образовательный процесс.

The article outlines the general problems and solved scientific status of philosophy of education and ways of creating a philosophical and educational knowledge. Emphasized the importance of social and philosophical studies philosophical-methodological basis of contemporary problems of national education system, modern psychological-pedagogical vision of the social foundations of effective socialization, basic psychological-pedagogical mechanisms of socialization. A philosophy of education represents answers to questions about the purpose of schooling, a teacher's role, and what should be taught and by what methods. Philosophy fills pedagogy new knowledge, techniques, methods, objectives that are implemented through a process of education in shaping the inner world of a particular generation. A new approach to interpretation of educational essence allows raising examination of systematical functioning of sphere and development of educational strategy on other interdisciplinary level.

Key words: educational philosophy, scientific knowledge, the educational process.

Зарубіжними й українськими дослідниками висувуються нові концепції освіти, здійснюється пошук нових форм організації наукового знання, спрямованих на модернізацію системи освіти. Спроба осмислити проблему позитивних шляхів розвитку освіти актуалізувала питання про розробку нової

галузі знання – філософії освіти.

Каталізатором розробки ідей філософії освіти, а, отже, інтелектуального перевороту, який ними спричинений і відбувається наразі на різних рівнях педагогічного, філософського знання, стали об'єктивні реалії другої половини ХХ ст. Когнітивна та соціальна інституціоналізація кола проблем, пов'язаних з філософією освіти, передбачає вирішення трьох основних взаємопов'язаних завдань:

1) чітке та розгорнуте формулювання головних дослідницьких проблем та кристалізація предметної галузі;

2) формування самостійної наукової дисципліни;

3) розробка концептуального апарату та методології досліджень.

Будь-яка педагогічна система завжди своїм підґрунтям мала певну філософську систему, а будь-яка філософська система як прикладне втілення реалізувалася через педагогічні принципи та ідеї.

Оскільки ж філософське засвоєння світу розгортається як осягнення всезагального, філософія виконує в освіті методологічну функцію, визначення способу здійснення якої складає предметне поле такого напрямку філософствування, як філософії освіти. Філософія, таким чином, є теорією й методологією освіти.

З погляду філософії, освіта є трансформацією “духу епохи” у структуру свідомості, світогляду, духовного світу, культури і загального ества особистості. Через освіту (культуру, виховання) цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Філософія ж освіти корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, ефективність реалізації педагогічних заходів в умовах наявного типу культури; по-третє, відповідність магістралям розвитку людства у загальноісторичному аспекті.

Філософія освіти, як її теорія і методологія, розгортає освітній процес до рівня всезагальності розуміння людини і людяності, гуманізму і фундаментальних цінностей. Сьогодні ми повинні сформувати високого професіонала, який би водночас був як патріотом своєї Батьківщини, так і висококультурною людиною.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрову і соціальну політику та складає основу для внесення змін і доповнень до чинного законодавства України, управління та фінансування, структури та змісту системи освіти. Розробка Національної стратегії розвитку освіти зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європей-

ський і світовий освітній простір.

Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства та держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Це неможливо без розробки певних методів та методик навчання, чому сприяє всебічне застосування освітньої філософії.

Філософія освіти використовує підходи та знання всіх рефлексивних дисциплін; її інтерес – педагогіка й освіта, тому все запозичене з інших дисциплін філософія освіти використовує для побудови моделі подолання кризи освіти, для обговорення найзагальніших проблем педагогічної діяльності, проектування шляхів побудови нової педагогічної науки [1].

У зв'язку зі зміною змістових компонентів освіти відбуваються зміни технологій їхньої реалізації. На передній план виходять інформаційні технології, дистанційне навчання, які охоплюють мережі університетів та шкіл, систему підготовки кадрів та підвищення кваліфікації, застосовуються у сфері обміну педагогічною інформацією.

Надзвичайно важливою проблемою у цьому контексті стає проблема забезпечення високої якості освіти, яка визнається визначальним фактором розвитку та необхідною умовою успішного існування будь-якої країни [2].

Як відомо, перше завдання будь-якої освіти – це залучення людини до культурних цінностей, науки, мистецтва і т.п. Культура транслює накопичений соціальний досвід, універсалії культури забезпечують відтворення певного образу соціального життя та типів особистості. Таким чином, освіта формує людину. Але включення філософії, культури, соціуму, освіти до проблемного поля філософії освіти безмежно його розширює, що ускладнює сприйняття сутності філософії. Методологічно важливим тут є пошук відповіді на питання про співвідношення індивідуально зорієнтованої філософської антропології і соціально зорієнтованої філософії освіти.

Друге завдання є протилежне першому і виявляється в ототоженні філософії освіти з теорією педагогіки. Остання аналізується як теоретичне узагальнення філософських засад та інноваційних досягнень реальної педагогічної практики навчання, виховання, освіти. З погляду методології, в цьому

випадку актуалізується питання про статус теорії у педагогіці.

Ця інтелектуальна традиція має об'єктивні підстави: освіта є об'єктом дослідження як педагогіки, так і філософії освіти, а людина – об'єктом і суб'єктом освітньої діяльності. Без розуміння природи людини, особливостей її взаємозв'язків із зовнішнім світом, сенсу життя, тобто філософських аспектів проблем людини, педагогіка втрачає орієнтири. Отже, йдеться про методологічні засади педагогіки, які формуються філософією. Свого часу С. Гессен звертав увагу на взаємовплив і взаємозв'язок педагогіки і філософії: свої провідні принципи педагогіка черпає з філософії і у такий спосіб відображає на собі розвиток філософської думки [1].

Метатеоретичний рівень теорії педагогіки глибоко пов'язаний з філософським осмисленням свого предмету, відображенням в тих або інших педагогічних теоріях принципів певної філософської концепції.

Третій підхід до визначення філософії освіти – проектно-прикладний, що супроводжується безпідставним звуженням предмету філософії освіти і зведенням його лише до освітньої діяльності. Суть його полягає у розумінні філософії освіти як науково-концептуального проекту визначення проблемного поля, змістовних ідей і конструктивних засобів теоретичного вирішення принципових питань розвитку освітньої практики.

Таким чином, філософії освіти – це сукупність дослідницьких засобів, які, з одного боку, задають кут зору через методологію проектування освітньої метатеорії, а з другого, як узагальнення реального освітнього досвіду. У першому випадку простежується залежність когнітивного самовизначення філософії освіти від засобів та інструментарію, які реалізуються при розробці проблем освіти. У другому – вбачається небезпека зниження теоретичного рівня досліджень, можливість не помітити інноваційні тенденції в освіті.

Прикладний характер філософії освіти полягає у практичній спрямованості сформульованих нею теоретичних положень та можливості їхнього практичного застосування, що є відображенням однієї з функцій науки.

Філософія освіти у світлі цієї позиції постає як галузь філософії, яка порушує і розв'язує філософські проблеми у певній сфері соціального буття, вивчає методологічні засади функціонування і розвитку освіти як цілісної системи.

Конструювання та впровадження нових освітніх моделей потребує певних змін у світоглядних засадах освіти, зокрема вітчизняної. Одним із засадових її принципів має бути дотримання світоглядного та культурного самовизначення людини. В особистісному ракурсі освіта повинна враховувати: зміни стереотипів поведінки; образи мислення. У соціальному плані вона має брати до уваги: зміни моделей освіти; способи трансляції соціокультурно-

го досвіду поколінь; відповідність змісту освіти сучасній науковій картині світу та сучасним освітнім ідеалам; стиль соціально-політичної діяльності та ін.

Сучасні знання все більше орієнтуються на гуманітарні цінності, на людину, на те, яким повинен бути світ. Вони перестають бути ціннісно-нейтральними, що, насамперед, накладає відповідальність і на освіту [1].

У результаті поглибленої філософської рефлексії сучасних світових і вітчизняних реалій, змісту феномену “освіти”, місця і ролі останньої в сучасній Україні і в контексті нових світових реалій були сформовані філософські засади, на основі яких формувалися рекомендації щодо стратегії розвитку галузі та новітніх основ державної освітньої політики. Виділимо основні положення, які складають концептуальну канву сучасної філософії освіти:

– сучасну систему освіти України слід розглядати у контексті її становлення і розвитку (трансформації, модернізації); враховуючи нові світові реалії, не допускаючи ідеологізації, адміністрування та авторитаризму, й одночасно переймаючи й продовжуючи те, що складало гуманістичне надбання минулого, вона повинна збагачуватися новітніми світовими надбаннями й утверджуватися як національна система, що має конкурентоспроможність у європейському і світовому освітньому просторі. Основні напрями модернізації освіти на даний час визначають Болонські домовленості, які виконуються в Україні за умови збереження національної педагогічної матриці;

– сутність сучасного процесу навчання складається не лише збагаченням особистості певною сумою знань чи формуванням навичок практичної діяльності, але й всебічною підготовкою людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі та створенням рівних умов доступу до якісної освіти впродовж життя;

– філософське підґрунтя навчального процесу складають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних та загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії та практики; здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми організації навчання та виховання особистості;

– потребує активного переоблаштування навчального процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій, розробки та впровадження інтегративних курсів та лекторіїв, підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики [3].

Отже, філософія освіти – це самостійна галузь наукових знань, підґрунтям

яких є не тільки загальнофілософські вчення, звернені до освіти, але й об'єктивні закономірності функціонування та розвитку суто освітньої сфери. Це самостійна галузь наукових знань, в рамках якої розробляють не тільки парадигмальні аспекти функціонування сучасної різномірневої освітньої системи, але й конкретні напрями її трансформації на шляху до громадянського, інформаційного суспільства та суспільства знань. Філософія освіти – це система знань, це наука, на основі якої формується індивідуальний та суспільний світогляд, розвивається творчий потенціал молодого покоління [4].

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Філософія освіти: навч. посібник / В. Андрущенко, І. Передборська. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 6–23.
2. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5-18.
3. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 6-12.
4. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник / В. С. Лутай. – К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – С. 32.
5. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посібник / О. І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – С. 3–12.

Transliteration:

1. Andrushchenko V. Filosofiia osvity: navch. posibnyk / V. Andrushchenko, I. Peredborska. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. – S. 6–23.
2. Andrushchenko V. Filosofiia osvity XXI stolittia: poshuk priorytetiv / V. Andrushchenko // Filosofiia osvity. – 2005. – № 1. – S. 5-18.
3. Andrushchenko V. Filosofiia osvity XXI stolittia: u poshukakh perspektyvy / V. Andrushchenko // Filosofiia osvity. – 2006. – № 1. – S. 6-12.
4. Lutai V. S. Filosofiia suchasnoi osvity: navch. posibnyk / V. S. Lutai. – K.: Tsentri “Mahistr-S” Tvorchoi spilky vchyteliv Ukrainy, 1996. – S. 32.

Н.А. Нагорна, *Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.*

Г.П. Смойловская, *Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.*

В. В. Нагорний, *Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.*

Г. Г. Берест, *Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.*

Философия образования через призму настоящего

N.A.Nagornaya, *Zaporozhye State Medical University, Zaporizhzhya, Ukraine.*

G.P.Smoylovska, *Zaporozhye State Medical University, Zaporizhzhya, Ukraine.*

V.V.Nahorniy, *Zaporozhye State Medical University, Zaporizhzhya, Ukraine.*

G.G.Berest, *Zaporozhye State Medical University, Zaporizhzhya, Ukraine.*

The philosophy of education through the prism of the present

Email: natalija.nagornaja@yandex.ua

НАРИЖНЫЙ Ю.А.

кандидат философских наук,
доцент, кафедра социально-
гуманитарных дисциплин,
Днепропетровский государственный
университет внутренних дел,
г. Днепропетровск, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ «ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ» – ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

Статья представляет собой анализ педагогической стратегии «Философия для детей», рассчитанной на изучение в школе с 1 по 11 класс. Программа зарекомендовала себя как эффективное средство развития разумности, нравственной культуры и демократических навыков детей и получила самые высокие оценки авторитетных международных организаций (ЮНЕСКО, Комиссии по образованию Европарламента, а также Министерства образования США и других стран). Автор показывает актуальность проблемы и настаивает на необходимости активного внедрения педагогической стратегии «Философия для детей» в систему образования Украины, предлагая для этого систему необходимых мероприятий.

Ключевые слова: педагогическая стратегия, философия для детей, демократические мировоззрение, критическое мышление.

Стаття містить аналіз педагогічної стратегії «Філософія для дітей», яка розрахована на вивчення в школі з 1 по 11 клас. Програма зарекомендувала себе як ефективний засіб розвитку розумності, моральної культури і демократичних навичок дітей і отримала найвищі оцінки авторитетних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Комісії освіти Європарламенту, а також Міністерства освіти США та інших країн). Автор доводить актуальність проблеми і наполягає на необхідності активного впровадження педагогічної стратегії «Філософія для дітей» у систему освіти України, пропонує для цього низку необхідних заходів.

Ключові слова: педагогічна стратегія, філософія для дітей, демократичний світогляд, критичне мислення.

The article is an analysis of the pedagogical the strategy of «Philosophy for Children», designed for study in school 1 – 11 grade. The program has established itself as an effective means development of intelligence, moral culture and democratic skills children and received the highest ratings of reputable international organizations (UNESCO, the Education Commission of the European Parliament and Ministry of Education US and other countries). The author shows urgency of the problem and insists on the need for active implementation pedagogical strategy «Philosophy for Children» in Education of Ukraine, offering for this system of necessary activities. The article fills an existing information vacuum about the new pedagogical strategy of «Philosophy for children» and will be very useful for explaining and promotion of the philosophical pedagogical innovations in Ukraine. Assumes association of enthusiasts of this strategy with a view to its realization in Ukrainian schools.

Key terms: Key words: pedagogical strategy, philosophy for children, democratic worldview, critical thinking.

Тема «Философия в школьном обучении» — совершенно новая для украинских педагогов. Она достаточно новая и для западных стран; возникнув на фоне происходящей в последние десятилетия смены старой, информационной модели образования на новую — рефлексивную, делающую акцент на развитии мышления, — эта тема стала предметом широкого обсуждения в связи с предпринимаемыми, начиная с 70-х гг., активными усилиями философов — теоретическими и экспериментальными — доказать преимущества их профессионального инструментария для развития у детей навыков критического, творческого, продуктивного мышления. Анализ ее помогает понять векторы в развитии образования в мире в рамках формирующейся программы «Образования для XXI века». Программа «Философия для детей» М.Липмана (США) создавалась с учетом векторов новой педагогической стратегии и рефлексивной парадигмы и сама является существенным вкладом в их развитие. Особого внимания заслуживают представленные в ней теоретические обоснования и экспериментальные факты в пользу тезиса о том, что философия может и должна стать моделью школьного образования.

Новация педагогической стратегии «Философия для детей», получившей широкое распространение в последние десятилетия во всем мире, заключается в следующем: (1) философия выдвинута на роль приоритетной дисциплины в обучении навыкам разумности, формирования продуктивного мышления; (2)

существенно понижен возрастной порог ее введения в систему обучения: предлагается начинать с детского сада и продолжать занятия до окончания школы; (3) обоснование того, что и другие школьные дисциплины должны строиться по модели философской дискуссии и философского исследования.

Образование, будучи одним из важнейших средств трансляции культуры и социализации индивидов, всегда детерминировано моделью культуры. Современная трансформация культуры делает неизбежными существенные перемены в системе образования, вынуждает к поискам новых идей, как в философии образования, так и в педагогике. В современных условиях большие надежды возлагаются на философию. Однако в современной Украине философия, по устоявшейся советской традиции, все еще выполняет идеологическую функцию: она удерживается в «гетто университетов» или в «башнях из слоновой кости», к которым причастны лишь высоколбые высокомерные интеллектуалы; ее развивают «чиновники мысли, погонщики дефиниций и управители понятий», которым государство дозволило приобщиться к философскому наследию; философия представлена эпигонами, а ее преподавание в ВУЗах напоминает эхо некогда мощного марксистского грома. Другими словами, между философией и жизнью в Украине существует глубокая пропасть. На вопрос «Зачем сегодня нужна философия?» ни у граждан, ни у чиновников от образования, ни у самих философов ответа нет. Философия в Украине не используется в качестве технологии и техники организации жизни, поскольку она находится в непримиримом конфликте с господствующей формой сознания.

Педагогическая стратегия «Философия для детей» является современной инновационной концепцией и практикой формирования критического мышления и демократического мировоззрения. Ее авторы считают, что одной из наиболее перспективных стратегий развития креативного мышления и демократического мировоззрения является приобщение молодежи, в том числе и детей различного возраста, к самостоятельному решению мировоззренческих, философских проблем. Приобщение к философии, как правило, подчинено решению различных задач: в одном случае философия учит искусству мыслить, она формирует интеллект; во втором случае она учит искусству переживать, формирует экзистенциальную сферу; в третьем – служит искусству жить, формирует духовный мир человека, его ценностную систему. Синтез указанных методов дает возможность выработать интегральную методику обучения, имеющую ряд существенных преимуществ по сравнению с традиционными. Эффективность реализации этих важнейших функций зависит от формы, в которой преподносится философское знание. Таких форм может быть несколько.

1. Преподавание самостоятельной дисциплины «Философия», как это

происходит сегодня в ВУЗах.

2. Философская проблематика может быть «растворена» в других дисциплинах,

3. В случае если главной задачей является формирование мышления, могут быть использованы две формы: «дрессировка мышления логикой», т.е. тематическое изложение логики и закрепление знания при помощи специально подобранных логических задач; и овладение логикой в процессе мыслительных практик.

4. Система преподавания «Философии для детей» М.Липмана (США) предполагает облечение философских вопросов в литературную форму, адаптированную для самого разного детского возраста. М.Липман и его сотрудники сами создали для детей сказочные повести и рассказы, заставляя их героев решать сложные мировоззренческие проблемы, которые излагаются в виде «философских задач», детей загоняют в эпистемологические, психологические и моральные «тупики», предельно обостряют проблемы, которые дети пытаются решить вместе с учителем или с родителями дома.

5. Провокативная форма приобщения к философии предполагает использование широкого спектра приемов, провоцирующих «соскальзывание» к мировоззренческим проблемам, «натыкание» на них в самых неожиданных «местах», «обнаружение» философского содержания в самых, казалось бы банальных и известных истинах. Здесь используется богатый арсенал искусства, активно практикуется игровой компонент, визуализация, что дает возможность мыслить не понятиями, а образами, метафорами, «сгустками смыслов», «гештальтами», устанавливать ассоциативные связи, играть смыслами, мыслить парадоксами, для чего используются парадоксальные определения, юмор, анекдоты и т.п.

Начало педагогической стратегии «Философия для детей» было положено в середине 70-х годов учеными Института Развития педагогической стратегии «Философии для детей» при Монтклэр Стейт Колледже (Нью-Джерси, США) под руководством профессора философии М.Липмана. Она предусматривает введение в систему обучения общеобразовательной школы, начиная с 1 класса и вплоть до выпускных классов, курса «Философия для детей». Эта программа сегодня детально разработана, тексты для детей и пособия для учителей насчитывают 3500 страниц. Начиная с конца 70-х годов, она «обкатывалась», в различных культурных регионах мира и сегодня является практически работающей международной программой. Министерство образования США рекомендовало эту программу в качестве модели «Образования для будущего». Комиссия по образованию Европарламента признала ее высокие достоинства и добилась субсидий для ее продвижения в школы Европы. Программа переведена на более, чем 20 языков. Некогда тонкий ручеек энту-

зиастов – людей, «заболевших» философией для детей, в настоящее время превратился в мощную реку, на поверхности которой действуют тысячи школьных коллективов в 50 странах мира (США, Канада, Германия, Австрия, Испания, Италия, Болгария, Австралия, Россия, Румыния, Литва, Чехия, Словакия, Армения, Китай, Южная Корея, Иран и др.). Глубинным течением этой реки является деятельность десятков научно-исследовательских групп и целых институтов.

Впервые программа прошла апробацию во многих школах США, ее результаты превзошли все ожидания авторов: после ее усвоения резко повышаются результаты обучения по другим дисциплинам: так по математике результаты выросли на 33%, а по языку и литературе – на 66%.

Создатели получили и весьма важные теоретические результаты: полученные в ходе эксперимента данные опровергают классическое положение современной психологии, автором которого является классик мировой психологии Ж.Пиаже, о том, что абстрактное мышление у детей формируется в возрасте 12-14 лет, оказалось, что дети гораздо более младшего возраста способны овладевать отвлеченными понятиями, если их познавательная деятельность определенным образом организована, и процесс обучения проходит по определенным методикам.

Исследования российских ученых подтвердили, что старшие дошкольники (более 92% 6-летних детей) обладают спонтанными мировоззренческими понятиями – представлениями, соединенными в их сознании с «абстрактными» словами обывденного языка.

Сущность новой программы заключается в том, что в основу ее положено приобщение детей к философии и ее проблематике, все школьные предметы рассматриваются сквозь призму философских проблем, задающих параметры «проблемного поля» мировоззренческого характера, сквозь которое рассматривается «проблемные поля» остальных наук. В новой программе задаются параметры некоей «образовательной полевой структуры», где сильное «поле» философии пронизывает и в чем-то определяет «поля» всех других дисциплин. Философские мировоззренческие проблемы находят свое разрешение в различных сферах научной деятельности. При таком подходе вся система образования представляет собой открытую, самоорганизующуюся, нелинейную, полидетерминированную систему.

В последние годы к этому движению подключились и украинские педагоги, хотя и с большим опозданием. «Практическая философия» всегда имела в Украине высокий авторитет, мы можем по праву гордиться такими философами и педагогами как Г.Сковорода, Н.Гоголь, Д.Ушинский, В.Сухомлинский, которые стремились реализовать свое мировоззрение на практике, используя при этом художественное слово, притчу, сказку, байку, образ, метафору, сим-

вол, аллегорію.

Новая педагогическая стратегия основана на следующих принципах.

1. Мышление ребенка должно стать предметом специально организованной деятельности педагогов.

2. Наиболее оптимальное время для начала обучения продуктивному мышлению – младший школьный возраст (6-10 лет). Именно в этом возрасте дети еще не потеряли той способности к удивлению перед вещами, миром и человеком, которая роднит их с истинными философами, испытывающими потребность в решении метафизических вопросов.

3. Главным средством формирования продуктивного мышления является изучение специализированной дисциплины – «Философии для детей».

4. Главная задача – формирование критического мышления. Объектом формирования для учителя выступают не отдельные умственные действия и операции ученика, а целостный процесс мышления. Предметом мышления ученика становится и мир, и собственная мысль об этом мире.

5. Проблемная форма обучения. Оптимальное развитие продуктивного мышления учащихся возможно лишь в том случае, когда философское содержание представлено не в форме оригинального или учебного текста или готовой логической конструкции, а в доступной и интересной для ребенка форме притчи, сказки, анекдота, афоризма, софизма.

6. «Сократический диалог». Основной формой обучения является обсуждение группой учащихся совместно с учителем вопросов и проблем, интересных для них и имеющих философское содержание. Философия как сфера человеческого знания и культуры зародилась именно в форме бесед философов, в форме диалога, реконструкция которого на занятиях является принципиально важным средством.

7. «Сообщество исследователей». Коллективная форма работы. Законы, принципы и правила логического мышления осваиваются учащимися в процессе живого общения, спора, дискуссии, полилога, и используется как средство совершенствования коммуникации в группе.

8. Методическое обеспечение. Главным источником обсуждаемых проблем являются специально написанные авторами философские тексты для детей. Отказ авторов программы от классического учебника по философии или хрестоматии из соответствующих первоисточников связан с необходимостью устранения терминологического барьера, создающего непреодолимую преграду для введения в мировоззренческую проблематику не только учащихся младшего школьного возраста, но и значительного количества взрослых.

9. Новый тип учителя. «Учитель – герменевтик». Авторы программы считают, что учитель, преподающий дисциплину «Философия для детей», может не быть специалистом в сфере философии, во всяком случае, он не

должен быть высшей инстанцией и судьей при проведении дискуссий. Он выступает как «менеджер дискуссии», «организатор дискуссионного пространства», «стимулятор творческой атмосферы», «контролер конструктивного спора». Его усилия должны быть направлены не на передачу учащимся определенной суммы знаний, он должен выступать стимулятором и катализатором коллективного обсуждения и размышления о философских проблемах, заботясь, прежде всего о том, чтобы моделью спора выступала «открытая система». У него не должно быть окончательных ответов. Это означает, что инновационная стратегия «Философия для детей» может быть реализована только учителем нового типа, не связанного с конкретным учебным предметом, функции которого заключаются не в манипулировании информацией, а в создании определенной культурной ситуации, порождающий умение работать со смыслами, формирующий новый тип мышления. Его важнейшая задача – формирование культуры понимания и личного творческого потенциала. Основы деятельности подобного типа учителя были заложены на заре европейской истории – в античной Греции. У истоков этой традиции стоит Сократ.

«Учитель – майевтик» вводит ученика в культуру, организует диалог культур, водит ученика по «смысловым лабиринтам», погружает в личностные, этнокультурные, религиозные, эстетические, нравственные и иные миры. Результатом погружения является не просто интеллектуальное знание, но знание, нагруженное смысложизненным значением, знание экзистенциальное. Задача «учителя-майевтика» вести своего подопечного через точки «удивления», вводить в экзистенциально значимую ситуацию, заставлять мучиться вопросами, возбуждать потребность решать для себя мировоззренческие вопросы, создавать «апории», сталкивать с антиномиями, ставить вопросы, на которые не получены ответы.

10. Провокативная форма приобщения к философии предполагает использование широкого спектра приемов, провоцирующих «соскальзывание» к мировоззренческим проблемам, «натыкание» на них в самых неожиданных «местах», «обнаружение» философского содержания в самых, казалось бы, банальных и известных истинах.

11. Визуализация – система методических приемов, при помощи которых становится возможным сделать сложные, отвлеченные, абстрактные понятия, а также мировоззренческие проблемы «зримыми». Для этого используется богатый арсенал искусства, активно практикуется игровой компонент, что дает возможность мыслить не понятиями, а образами, метафорами, «сгустками смыслов», «гештальтами», устанавливать ассоциативные связи, играть смыслами, мыслить парадоксами, для чего используются парадоксальные определения, метафоры, юмор, анекдоты, рисунки, символы, схемы и т.п.

Опыт реализации педагогической стратегии «Философия для детей» в

Украине. Авторская версия этой стратегии предполагает синтез указанных подходов с доминантой провокативных методик. Более чем 20-летний опыт реализации автором этой стратегии в различных учебных заведениях Украины (средняя школа, ВУЗ, молодежный философский клуб, киноклуб, межконфессиональная дискуссия), апробация различных приемов и методов ее воплощения, позволили автору сформулировать ряд важных теоретических положений, на основе которых был создан собственный арсенал педагогических приёмов введения в философскую проблематику, формирования мировоззренческой культуры. Это – «Детские философские вопросы», «Философский музей», «Философский лабиринт», «Научно-фантастическая философия», «Философия в рисунках», «Философская поэзия и притча», «Философские анекдоты и упражнения», «Философия в комиксах», «Философский календарь», «Культурный минимум юриста» и др. Наши пионерские работы, публикация книг «Философия для детей», «Философские вопросы», «Введение в этику» – это первые попытки наверстать упущенное, познакомить широкую педагогическую общественность Украины с инновационными педагогическими технологиями, получившими широкое распространение в мире.

Эффективность реализации этой стратегии в ряде западных стран, а также в России, подтверждает перспективность ее разработки и необходимость ее внедрения в современное школьное образование Украины. Украинское педагогическое сообщество значительно отстает в реализации этой стратегии. К тому же в процессе ее внедрения стало ясно, что практическое продвижение ее в школы тормозится не только отсутствием переводных теоретических и дидактических текстов, но и непониманием большинством учителей ее «культурной онтологии» и технологии. Очевидно, назрела необходимость создания в Украине Национального координационного центра с целью объединения энтузиастов – приверженцев новой стратегии для ее внедрения в педагогический процесс украинских учебных заведений.

Ю.А. Нарижный, *Днепропетровский государственный университет внутренних дел (ДГУВД), Днепропетровск, Украина.*

Педагогическая стратегия «Философия для детей» - основа образования XXI века. Email:

Y.A.Narizhny, *Dnepropetrovsk State University of Internal Affairs (DGUVD), Dnepropetrovsk, Ukraine.*
The pedagogical strategy of "Philosophy for Children" - the basis of the education of the XXI century.

Email: uln@ukr.net

ОРДИНА Л.Л.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Білоцерківський національний
аграрний університет,
м. Біла Церква, Україна

СВІТОГЛЯДНІ ВАЖЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У КУЛЬТУРОТВОРЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

У статті проаналізовано зміст поняття «інтелектуальна культура», визначено сутність системного підходу, який представлений сукупністю взаємопов'язаних підсистем внутрішнього і зовнішнього середовища освітньої установи, обґрунтовано світоглядні важелі формування інтелектуальної культури студентів, які виступають динамічним відображенням культурсуб'єктного процесу освіти на основі нагромадження творчого потенціалу особистості у процесі пізнавальної діяльності в культуротворчому середовищі ВНЗ.

Ключові слова: інтелект, світоглядні важелі, інтелектуальна культура, культуротворче середовище.

В статье проанализированы содержание понятия «интеллектуальная культура», определена сущность системного подхода, который представлен совокупностью взаимосвязанных подсистем внутренней и внешней среды образовательного учреждения, обоснованно мировоззренческие рычаги формирования интеллектуальной культуры студентов, выступающих динамическим отображением культурсубъектного процесса образования на основе накопления творческого потенциала личности в процессе познавательной деятельности в культуротворческой среде вуза.

Ключевые слова: интеллект, мировоззренческие рычаги, интеллектуальная культура, культуротворческая среда.

The article deals with the concept of «intellectual culture»; author determines the nature of system approach, which is presented as a set of interrelated subsystems of the internal and external surroundings of educational institutions, and substantiates the ideological priorities of students intellectual culture formation who is a dynamic reflection of a subject and cultural educational process on

the base of the individual creative potential enrichment in the learning process of the culture-creative surroundings in Higher Educational Institution. The intelligent individual has certain characteristics such as a capacity for innovation intellectual activities which relate to the elaboration and synthesis of some new original ideas; going beyond his direct experience, allowing to transform creatively not only the surroundings but also himself; the desire for constant updating of the value of the human person, based on the idea of humanity, democracy and freedom.

Key words: *intelligence, ideological priorities, intellectual culture, culture-creative surroundings in Higher Educational Institution.*

Постановка проблеми. Модернізація цінностей і перехід системи освіти України в стан активних реформ актуалізує процес збереження культурних традицій та духовних цінностей. Людиномірний підхід до освітнього процесу у вищій школі відіграє важливу роль у підготовці фахівців, здатних до збагачення інтелектуальної скарбниці народу, ефективного розвитку держави.

Сутність проблеми полягає в пошуку ефективних засобів підготовки майбутніх фахівців, здатних до безперервного нарощування досвіду культуротворчої реалізації свого інтелекту в процесі засвоєння як універсальних, так і спеціальних завдань і методів професійної діяльності. Для того, щоб сформувати інтелектуальну культуру, потрібне специфічне середовище – культуротворче, в якому суб'єкт зможе, по-перше, використовувати свій особистий культурний досвід, як індивідуальний спосіб осягнення культури, по-друге, розпізнавати, трансформувати, перетворювати культурні смисли в нові ціннісні орієнтири за допомогою взаємодії з іншими суб'єктами. У нашому дослідженні культуротворче середовище вищого навчального закладу (далі – КТС) розглядається як система життєдіяльності, що включає взаємопов'язану сукупність навчальної та дозвілєвої діяльності студентів і викладачів, покликана формувати їх культурно-освітнє мислення, актуалізувати ціннісні орієнтації, реалізувати творчий потенціал і забезпечувати валеологічні чинники професійно-навчального функціонування.

Метою дослідження є виявлення світоглядних важелів формування інтелектуальної культури студентів, які виступають динамічним відображенням культурсуб'єктного процесу освіти на основі нагромадження творчого потенціалу особистості у процесі пізнавальної діяльності в культуротворчому середовищі ВНЗ.

Теоретичне підґрунтя роботи. Культуротворче середовище базується на гуманістичних, демократичних цінностях й створює умови для розвитку культурсуб'єктного процесу освіти на основі актуалізації професійно-творчої

діяльності для саморозвитку, самовизначення і самореалізації особистості.

КТС ВНЗ представляє собою педагогічний феномен складної природи, багатофакторний й багатокомпонентний, який визначається сутнісними характеристиками й взаємозв'язками з освітнім, науковим, соціокультурним середовищем регіону і світу. Культуротворче середовище вищого навчального закладу – це складна взаємодія різних культур, цінностей, психології, яка через соціально-груповий синтез веде до збагачення близького духовного світу майбутньої інтелігенції.

Освіта має бути підпорядкована не стільки процесу простого засвоєння знань, скільки завданню формування інтелектуальної культури студентів.

У науковій літературі поняттю «інтелект» (від лат. intellectus – пізнання, розуміння, розум) дають різні визначення:

- Інтелект – здатність до мислення, раціонального пізнання[1, 95].
- інтелект – суб'єктивна здатність живих істот здійснювати доцільно орієнтовану діяльність, що дає змогу особистості забезпечувати активну діяльність у природному і соціальному середовищі[2, с. 302].
- інтелект – розумові здібності людини: здатність орієнтуватися у навколишньому середовищі, адекватно його відображати і перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати[3, с.146].
- Інтелект – гнучка, одночасно стійка структурна рівновага поведінки, адаптація до оточуючого світу, що виражається в підтриманні рівноваги між асиміляцією (засвоєння та відтворення елементів середовища у психіці суб'єкта у вигляді когнітивних схем) та акомодациєю (зміна цих когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу) [4].

У педагогіці у всі часи приділялась особлива увага проблемі інтелектуального розвитку особистості. У період внутрішнього розквіту Греції за часів правління Перикла було створене соціальне і духовне середовище, яке сприяло розквіту мистецтва, філософії, науки. Але головним був прояв індивідуальності людини, її духовної неповторності. Цей прояв відображався у понятті “пайдейя”, яке можна перекласти як виховання і освіту, але більш доцільно було б вживати його у значенні цілої системи культурних цінностей, отриманих людиною через пайдейю. Згідно із Платоном, пайдейя полягає не в тому, щоб «завантажити непідготовлену душу голими знаннями, немов порожній посуд», а як керівництво до змін всієї людини у його сутності [5]. Й. Г. Песталоцці конкретизуючи структуру елементарної освіти першочергового значення надає елементарній інтелектуальній освіті. Він писав: «Елементарна інтелектуальна освіта – це правильний всебічний і гармонійний розвиток розумових задатків людини, що забезпечують інтелектуальну самостійність і

прищеплення їй певних розвинутих інтелектуальних навичок[6, 83]».

Ідеї гармонійного розвитку особистості безпосередньо пов'язані з питанням формування інтелектуальних умінь знаходимо в працях учених К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського, Л. С. Виготського, Л. В. Занкова, Д. Б. Богоявленського, Н. О. Менчинської та інших.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інтелектуальної культури людини відбувається протягом всього життя. Одним з важливих напрямків психолого – педагогічних досліджень зазначеної області є вдосконалення методів, засобів, прийомів навчання, направлених на формування пізнавальної активності й самостійності, вміння самостійно поповнювати свої знання.

Ефективність формування інтелектуальної культури у студентів в КТС ВНЗ залежить від таких умов, як: урахування специфіки навчальних дисциплін; реалізація принципів вищої школи (науковості та швидкого темпу у навчанні, доступності, самостійності, позитивного емоційного фону та поваги до особистості студента, а також академізму і виховального навчання); високий рівень педагогічної майстерності викладачів ВНЗ; методичне забезпечення процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів, якісний і систематичний контроль за навчально-пізнавальною діяльністю.

Інтелектуальна культура особистості є одним з структурних компонентів особистісної культури як цілісного та системного явища. На нашу думку, інтелектуальна культура – це інтегрована якість особистості, що об'єднує в своїй структурі когнітивні і особистісні властивості особистості, спрямована на набуття та застосування знань і досвіду у побудові логічних схем та розумових операцій з подальшим використанням їх у процесі мислення під час знаходження правильних шляхів рішення проблемної ситуації.

В культуротворчому середовищі ВНЗ інтелектуальна культура особистості виконує наступні функції: когнітивна – спрямована на удосконалення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання з метою підвищення активності і самостійності у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок, творчого використання їх на практиці; регулятивна – визначає можливість оцінювати організацію власного мисленнєвого процесу і регулювати його; інформаційна – виявляється у тому, що знання людини повинні виходити не з єдиного спеціалізованого тезаурусу, а з усього різноманіття думок, підходів, ідей, з особистісних, когнітивних та методологічних навичок, здатності до критичного оцінювання і зіставлення отриманої інформації; творча – полягає у розумінні того, що потрібно знати студентові для рішення завдання, уміння знаходити ці рішення завдяки творчим здібностям та умінням самостійно отримувати знання; соціокультурна – забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток культури засобами освіти.

Інтелектуальна культура залежить і одночасно впливає на розвиток всіх

видових підсистем особистісної культури, пов'язаних між собою. Рівень інтелектуальної культури особистості визначається за такими показниками: культура інтелектуального мислення (здатність людини мислити, уміння аналізувати ситуацію, робити висновки); культура інтелектуальної діяльності (реальне включення людини у вирішення конкретних проблем); інтелектуальна освіченість (знання).

Особистість інтелектуала в КТС володіє певними характеристиками, такими як здатність до інноваційної інтелектуальної діяльності, пов'язаної з виробленням і синтезом нових ідей, моделей, цінностей, що характеризуються індивідуальністю і неповторністю; вихід за рамки безпосереднього досвіду, що дозволяє творчо перетворювати не тільки середовище, але і самого себе; здатність до розуміння навколишнього світу і себе як основа для реалізації сутнісних сил людини; методологічна рефлексія як базова здатність до обґрунтованості критичного аналізу і творчого застосування певних концепцій, форм і методів пізнання; конструювання та управління, прагнення до постійної актуалізації цінності людської особистості, що спирається на ідеї гуманності, демократії і свободи.

Системоутворюючим елементом формування інтелектуальної культури студентів є інтелектуальні уміння. Кожне вміння складається з часткових умінь, дій і розумових операцій. Між діями і розумовими операціями існують складні взаємозв'язки.

Сучасною світоглядною концепцією еволюції є системне мислення – передвісник епохи єднання індивідуального і колективного інтелекту. Системне мислення ґрунтується на свідомому сукупному володінні логічним, образним та інтуїтивним мисленням, що дозволяє людині усвідомити цілісну картину світу. Завдяки ідеї про цілісність світу подальший прогрес у його розумінні має перспективу в інтеграції знань і цілісному світогляді.

У нашому дослідженні системний підхід до формування інтелектуальної культури студентів в культуротворчому середовищі ВНЗ представлений сукупністю взаємопов'язаних підсистем внутрішнього і зовнішнього середовища освітньої установи, що реалізують завдання розглянутого процесу. Сутність підходу полягає в тому, що формувати інтелектуальну культуру студентів потрібно на основі виділення завдань різних рівнів умінь, визначення послідовності їх формування, встановлення завдань, відповідних цій послідовності. Система інтелектуальних завдань є сукупністю взаємодій з зовнішньою і внутрішньою реальністю освітнього закладу, пов'язаних спільними цінностями.

В КТС ВНЗ формування інтелектуальної культури студентів потребує такої організації інтелектуальної діяльності, яка забезпечує готовність: – до розуміння професійних завдань; – до розуміння смислів культурної ідентифі-

кації в професії; – до засвоєння цілей, цінностей і вимог ініціативного і контрольованого застосування інформації і знань в професії.

У становленні світогляду велику роль відіграє діяльність особистості. Аналіз робіт Л. Божович, В. Давидова, А. Леонтьєва та інших авторів показує, що світогляд виступає найважливішим показником розвитку особистості. Особистість – це людина, що володіє самосвідомістю і світоглядом, який досяг розуміння свого місця у світі. Становлення особистості відбувається в процесі оволодіння знаннями про навколишнє середовище, досвідом минулих поколінь і пізнанням своєї власної сутності[7].

Світогляд – це цілісне уявлення про природу, суспільство, людину, що знаходить вираження в системі цінностей та ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства. В основі світогляду лежить світорозуміння, тобто сукупність певних знань про світ, на базі яких формується самосвідомість людини. Ці знання та уявлення відносяться не тільки до сьогодення, а й до минулого, і до очікуваного майбутнього. Вони скріплюють в єдине ціле духовний світ людей. На основі таких знань і уявлень виникали, розвивалися і формувалися традиції у всіх сферах людської діяльності.

Світоглядними важелями формування інтелектуальної діяльності є артефакти науково-пізнавальної діяльності (знання, традиції, когнітивні комунікації, рефлексія); генерування суб'єктивно нової інформації на основі певних даних; адаптація індивіда до зміни зовнішніх умов; зміна поведінки на основі аналізу ситуації; розв'язання проблем, шляхом створення стратегії; відображення об'єктивної картини оточуючого світу; особистісне розуміння сенсу кожного з досліджуваних навчальних предметів; володіння базовими знаннями, вміннями та навичками; орієнтація в фундаментальних проблемах досліджуваних наук, нестандартність мислення.

Незважаючи на актуалізацію раціонального в мисленні студентів, важливою властивістю залишається підвищена емоційна складова. Наявність рівня емоційного інтелекту (EI) виявляє націленість студентів на результат, готовність до співпраці, мобільність, розвинені організаторські здібності, лідерство в колективі, професійні навички, мотивацію, зацікавленість.

Формування інтелектуальної культури студентів в КТС ВНЗ взаємопов'язане з їх інтелектуальним вихованням, з розвитком чутливості до педагогічного управління. Інтелектуальне виховання передбачає: розвиток пізнавального інтересу, творчої активності, мислення, раціональної організації навчання; розвиток критичного мислення, здатності усвідомлювати та відстоювати особисту позицію; вироблення вміння самостійно здобувати знання; готовність до застосування знань, умінь в практичній діяльності; формування особистісного світогляду – узагальненого розуміння всього світу в цілому на ґрунті великої кількості впорядкованих

поглядів, переконань.

Висновок. Культуротворче середовище розглядається як фактор життєзабезпечення, який включає в себе проблемні фази соціалізації, адаптації та пристосування до нових умов у вищому навчальному закладі через отримання знань, персоніфікацію через творчу діяльність, інтеграцію з «новим» середовищем через навчально-виховну діяльність, яка визначає міжособистісні відносини.

Інтелектуальна культура як компонент цілісної характеристики особистості виступає в якості органічної частини світогляду і покликана здійснювати свідоме формування людиною своєї життєвої позиції по відношенню до оточуючого середовища, і вибір на підставі цієї позиції відповідної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Соціолого-педагогічний словник [за ред. В.В. Радула]. – К.: «Екс Об.», 2004.- 304 с.
2. Адлер Г. Техника развития интеллекта [Текст] / Г. Адлер.-СПб.: Питер, 2001.-192с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко — К.: Либідь, 1997. — 375с.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже; [пер. с франц. А. М. Пятигорского]. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
5. Платон. Государство [Текст] / Платон – М.: Просвещение, 1978. – 201 с.
6. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты [Текст] / Г. М. Коджаспирова – М.,2003.- С.83.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. [Текст] / А. Н. Леонтьев– М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

Transliteration:

1. Radula V. (2004) Sociologo-pedagogichnij slovník– K.: «Eks Ob.», 304.
2. Adler G. (2001) Tekhnika razvitiya intellekta – SPb.: Piter, 192.
3. Goncharenko S.U. (1997) Ukraïns'kij pedagogichnij slovník. – K.: Libid', 375.
4. Piazhe Z. Pyatigorskogo A. (2003) Psihologiya intellekta– SPb.: Piter, 192.
5. Platon. (1978) Gosudarstvo. – M.:Prosveshchenie, 201.
6. Kodzhaspirova G. M.(2003) Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: tablicy, skhemy, opornye konspekty. M., 83.
7. Leont'ev A.N. (1983) Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2-h t. – M.: Pedagogika, 392.

Л.Л. Ордина, Белоцерковский национальный аграрный университет, Белая Церковь, Украина.
Мировозренческие рычаги формирования интеллектуальной культуры студентов в культуротворческой среде ВУЗа.

L.L. Ordina, *Belotserkovsky national agrarian university, White Church, Ukraine.*
Outlook and levers of formation of intellectual culture of students in the university environment which contributes to the creation of culture.

E-mail: Larisaordina@ukr.net

РУДЕНКО Н.М.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне, Україна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ СХОДУ І ЗАХОДУ УКРАЇНИ

Надається визначення понять «етнічність», «етнічний характер», «етнічна ідентичність», «етнічна толерантність». Аналізуються зарубіжні та вітчизняні підходи до вивчення етнічної ідентичності. Підкреслюється, що основою толерантного ставлення до людства є позитивна етнічна ідентичність, в структурі якої позитивний образ власної етнічної групи співіснує з позитивним ціннісним ставленням до інших етнічних груп. Результати порівняльного аналізу етнічної ідентичності учнів з різних регіонів України свідчать про досить високий рівень етнічної толерантності старшокласників Сходу і Заходу України. У житті вони використовують типові способи збереження своєї етнічної групи, бажають зберігати мову і звичаї свого народу. У більшості учнів (жіночої і чоловічої статі) виявлена етнічна ідентичність за типом норми, природна перевага власних етнічно-культурних цінностей, висока толерантність і готовність до мирних намірів в міжкультурних взаєминах. Встановлено, що існують загальні закономірності формування і розвитку етнічної ідентичності у хлопчиків і дівчат раннього юнацького віку.

Ключові слова: етнічність, етнічний характер, національна самосвідомість, етнічна ідентичність, толерантність.

Сравнительный анализ этнической идентичности учащихся востока и запада Украины. Предлагается определение понятий «этничность», «этнический характер», «этническая идентичность», «этническая толерантность». Анализируются зарубежные и отечественные подходы к изучению этнической идентичности. Подчеркивается, что в основе толерантного отношения к человечеству лежит позитивная этническая идентичность, в структуре которой позитивный образ собственной этнической группы сосуществует с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам. Результаты сравнительного анализа этнической идентичности учащихся из различных регионов Украины показали достаточно

высокий уровень этнической толерантности старшеклассников Востока и Запада Украины. В жизни они используют типичные способы сохранения своей этнической группы, желают сохранить язык и обычаи своего народа. У большинства учащихся (женского и мужского пола) выявлена этническая идентичность по типу нормы, естественное преобладание собственных этно-культурных ценностей, высокая толерантность и готовность к мирным намерениям в межкультурных взаимоотношениях. Установлено, что существуют общие закономерности формирования и развития этнической идентичности у мальчиков и девочек раннего юношеского возраста.

Ключевые слова: этничность, этнический характер, национальное самосознание, этническая идентичность, толерантность.

Pupils ethnic identity of the east and west regions of Ukraine. Determination of concepts of «ethnos», «ethnic character», «ethnic identity», «ethnic tolerance», is offered. The foreign and home going is analysed near the study of ethnic identity. It is underlined that in basis of tolerant attitude a positive ethnic identity lies toward humanity, in the structure of which positive character of own ethnic group coexists with the positive valued attitude toward other ethnic groups. Results of comparative analysis of ethnic identity student from the different regions of Ukraine showed the high enough level of ethnic tolerance of senior pupils of East and the West of Ukraine. In life they use the typical methods of maintenance of the ethnic group, a language and customs of the people wish to save. At most student (sex of women and masculine) an ethnic identity is educed on the type of norm, natural predominance of own ethno-cultural values, high tolerance and readiness to peaceful intentions in cross-cultural mutual relations. It is set that general conformities to law of forming and development of ethnic identity are for boys and girls of early youth age.

Key words: national consciousness, ethnic identity, ethnic tolerance.

Вступ. Актуальність теми дослідження обумовлюється постійними процесами самоусвідомлення людиною себе як суб'єкта духовної діяльності. В першу чергу це стосується молодих людей, які сьогодні шукають нові життєві орієнтири та ідеали. Серед напрямків формування таких орієнтирів суспіль-

ство обрало патріотичне виховання, яке включає розвиток національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури та традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю Батьківщини. Але яким чином відбувається патріотичне виховання, як формується національна самосвідомість молодого людини, – ці питання поки що залишаються відкритими.

Виклад основного матеріалу. Формування соціальних уявлень молоді сприяє розвитку її адаптивних можливостей до мінливих, нестабільних умов суспільства, що трансформується. В такому суспільстві саме на етнічну ідентичність припадає найбільше «навантаження» щодо орієнтації людей в ньому [2, с. 13].

Етнічна ідентичність – це усвідомлення приналежності до певної етнічної спільноти, ідентифікація з іншими членами етносу внаслідок спільності історичної пам'яті, спільності культурних архетипів тощо. Як зазначив Джордж де Ворс, етнічна ідентичність вимагає деякої послідовності у поведінці людини, щоб інші люди могли віднести її до певної етнічної категорії [13, с. 120]. Етнічна ідентичність у вузькому сенсі є одним з компонентів етнічності. Найчастіше термін «етнічність» в західній науці вживають політологи, коли мова заходить про «наполегливу і виразну самоідентифікацію, засновану на етнічній приналежності, і про конфлікти на етнічному ґрунті». Цей термін вивчали такі дослідники як Т. Парсонс, Е. Хобсбаум, А. Кожен, Ф. Рігс, П. ван ден Берге, Р. Мест, С. Енлоу, У. Фріман, А. Ж. Дівере, Л. Романуцці-Росс, Ф. Барт та ін. Починаючи з 70-х років ХХ ст. провідним західним підходом до дослідження етнічної ідентичності був опозиціоналістський підхід. Етнічну ідентичність сприймають як на феномен, що проявляє себе в процесі взаємодії. Крім того, дедалі великою кількістю дослідників етнічна взаємодія трактується як вирішальний чинник у досягненні етнічної ідентичності. Отже, етнічну ідентичність частіше розглядають як наслідок міжетнічних відносин [8, с. 77].

У вітчизняній етнології терміни «етнічність» та «етнічна ідентичність», так само як і інші терміни з коренем «етно», найчастіше використовуються як взаємозамінні і означають «народ як національну спільність». Відповідно, етнічність і етнічну ідентичність розуміють як національність (в сенсі національної приналежності) і національну ідентичність (в сенсі ідентифікації себе з певним народом). Ідентичність етнічна – це відчуття належності до певної етнічної спільноти, однаковості з іншими її членами внаслідок спільності історичної пам'яті, спогадів про єдиних предків та емоціональних зв'язків з Батьківщиною, а також спільності основних компонентів культури, що звичайно виявляється у солідарності з членами цієї спільноти [5, с. 20]. Поняття етнічної ідентичності в останні роки розглядається з точки зору декількох різних концептуальних підходів. Згідно з першою концепцією,

етнічна приналежність становить споконвічну сутність, що існує у природі, поза часом. Цей погляд дістав підтримки з боку соціобіології, що розглядає етнічну ідентичність як подальший розвиток процесів генетичної селекції та пристосування до середовища. Інша концепція приписує етнічній ідентичності цілком ситуаційний характер, вважає це явище нетривалим і мінливим.

Між цими двома крайнощами існують погляди, що наголошують на історичних та символіко-культурних атрибутах етнічної ідентичності. Головними такими атрибутами є: групова самоназва, спільна історична пам'ять, відчуття батьківщини, один або декілька основних компонентів спільної культури, спогади про предків та чуття солідарності у значної частини спільноти. Історична пам'ять як один з основних атрибутів етнічної ідентичності може бути значною мірою міфологізованою, проте її наявність є необхідною умовою формування й подальшого існування етнічної спільноти. Посилення або ослаблення суб'єктивного значення кожного з названих атрибутів для членів спільноти прямо пов'язане зі ступенем їх етнічної самосвідомості та рівнем етнічної консолідації всієї спільноти. До головних факторів, які забезпечують та підкріплюють етнічну ідентичність, відносять державотворення, військову мобілізацію та релігію. Численні історичні приклади показують, що заснування об'єднаного політичного утворення відіграло провідну роль у розвитку почуття етнічної спільноти. Війна мобілізує етнічні почуття й свідомість, стає об'єднуючою силою в житті спільноти і забезпечує спогадами та міфами наступні покоління. Релігія відіграє важливу духовну та соціальну роль, консервуючи обряди й традиції та переказуючи нащадкам спогади про спільне етнічне походження. Можна стверджувати, що війни й завоювання, вигнання і поневолення, прибуття іммігрантів та релігійні забобони, як свідчать численні історичні приклади, частіше підживлювали, ніж руйнували чуття етнічної належності у багатьох етнічних спільнот [8, с. 160].

Останнім часом посилюється роль ще одного не менш важливого параметра етнічної ідентифікації – психічного складу етносу як сукупності специфічних рис характеру, ментальності, свідомості. Цю ознаку відстоював філософ Г.Шпет, який висловив думку, що психологію народу потрібно досліджувати на підставі збагнення смислу об'єктивних культурних явищ, у яких фіксуються типові суб'єктивні почуття народу. Згідно з його концепцією, «дух народу», тобто народний характер, символізує смисл й ідею народу [15, с. 55]. Однак віртуальність «народного духу» нерідко зумовлює скепсис етнологів щодо висунення цього параметра як диференційного. Приміром, І. Кон вважає, що треба говорити не про якийсь національний характер, а про деякі специфічні особливості психології в окремих груп людей, які складають конкретний народ [4].

Л.Гумільов наголошував на тому, що національний характер є міфом, він змінюється протягом еволюції етносу [3]. Проте в сучасній етнології усталеною є думка про наявність статичних і динамічних рис психологічного складу етносу: перші є стійкими продуктами етногенезу, інші можуть змінюватися, зникати та з'являтися знов. До статичних компонентів психології етносу відносять етнічний характер, темперамент, етнічну свідомість, менталітет народу [8, с. 20]. Етнічний характер є сукупністю найбільш виразних особистісних ознак (фізичних і духовних) психічного складу, притаманних представникам певного етносу. Це поняття є віртуальним й узагальненим, адже психіка кожної людини є індивідуальною. Однак етнічний характер установлюється за найбільш яскравими психологічними якостями, властивими етносу, на відміну від інших. Етнічний характер виявляється у стереотипах сприйняття, відчуття, поведінки і встановлюється не лише шляхом самооцінки, а й на підставі стереотипізації рис характеру представниками інших етносів. [8, с. 33]. До структури етнічної ідентичності належать такі основні компоненти: 1) етнічна самоназва; 2) етнічна обізнаність, тобто знання про етнічні групи – свою і чужі, їх історію, звичаї, особливості культури [1, с. 77]. На основі знань про етнічні групи формується комплекс уявлень, які утворюють систему етнодиференціюючих ознак – мова, цінності, норми, історична пам'ять, релігія, міфи про спільних предків, національний характер, народне та професійне мистецтво, уявлення про рідну землю та ін.

Етнічна ідентифікація – це психічний процес, за допомогою якого індивід А (чи група індивідів) визначає (визначають) до якого етносу належить індивід Б (або група індивідів – представники одного етносу) [13, с. 65]. Етнічна самоідентифікація – це процес віднесення людиною себе до певної етнічної спільності.

У науковій літературі існує думка про те, що позитивна етнічна ідентичність є основою етнічної толерантності. Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) розуміється як відсутність або послаблення реагування на будь-який неблагополучний фактор в результаті зниження чутливості до його впливу. Сам термін толерантність формувався протягом багатьох століть. Ідея толерантності виникла ще в давній античності і спочатку існувала як вирішення проблеми ставлення до релігійних меншин [7]. Толерантність – терпимість до чужих поглядів, вірувань, політичних уподобань та позицій, поведінки тощо. Толерантність містить у собі риси, які сприяють мирному вирішенню конфліктів: почуття єдності в різноманітті, пошук компромісів, громадянський настрій, патріотизм, поважне ставлення до інших людей, готовність вислуховувати думку інших, повага до прав інших осіб, особиста відповідальність (перед родиною, членами громади, державою), самодисципліна (добровільне виконання законів і правил), широкий світогляд, критичний настрій.

Майкл Уолцер вважає, що умовою і водночас необхідною складовою толерантності є мирне співіснування людей з різною історією, культурою та ідентичністю [14]. Толерантність, за В.Мухтером, є визнання за людиною права на власну думку, права на обнародування та доведення її правомірності; терпиме, спокійне ставлення людини до суджень інших; тобто толерантність заявляє про себе як принцип, що стверджує право кожного на світоглядні переконання будь-якого змісту [9, с. 64]. Дослідження Г. Солдатової, Л. Шайгерової, О. Шаркової показують, що у дитячому і підлітковому середовищі розповсюджена ненормативна лексика, що принижує людей іншої національності, культури або релігії, негативні переконання. В основі такої інтолерантної поведінки лежить кризисна трансформація за типом гіперідентичності (етноегоїзм, національний фанатизм), коли надпозитивне ставлення до своєї групи породжує переконання в перевазі над «чужими». В міжетнічній взаємодії гіперідентичність проявляється у різних формах етнічної нетерпимості: від роздратування по відношенню до членів інших етнічних груп до політики обмеження їхніх прав і можливостей. З іншого боку, існує можливість, що формування етнічної ідентичності підлітка пройде за типом гіпоідентичності, в першу чергу, етніонігілізму, який характеризується відреченням від своєї культури, небажанням підтримувати власні етнокультурні цінності, негативізмом та нетерпимістю по відношенню до свого народу [10]. Основою толерантного ставлення до людства є позитивна етнічна ідентичність, в структурі якої позитивний образ власної етнічної групи співіснує з позитивним ціннісним ставленням до інших етнічних груп [12, с. 66].

Д. Беррі та М. Плізента в ході досліджень етнічної толерантності було встановлено, що тільки впевненість у своїй власній позитивній груповій ідентичності може дати основу для поваги інших груп і прояву готовності обміну ідеями, установками або участі в спільній діяльності. Н. Лебедева за основу взяла концепцію Д. Беррі і М. Плізента про психологічну природу етнічної толерантності та її роль в регуляції життєдіяльності соціальної групи та довела, що позитивна етнічна ідентичність є основою етнічної толерантності [12, с. 66]. Виходячи з актуальності проблеми метою нашого дослідження став аналіз типів, показників та гендерних відмінностей етнічної ідентичності старшокласників з різних регіонів України. Об'єктом дослідження – етнічна ідентичність старшокласників. Предметом дослідження – типи та показники етнічної ідентичності.

У дослідженні було сформульовано дві робочі гіпотези:

Першою гіпотезою дослідження стало припущення щодо існування гендерних відмінностей в особливостях етнічної ідентичності у старшокласників. Другою робочою гіпотезою дослідження стало припущення

про відсутність відмінностей в особливостях етнічної ідентичності у старшокласників Сходу та Заходу України.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі.
2. Проаналізувати гендерні відмінності етнічної ідентичності та визначити особливості їх проявів.

3. На основі порівняльного аналізу виявити особливості етнічної ідентичності й толерантності у старшокласників з різних регіонів України.

У дослідженні використовувались методи: теоретичний аналіз; експериментальні методики: методика «Етнічна ідентичність» (О. Романової), методика «Типи етнічної ідентичності» (Г. Солдатової), методика «Етнічна толерантність» (Ф. Малхазової), методика «Інтолерантність – толерантність» («ІНТОЛ»), математична обробка даних. У дослідженні взяли участь 60 учнів 9 – 11 класів НВК «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – ліцей» № 19 м. Рівного та 60 учнів 10-11 класів м. Северодонецьк.

Висновки. Дослідження показало, що позитивна етнічна ідентичність притаманна більшості старшокласників Сходу і Заходу України. У житті вони використовують типові для своєї етнічної групи способи поведінки, бажають зберігати етнічну мову і звичаї свого народу. У більшості опитаних старшокласників виражена етнічна ідентичність за типом норми, тобто їм властива природна перевага власних етнокультурних цінностей, у них можна простежити високу толерантність та готовність до мирних міжетнічних стосунків. Оцінка відмінностей розподілів за допомогою критерію χ^2 -квадрат дала можливість стверджувати про відсутність статистично значущої розбіжності на рівні довірчої ймовірності 0,90 в типах, показниках етнічної ідентичності у школярів жіночої та чоловічої статі. Можна зробити висновки про те, що існують загальні закономірності формування і розвитку етнічної ідентичності у хлопчиків і дівчат. Ці дані можна враховувати педагогам у процесі роботи в закладах освіти при підборі форм і методів патріотичного виховання.

Перевірка гіпотези щодо відсутності відмінностей в особливостях етнічної ідентичності у старшокласників Сходу та Заходу України проводилося на основі оцінки відмінності розподілів частот за допомогою критерію χ^2 -квадрат. Статистика підтвердила відсутність значущої розбіжності на рівні довірчої ймовірності 0,90.

Порівняльний аналіз показав, що ступінь етнічної толерантності майже однаковий у старшокласників м. Рівного і м. Северодонецьк. Показники рівня потреби в етнічній приналежності є вищими у учнів зі Східного регіону України (на 22%). Досить низьким виявився ступінь включення учнів м. Рівного і м. Северодонецьк в національно-культурні об'єднання, які відіграють важливу роль у формуванні позитивної етнічної ідентичності та етнічної

толерантності. Відрізняються також значення показника «Оцінка взаємин більшості та меншості». Так, 7 учнів (12%) Рівного вважають, що етнічна більшість (корінне населення) не має права домінувати над етнічною меншістю, тобто не має жодних переваг. Для Северодонецька цей показник складає 17 учнів (29%), тобто вище на 17% порівняно з учнями Рівного. Для показника «Значення етнічної приналежності» для всіх респондентів Рівного та Северодонецька за критерієм χ^2 -квадрат була виявлена статистично значуща розбіжність у розподілах частот. Гендерний аналіз свідчить про те, що показники позитивної етнічної ідентичності дівчат обох міст є однаковими, а ось показник хлопців м. Северодонецьк значно нижчий від показника юнаків м. Рівного (на 11%).

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що вони можуть бути використані педагогами, психологами при організації патріотичного виховання та індивідуальної роботи зі школярами.

Список використаних джерел:

1. Баронін А.С. Етнопсихологія / А.С. Баронін – К.: МАУП, 2000. – 116 с.
2. Вознесенська О. Шляхи формування етносоціальних уявлень молоді / О. Вознесенська, О. Скар. // Практична психологія і соціальна робота. – 2007. – 9. – С. 13-15.
3. Гумилев Л.М. Этносфера: История людей и история природы. / Л.М. Гумилев. – М., 1993. – 120 с.
4. Кон І.С. У пошуках себе. Особистість і її самосвідомість. – М.: Политиздат, 1984.
5. Крисько В.Г. Введение в этнопсихологию / В.Г. Крисько, Е.А. Саракуев. – М., 1996. – 96 с.
6. Лебедева Н.М. Введения в етнічну психологію / Н.М. Лебедева. – М., 1999. – 120 с.
7. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 46-54.
8. Лурье С. Историческая этнология / С.Лурье. – М., 2004. – 298 с.
9. Мухтерем В. Міжетнічна толерантність як феномен поліетнічного українського суспільства / В. Мухтерем // Віче. – 2005. – № 4 (156).– С. 64.
10. На пути к толерантному сознанию / Под ред. А.Г.Асмолова. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
11. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологи. Психология межетнической толерантности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 281 с.

12. Руденко Н.Н. Руденко Н.Н. К вопросу о воспитании этнической толерантности подростков/ Н.Н. Руденко, А.И. Шишкина, О.И. Шишкина. // Педагогический альманах: наука и практика. – 2002. – № 3-4. – С. 65-71.
13. Садохин А.П. Этнология / А.П. Садохин. – М.: Гардарики, 2002. – 256 с.
14. Уолцер М. О терпимости / М. Уолцер. – М.: Идея-Пресс, 2000.– 160 с.
15. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию / Г.Г. Шпет. – СПб.:ПЭТ, 1996. – 154 с.

Transliteration:

1. Baronin A.S. Etnopsihologiya / A.S. Baronin – K.: MAUP, 2000. – 116 s.
2. Voznesens'ka O. Shlyahi formuvannya etnosocial'nih uyavlen' molodi / O. Voznesens'ka, O. Sknar. // Praktichna psihologiya i social'na robota. – 2007. – 9. – S. 13-15.
3. Gumilev L.M. `Etnosfera: Istoriya lyudej i istoriya prirodi. / L.M. Gumilev. – M., 1993. – 120 s.
4. Kon I.S. U poshukah sebe. Osobistist' i її samosvidomist'. – M.: Politizdat , 1984.
5. Kris'ko V.G. Vvedenie v `etnopsihologiyu / V.G. Kris'ko, E.A. Sarakuev. – M., 1996. – 96 s.
6. Lebedeva N.M. Vvedennya v etnichnu psihologiyu / N.M. Lebedeva. – M., 1999. – 120 s.
7. Lektorskiy V.A. O tolerantnosti, plyuralizme i kriticizme / V.A. Lektorskiy // Voprosy filosofii. – 1997. – №11. – S. 46-54.
8. Lur'e S. Istoricheskaya `etnologiya / S.Lur'e. – M., 2004. – 298 s.
9. Muhterem V. Mizhetnichna tolerantnist' yak fenomen polietnichnogo ukraïns'kogo suspil'stva / V. Muhterem // Viche. – 2005. – № 4 (156).- S. 64.
10. Na puti k tolerantnomu soznaniyu / Pod red. A.G.Asmolova. – M.: Smysl, 2000. – 255 s.
11. Pochebut L.G. Vzaimoponimanie kul'tur: Metodologiya i metody `etnicheskoy i kross-kul'turnoj psihologii. Psihologiya mezh`etnicheskoy tolerantnosti: Uchebnoe posobie. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2005. – 281 s.
12. Rudenko N.N. K Rudenko N.N. K voprosu o vospitanii `etnicheskoy tolerantnosti podrostkov/ N.N. Rudenko, A.I. Shishkina, O.I. Shishkina. // Pedagogicheskij al'manah: nauka i praktika. – 2002. – №3-4. – S. 65-71.
13. Sadohin A.P. `Etnologiya / A.P. Sadohin. – M.: Gardariki, 2002. – 256 s.
14. Uolcer M. O terpimosti / M. Uolcer. – M.: Ideya-Press, 2000.- 160 s.
15. Shpet G.G. Vvedenie v `etnicheskuyu psihologiyu / G.G. Shpet. – SPb.:P`ET, 1996. – 154 s.

Н.М. Руденко, *Ровненский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина.*
Сравнительный анализ этнической идентичности учащихся Востока и Запада Украины.

N.M. Rudenko, *Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.*
Pupils ethnic identity of the East and West regions of Ukraine.

E-mail: NRudenko@mail.ru

**EFEKTY UCZENIA SIĘ W KONTEKSCIE CZYNNIKÓW
WARUNKUJĄCYCH KSZTAŁTOWANIE PRZEKONAN I POSTAW
W PROCESIE NAUCZANIA**

Edukacja oparta jest w znacznym stopniu na działaniach i zasadach abstrakcyjnych. Uczniowie w życiu codziennym doświadczają stałej odrealności ich naturalnego języka od świata uczenia się. Szkoła wprowadza wartościującą hierarchię typów porozumiewania się a uczniowie doświadczają w niej, że pewne sposoby mówienia są lepsze, bogatsze, bardziej akceptowane, a inne – gorsze i uboższe. Nowoczesna edukacja ma zaspokoić ciekawość poznawczą uczniów. Wielość dróg uczenia się, których podstawą jest zaangażowanie intelektualne i emocjonalne, doskonale koresponduje z procesem kształtowania postaw. A celem edukacji jest właśnie kształtowanie postaw wobec samego siebie, drugiego człowieka, społeczeństwa i środowiska.

Słowa kluczowe: *Efekty uczenia się, efekty kształcenia, kształtowanie przekonań i postaw, osiągnięcia szkolne uczniów.*

School learning outcomes in the context of determining factors shaping the beliefs and attitudes in the process of teaching. Education is substantially based on abstract actions and principles. In their everyday life, students are experienced by permanent separation of their natural language from the world of learning. School introduces evaluative hierarchy of types of communication and the students experience in it that certain ways of speaking are better, richer, more accepted and others worse or poorer. Modern education is to satisfy the cognitive curiosity of students. The multitude of ways of learning which is based on intellectual and emotional involvement perfectly corresponds with the process of shaping the attitudes. And the goal of education is just shaping the attitudes towards oneself, another person, society and the environment. The task of education is preparation of children, young people and adults to the dialog cultures and values, to defence of value of humanism civilization and also to matching against relativism

of value and distribution of minimalism options.

Key words: *learning outcomes, schooling outcomes, shaping the beliefs and attitudes, educational achievements of students.*

Ефекти учіння в контексті чинників, що обумовлюють формування переконань і відношень в процесі викладання. Освіта значною мірою заснована на діях і абстрактних принципах. Учні у повсякденному житті відчують постійну відмінність їхньої природної мови від мови учіння. Школа впроваджує оцінюючу ієрархію типів розуміння, а учні знаходяться в постійному пошуку того, які способи розмови є кращими, образно багатшими, прийнятнішими, а які є гіршими і убогішими. Сучасна освіта повинна задовольнити пізнавальні інтереси учнів. Різноманітність шляхів і способів навчання, підставою яких служить інтелектуальне та емоційне мотивування, повинно повністю відповідати процесові формування переконань і відношень учня. Тому метою освіти є формування відношення учня до самого себе, до іншої людини, до суспільства і середовища.

Ключові слова: ефекти учіння, ефекти навчання, формування переконань і відношень, шкільні досягнення учнів.

Эффекты учения в контексте факторов, обуславливающих формирование убеждений и отношений в процессе преподавания. Образование в значительной степени основано на действиях и абстрактных принципах. Ученики в повседневной жизни замечают постоянное отличие их обыденной речи от языка учения. Школа внедряет оценочную иерархию типов понимания, а ученики находятся в постоянном поиске того, какие способы разговора являются лучшими, образно богаче, приемлемее, а какие наоборот – худшими и убогими. Современное образование должно удовлетворять познавательные интересы учеников. Разнообразие путей и способов учения, основанием которых служит интеллектуальное и эмоциональное мотивирование, должно полностью соответствовать процессу формирования убеждений и отношений ученика. Поэтому целью образования является формирование отношений ученика к самому себе, к другому человеку, к обществу и среде.

Ключевые слова: эффекты учения, эффекты обучения, формирование убеждений и отношений, школьные достижения

учеников.

Efekty uczenia sie sa wszechstronnym stymulatorem i spoiwem wszelkich aktualnych zmian w edukacji. Learning autcomec (czyli to, co czlowiek naprawde wie i potrafi) lacza wszelkie nowe inicjatywy, majace reformowana edukacje uczynić lepsza, czyli lepiej odpowiadajaca na potrzeby pojedynczych osob i calych spoleczenstw – edukacje od indywidualnej po globalna. Efekty uczenia sie sluza odpowiedzi na fundamentalne pytanie edukacji indywidualnej i globalnej: Czego uczyc sie – czego nauczac? Co powinien umiec i potrafi czlowiek? Czlowiek wspolczesny, juz teraz i przyszly – za kilka, kilkanascie lat? Jak uczyc sie – jak nauczac? W jaki sposob sprawdzac efekty uczenia sie ? (takze po to, aby mierzyc skutecnosc procesow uczenia sie i nauczania (ksztalcenia). Slowo « efekty» – a moze «wyniki»? dlaczego nie «rezultaty»? A jeszcze lepiej – «osiagniecia»? Trudne do okreslenia w potocznym jezyku oswiatowym, bowiem jezyk i slowa kreuja nasze rozumienie. Dyskusja nad zdefiniowaniem «efektow ksztalcenia» nadal trwa. Z raportu z prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji wynika, iz efekty uczenia sie odnosza sie do tego, co uczacy sie wie, rozumie i potrafi wykonac po ukonczeniu jakiegos okresu nauki, uje te w kategoriach wiedzy i umiejetnosci oraz innych kompetencji, niezbednych do podejmowania dzialan na poziomie odpowiadajacym zdobytej wiedzy i umiejetnosciom . Efekty uczenia sie (a nie tresci) – wedlug ERK (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady UE w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiagniec w ksztalceniu i szkoleniu zawodowym) pojmovane sa w trzech kategoriach: wiedza, umiejetnosci, postawy. Efekty nauczania i uczenia sie: nauczanie tradycyjne (dotychczasowe) – nauczyciel przekazywal uczniowi wiedze, co powodowalo biernosc ucznia i encyklopedyczne przyswajanie wiedzy bardziej teoretycznej, nauczanie kompetencyjne (obecnie wprowadzane) – uczen nabywa wiedze, wzbogaca umiejetnosci i ksztaltuje postawy; wystepuje uczenie sie, ktore powoduje, ze uczen jest aktywny, samodzielny i kompetentny. Efekty ksztalcenia dotyczy przede wszystkim takich elementow systemu edukacji, jak podstawy programowe, egzaminy i nadzor pedagogiczny. Zalozenie jest niby oczywiste, a jednak rewolucyjne – czlowiek uczy sie cale zycie: Uczyc sie, aby wiedziec; Uczyc sie, aby dzialac; Uczyc sie, aby zyc wspolnie; Uczyc sie, aby byc.

Efekty ksztalcenia sa wynikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego, ktory uczniowie zawdzieczaja szkole. Zaliczymy do nich zdobyta wiedze, umiejetnosci, zdolnosci, zainteresowania, motywacje oraz przekonania i postawy. Osiagniecia szkolne uwarunkowane sa czynnikami spolecznymi, psychologicznymi i pedagogicznymi, a postepy ucznia w nauce zaleza glownie od stopnia ich gotowosci do pracy. Strategie poznawcze zarzadzaja wlasnym uczeniem sie czlowieka, kontroluja jego zachowanie i moga dotyczyc tylko jednej dziedziny, badz przybierac charakter ogolny. Informacje werbalne to zapamietana wiedza, ktora czlowiek jest w stanie przechowac w pamieci i wykorzystac poprzez zastosowanie w dzialaniu. Znacząca kategoria sa postawy odnoszące się do dziedziny emocjonalnej, której wybór działania dokonywany jest pod

wplywem postawy rozumianej jako trwały stan umysłu.

Efekty kształcenia wynikają przede wszystkim z indywidualnych właściwości uczniów. Istnieją uczniowie dobrzy i wybitni, uczniowie słabi i przeciętni. Niektórzy lepiej radzą sobie z przedmiotami ścisłymi, inni z przyrodniczymi, jeszcze inni są zdeklarowanymi humanistami. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest realizowanie programu i przekazywanie wiedzy uczniom, którzy mają za zadanie sprostać stawianym im wymaganiom. Efekty kształcenia zależą także od edukacyjnych działań nauczycieli, które są ważniejsze od indywidualnych różnic między uczniami. Istotną rolę w procesie kształcenia odgrywają więc rozmaite techniki nauczania i metody dydaktyczne, poziom opanowania wiedzy, który odróżnia nauczycieli dobrych od przeciętnych, a tych z kolei od nauczycieli kiepskich. Efekty kształcenia zależą przede wszystkim od działań uczniów, które nauczyciel moderuje. Przyjmując taką perspektywę, nauczyciel nie może już powiedzieć „Ja ich uczyłem, ale oni nie uczyli się”. Techniki edukacyjne, jakimi dysponuje nauczyciel, są istotne nie z punktu widzenia ich atrakcyjności i różnorodności, ale wyłącznie z uwagi na to, czy techniki te w odpowiednim stopniu wspierają uczenie się uczniów. Perspektywę tę zwięźle charakteryzuje T.J. Shuell: „podstawowym zadaniem nauczyciela jest sprawić, by uczniowie zaangażowali się w takie działania edukacyjne, które sprzyjają osiągnięciu zamierzonych efektów kształcenia. (...) Dla określenia efektywności kształcenia w rzeczywistości ważniejsze są czynności ucznia, niż działania nauczyciela”.

Każdy z tych sposobów myślenia wydaje się w jakimś stopniu uzasadniony i na rzecz każdego z nich można znaleźć pewne argumenty. Wpływu żadnego z trzech wymienionych czynników nie można zignorować: zarówno indywidualne właściwości uczniów jak i czynności nauczycieli i uczniów mają wpływ na uczenie się i efektywność kształcenia. Jednak decyzja nauczyciela, który z nich uznać za najbardziej istotny, ma bardzo poważne skutki dla praktyki dydaktycznej, podejmowanych działań edukacyjnych i ostatecznie, skuteczności uczenia się uczniów.

Jakkolwiek różnią się uczniowie między sobą i jakkolwiek istotna jest rola nauczyciela w procesie kształcenia, efekty kształcenia zależą przede wszystkim od działań podejmowanych przez uczniów. W przekonaniu tym utwierdzają nas wyniki badań, zarówno pedagogicznych (Biggs & Tang, 2007; M. Weimer, 2002) jak i neuropsychologicznych (M.C. Jensen, 2005). Z jednej strony skuteczne uczenie się nie jest umiejętnością, dostępną jedynie niektórym, obdarowanym odpowiednimi talentami uczniom. Z drugiej jest ono umiejętnością uczniów właśnie: nauczyciel, jakkolwiek zaangażowany i pomysłowy, nie może uczyć się za nich. Jednak nie jest to umiejętność wrodzona – skutecznego uczenia się trzeba się uczyć. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest więc takie kierowanie działaniami uczniów, żeby podejmowali oni czynności sprzyjające uczeniu się, uczyli się oraz uczyli się uczyć. Organizowanie i stymulowanie aktywności własnej ucznia stanowi najważniejsze zadanie edukacyjne szkoły.

Czynniki determinujące osiągnięcia szkolne uczniów. Teza, iż dyspozycje fizyczne i psychiczne poszczególnych uczniów są zróżnicowane i oddziałują znacząco na ich funkcjonowanie w szkole oraz efekty edukacji, jest dzisiaj banałem. Potwierdzenia dostarczają zarówno potoczna obserwacja jak i badania z obszaru nauk przyrodniczych czy społecznych. Niezależnie od dyscypliny i podstaw teoretycznych podkreśla się występowanie znacznych różnic biopsychicznych pomiędzy uczniami. Problemem przy tym są nie same różnice, lecz ich rozmiary. Tylko w niewielkim stopniu różnice osobistych potencjałów mogą być niwelowane przez samych uczniów. Czynniki, jakie w tym obszarze uwzględnia się, bywają bardzo różnorodne i rozbudowane. Współcześnie wskazuje się na trzy generalne zespoły czynników, przyczyn różnicowania się osiągnięć szkolnych uczniów: indywidualne właściwości jednostek (czynniki osobowościowe), instytucje edukacyjne: szkoła, system szkolny, nauczyciele (czynniki pedagogiczne) oraz wpływy bliższego i dalszego środowiska (czynniki środowiskowe). Każdej z tych grup przypisuje się różną rolę. Istnieją również silne relacje pomiędzy poszczególnymi czynnikami: na przykład poziom inteligencji wydaje się być mocno powiązany ze środowiskiem rodzinnym uczniów. Efekty uczenia się szkolnego nie zależą tylko od jednego czynnika. Są one funkcją wszystkich czynników, biorących udział w procesie uczenia się i nauczania i dopiero wtedy dają pożądane wyniki. Zdaniem Z. Putkiewicz nie ma tylko jednego czynnika, od którego wyłącznie zależałyby wyniki w nauce. Wszystkie one są ważne i nie ma wśród nich ani mniej, ani więcej ważnych. Najczęściej uwzględniane kategorie stanowią:

- wiek,
- płeć,
- inteligencja
- sprawność psychoruchowa,
- stan zdrowia,
- potrzeby psychiczne,
- typ układu nerwowego (temperament),
- neurotyczność,
- poczucie własnej wartości,
- dyspozycje motywacyjne,
- aspiracje,
- uzdolnienia ogólne i kierunkowe,
- długość kariery edukacyjnej,
- osobiste zainteresowania,
- pomoc w nauce (korepetycje),
- uczestnictwo w kulturze,
- czas przeznaczany na pracę domową,
- stosunek do przedmiotu, nauczyciela, szkoły.

Osiągnięcia szkolne stanowią wynik celowego działania szkoły i z reguły są

przewidziane programy kształcenia. Programy te zawierają opis osiągnięć oraz opis dróg prowadzących do ich uzyskania". K. Kuligowska wyróżnia trzy grupy określen osiągnięć szkolnych:

1. „Osiągnięcia szkolne” utożsamiane z „osiągnięciami w opanowaniu przez uczniów wymagań programu nauczania. To bardzo wąskie określenie występowało w publikacjach przed czterdziestoma laty. Utożsamiają one wyniki nauczania z wynikami pracy szkoły. Kładą nacisk na to, aby sprawdzanie wyników nauczania nie sprowadzało się tylko do sprawdzania zapamiętanych przez uczniów wiadomości, lecz uwzględniało posługiwanie się nimi w rozwiązywaniu zadań.

2. „Osiągnięcia szkolne” jako pozytywne zmiany w kierunkowej i instrumentalnej stronie osobowości ucznia, które zachodzą w wyniku treści i procesu kształcenia. Przedstawicielami tego stanowiska byli K. Lech i W. Okon, który pisze „osiągnięcia szkolne to wyniki procesu dydaktycznego, które uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowania przekonań i postaw.”

3. „Osiągnięcia szkolne” jako jedno z najszerszych określeń. Obejmuje ono zarówno zmiany zachodzące w uczniu na skutek kształcenia, jak i specjalnie organizowanych przez szkołę form pracy wychowawczej.

Różnice między dwoma ostatnimi stanowiskami dotyczą dróg, które do nich prowadzi, a nie samej treści osiągnięć szkolnych. Dziecko uczęszcza do szkoły nie tylko po to, by poznać nieznane, ale ważne jest by w wyniku zdobywania wiedzy zmieniała się i rozwijała jego osobowość. K. Kuligowska przez pojęcie osiągnięcia szkolne rozumie „korzystne zmiany zarówno w sferze instrumentalnej ucznia (w zasobach informacji, w sprawnościach intelektualnych, umiejętności korzystania z tych informacji w działaniu), jak i w sferze kierunkowej (w motywacji do działania, w aspiracjach, uczuciach oraz postawach).

Poziom inteligencji uczniów, jest także tym czynnikiem, od którego zależy w dużej mierze uzyskane przez nich wyniki w nauce. Równocześnie poziom uzdolnień umysłowych nie przesadza automatycznie o jakości tych wyników. Często bywa tak, że uczniowie bardzo zdolni, wykazują bardzo wysoki iloraz inteligencji, uzyskują w szkole wyniki nie w sposób miernie niskie w stosunku do możliwości intelektualnych, jakimi dysponują. Istnieje niezaprzeczalny związek pomiędzy poziomem inteligencji uczniów a warunkami ich życia w środowisku społecznym. Niekorzystne warunki środowiskowe, z reguły powodują obniżenie ogólnego poziomu jego sprawności umysłowej.

Wśród różnych czynników biopsychicznych, determinujących postęp uczniów w nauce niemal rolę odgrywają: temperament, cechy charakteru, niesprawne lub wadliwe funkcjonowanie narządów zmysłowych, niestabilność emocjonalna, zły stan zdrowia oraz zaburzenia procesów poznawczych. Ze względu na takie rozróżnienia „pojęcia” osiągnięć szkolnych możemy mówić o:

- 1) osiągnięciach emocjonalnych (motywacyjnych, wychowawczych);

2) osiągnięciach poznawczych (dydaktycznych);

3) osiągnięciach z dziedziny psychomotorycznej.

Osiągnięcia emocjonalne (motywacyjne, wychowawcze), które oznaczają nabytą chęć do wykonania określonej czynności, dotyczy kierunkowych cech osobowości wychowanka takich jak np.: nawyki czytelnicze i zainteresowania przyrodnicze. Aby ułatwić nauczycielowi sprawdzanie tych osiągnięć szkolnych, skonstruowano taksonomie celów nauczania. Rozumie się przez nie „hierarchiczny schemat klasyfikacji celów nauczania, ułatwiający pogrupowanie celów, ujawniający ewentualne braki w ich doborze i sformułowaniu, a także pomagający w definiowaniu czynności ucznia, objętych tymi celami i w dopasowywaniu zadań tekstowych do danych czynności.

Kształtowanie przekonań i postaw. Pedagogika, odwołując się do naukowych podstaw psychologii uznaje, że wychowanie ma prowadzić do kształtowania postaw, rozumianych jako względnie trwała struktura (lub dyspozycja do pojawiania się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec przedmiotu postawy. Z definicji tej wynika, że zawsze istnieje jakiś przedmiot postawy, który może mieć charakter zbiorowy. Zadaniem edukacji jest kształtowanie wartości uniwersalnych: prawdy, dobra i piękna. Wśród wartości współcześnie uznawanych za uniwersalne szczególne miejsce zajmuje też prawo do życia w wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, godność, odpowiedzialność, swobody obywatelskie, patriotyzm, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądowy, uczciwość, tolerancja, rodzina, zdrowie i jego ochrona, możliwość samorealizacji, praca oraz godziwy poziom życia materialnego i duchowego. W raporcie interdyscyplinarnego Komitetu Prognoz Polska w XXI wieku, podjęto próbę określenia cech wzorca osobowego.

Człowiek, zgodnie z takim wzorem, powinien być: aktywny i przedsiębiorczy, zdolny sprostać wymaganiom konkurencyjnej gry sił ekonomicznych w gospodarce rynkowej, mieć wrażliwość humanistyczną, prezentować szacunek dla wartości wyższych i motywację do bezinteresownych działań społecznych, cechować się kulturą moralną i kulturą uczuć, pozytywnie motywowany do działań i decyzji, zdolny do zachowań empatycznych (otwartości na drugiego człowieka), uspołeczniony, umiejętnie budujący więzi międzyludzkie. A także odrzucać model życia zdominowany przez «mieć», posiadać poczucie godności, samodzielność myślenia i kreatywność. Niestety, autorzy Podstaw programowych kształcenia ogólnego nie skorzystali z tego raportu, jak również z dorobku aksjologii pedagogicznej. Kształtowanie cech osobowych jednostki odbywa się bowiem przy znaczącym udziale różnych form edukacji, samokształcenia oraz uczestnictwa zarówno w kulturze wyższej, jak i masowej. W społeczeństwie opartym na wiedzy i uczestniczącym w procesie globalizacji świata trzeba się będzie uczyć przede wszystkim «z» i dla» przyszłości uwzględniając szanse i zagrożenia cywilizacji XXI wieku. Hasło edukacyjne «Rozumieć świat – kierować sobą» określa treści i metody edukacji, ale także «wrastanie» w przyrodę, gospodarkę, życie społeczne, pracę i kulturę. Edukacja

nie może sama zapewnić realizacji postulatów kształtowania osobowości zdolnych do rozwiązywania problemów współczesności.

Zależy one bowiem od życia społecznego i stanu ekonomicznego kraju oraz całej rzeczywistości społecznej. Zmieniający się, niepewny i zagrożony świat stawia przed edukacją takie problemy oraz obszary działań, jak: problematyka ekologiczna, zdrowotna, społeczno-moralna, kultura, tożsamość i humanizacja stosunków społecznych, sprawy bezpieczeństwa i «ładu w świecie», kształtowanie zdolności egzystencjalnej ludzi do sterowania własnym życiem. Młodzież staje więc wobec wielu problemów i sytuacji konfliktowych, nie umie poradzić sobie z nimi, podejmować odpowiednich decyzji. Dlatego oczekuje wsparcia ze strony starszych i szuka odpowiedzi w różnych systemach etycznych. Sama dydaktyka, sposób realizacji wielu przedmiotów ma duże znaczenie dla wprowadzania młodych ludzi w świat wartości. Szczególną rolę do spełnienia mają w tym zakresie przedmioty humanistyczne i kulturalne.

Wyzwaniom XXI wieku może sprostać tylko człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli człowiek pełny. Wiedza o edukacji i rozwoju człowieka powinna opierać się na wiedzy o wartościach i samym człowieku. Informacja i wiedza powinny być nie tylko prawdziwe, ale także atrakcyjnie przekazywane i zdobywane. Osobowy rozwój człowieka wymaga więc nie tylko świadomej działalności wychowawczej i autokreacji, ale także traktowania człowieka jako jednostki. Zadaniem edukacji jest przygotowanie dzieci, młodzieży i dorosłych do dialogu kultur i wartości, do obrony wartości cywilizacji humanistycznej oraz do przeciwstawiania się relatywizmowi wartości i upowszechnianiu opcji minimalistycznych. Dlatego edukacja humanistyczna, filozoficzna, etyczna i kulturalna powinny dostarczać nie tylko nowoczesnej i atrakcyjnej wiedzy, ale także uczyć doswiadczeń życiowych przez działanie. Rozważając problematykę postaw, wartości i celów edukacji należy pamiętać o тезах zawartych w raporcie Komisji Europejskiej Edukacja dla Europy, w którym ukazano wspólne wartości cywilizacji europejskiej, wyrażając równocześnie przekonanie o potrzebie rozwijania nowych rodzajów współdziałania, by kształcić w duchu tych wartości.

Kształcenie ogólne jest niezbędne do zrozumienia świata w jego różnych przejawach i obszarach, ale powinno być osadzone w zespole teorii kształtowania nowoczesnych kanonów, podstaw programowych i programów nauczania oraz standardów wymagań i osiągnięć. Traktowane także jako jednostka: kształtowania świata wartości i postaw, umiejętności i kompetencji, zdobywania wiedzy jako wartości samoistnej oraz instrumentu aktywnego i odpowiedzialnego działania. Polityka i edukacja powinny zmierzać do kształtowania humanistycznego systemu wartości etycznych oraz ideału wielostronnego rozwoju i aktywności jednostki. Oprócz wiedzy i wyobraźni w edukacji trzeba także chęci poszukiwania, stawiania pytań i formułowania problemów, a także kształtowania umiejętności ich rozwiązywania. Edukacja opiera się

na określonych sposobach myślenia, porozumiewania się i mówienia. Dla niektórych uczniów sposoby te są nieprzystawalne do ich doświadczeń pozaszkolnych, muszą oni zatem zdecydować – przyjąć, czy też odrzucić kontekst systematycznie negocjujący postawy i wartości świata, z którego się wywodzi.

Literatura:

1. Bereźnicki F., (2004) *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
2. Denek K., (1999) *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.
3. Kuligowska K., (1984) *Doskonalenie lekcji*, WSiP, Warszawa.
4. Kupisiewicz Cz., (1972) *Niepowodzenia dydaktyczne*, PWN, Warszawa.
5. Lewicki A., (1962) *Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania* W: *Psychologia Wychowawcza* nr 2.
6. Lewowicki T. (1988) *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w: Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym* red. H. Moroz. Wyd.: Uniwersytet Śląski, Katowice.
7. Marody M., (1976) *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, PWN, Warszawa.
8. Madrzycki T. (1977) *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa.
9. Mika S., (1984), *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa.
10. Niemierko B., (1975) *Testy osiągnięć szkolnych*, WSiP, Warszawa.
11. Nowak S., (1973) *Teorie postaw*, PWN, Warszawa.
12. Okon W., (2003) *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd.: Żak, Warszawa.
13. Putkiewicz Z., (1973) *Uczenie się i nauczanie*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
14. Urbanska J., Urbanski M., (2011) *Skuteczne uczenie się w szkole. W: Stanisław Kowalik (red.) Psychologia ucznia i nauczyciela*. PWN, Warszawa.

Dr. Maria Staworzyńska-Grządziel, *Katedra Pedagogiki, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa, Polska.*

Efekty uczenia się w kontekście czynników warunkujących kształtowanie przekonań i postaw w procesie nauczania.

Dr. Maria Staworzyńska-Grządziel, *Department of Education, School of Management in Warsaw, Warsaw, Poland.*

The learning outcomes in the context of the determinants shaping the beliefs and attitudes in the teaching process.

E-mail: staworzynska@interia.pl

СИНИЦИН А. О.,
асистент, кафедра філософії
та політології,
ДВНЗ “Придніпровська державна
академія будівництва та архітектури”,
м. Дніпропетровськ, Україна

СИСТЕМА ЗАХОДІВ ЗАПОБІГАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ У ВНЗ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОТИДІЇ МАРГІНАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Аналізується роль ряду заходів у ВНЗ Дніпропетровської області, спрямованих на запобігання прояву асоціальної поведінки і подолання маргінального стану студентської молоді в регіоні, що в свою чергу може стати дієвою протипагою процесам маргіналізації в українському суспільстві.

Ключові слова: маргіналізація, система виховання у ВНЗ, студентська молодь, психолого-соціологічна служба

Анализируется роль ряда мероприятий в ВУЗах Днепропетровской области, направленных на предупреждение проявления асоциального поведения и преодоления маргинального состояния студенческой молодежи в регионе, что в свою очередь может стать действенным противовесом процессам маргинализации в украинском обществе.

Ключевые слова: маргинализация, система воспитания в ВУЗе, студенческая молодежь, психолого-социологическая служба

The role of row of measures is analysed in Institutes of higher education of the Dnepropetrovsk area, directed on warning of display of asocial conduct and overcoming of the marginal state of student youth in a region, that in same queue can become an effective counterbalance to the processes of marginalization in Ukrainian society.

Key words: marginalization, system of education in Institute of higher education, student youth, a psychology –sociological service

Сучасність ставить перед нашим суспільством все більше і більше завдань. Запорукою розвитку та досягнень майбутніх поколінь стає система

виховання нових громадян. Найбільш дієвим у цьому плані виступає інститут вищої освіти. Саме вищі навчальні заклади є осередками формування нових особистостей, здатних привести нашу країну до сталого розвитку та врешті – решт поступу.

Згідно з Конституцією України, Законом України “Про освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, головним напрямом державної політики визначено розширення можливостей компетентного вибору людиною життєвого шляху [1].

Водночас процес формування особистості ускладнюється соціально-економічною, політичною нестабільністю в суспільстві, недоліками виховання. Це зумовлює необхідність здійснення профілактики та корекції поведінки зростаючої особистості. Проблема профілактики та корекції девіантної поведінки дітей і молоді гостро стоїть в усьому світі; вона є найпріоритетнішою в рамках ЮНЕСКО [1].

На тлі трансформаційних процесів в нашій країні, що розпочалися ще в кінці 80-х на початку 90-х років у зв’язку з перебудовою значна кількість людей втратила своє місце у соціальній системі, а отже стала маргіналами. Як наслідок, останнім коригуючим бастионом на шляху формування молодої людини є система вищих навчальних закладів. Саме там, наче у кузні, має бути загартований молодий спеціаліст та громадянин. Залишаючи стіни рідного ВНЗ, молода людина має бути юридично освіченою, чітко бачити своє місце в суспільстві, а також працювати на благо держави, реалізуючи власний потенціал.

Впродовж усього історичного шляху розвитку цивілізації простежується розуміння важливості проблеми подолання негативних відхилень у поведінці людини та значущості моралі і права у становленні особистості. Питання виховання загальнолюдських моральних цінностей відображено у працях видатних педагогів Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та багатьох інших [1]. Проблемам освітньої нерівності, аналізу соціального становища і професійних орієнтацій молоді присвячені праці І.Данченко [1], О. Балакіревої [3], С. Оксамитної [4; 5], Н. Паніної [6]. Деякі дослідники вивчають питання соціального самопочуття молоді, особливості формування її субкультури. Як окремий об’єкт дослідження виступає студентство в роботах А. Лантух [7], Л. Сокурнянської [8; 9], Н. Федоренко [10] та ін. [2]

Аналізу маргінальності, як причини та наслідку девіантної поведінки, джерелом якої є внутрішньо особистісний конфлікт культур і пов’язаних із цим проблем дезадаптації індивіду є роботи представників психоаналітичного підходу. Перш за все це Р.Парк та Е. Стоунквіст [11; 12; 13]. На просторях СНД даній проблематиці частково присвячені роботи Н. Акоюн [19].

Проблемам соціоструктурних змін, що викликають появу нових маргінальних спільнот та адаптації молоді на цьому фоні присвячені роботи Голенкової З.Т., Капської А.Й., Попової І.П., Ковальнової А.І. та Чернухи Н.М.[14; 15; 16; 17; 18]. Проведений аналіз джерельної бази дає можливість констатувати, що на сьогодні розкрито причини виникнення відхилень, розроблено їх діагностичні методики, окреслено шляхи ефективної профілактики девіантної поведінки неповнолітніх. Проте залишаються недостатньо вивченими форми вияву девіантної поведінки, чинники її детермінації, відсутні науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективної профілактики девіантної поведінки в період формування професійних та громадянських якостей особистості студентів ВНЗ [1].

Метою даного аналізу є теоретичне обґрунтування дієвості ряду соціо – психологічних і правових заходів у ВНЗ Дніпропетровської області, спрямованих на запобігання девіантної поведінки. При цьому буде враховуватися здебільшого філософський аспект маргінальності як такий, що є менш дослідженим в порівнянні з соціологічним.

Цілі доповіді зумовлені її проблематикою і визначені наступним чином:

- аналіз сучасних факторів і тенденцій маргіналізації українського суспільства;
- аналіз сучасного стану заходів у ВНЗ Дніпропетровської області, спрямованих на подолання девіантної поведінки;
- обґрунтування необхідності психологічних служб та відділів зі сприяння працевлаштуванню студентів у кожному ВНЗ;
- теоретичне обґрунтування застосування холічного підходу при виховній роботі у ВНЗ;

Таким чином, в ході викладу основного матеріалу дослідження автори прагнуть досягти теоретичного обґрунтування поставлених цілей.

Існуюча сьогодні практика профілактичної діяльності ґрунтується переважно на адміністративно-авторитарних підходах до особистості студента як до об'єкта виховання і, насамперед, спрямована більше на подолання негативних явищ, ніж на їх дійсну профілактику. Зміна соціально-економічних умов, розбудова суверенної, незалежної, демократичної, правової держави вимагає побудови нової моделі превентивного виховання, яка повинна ґрунтуватися на гуманістичних засадах розвитку особистості [1].

За базове визначення маргінальності автор взяв те, що було надане російським соціологом І.Поповою. Згідно з ним маргінальність – «це стан груп та індивідів в таких умовах, які під впливом зовнішніх факторів, пов'язаних із соціально – економічними та соціокультурними перетвореннями в суспільстві, змушують людей змінювати своє соціальне положення і призводять до суттєвих змін або втраті попереднього статусу, а також соціальних

зв'язків, соціального середовища, системи цінностей» [17, с. 62].

Ряд дослідників як зарубіжних (Р.Мертон, Т.Парсонс) так і вітчизняних (Є.Садков) намагалися встановити зв'язок між маргіальністю та злочинністю, тобто обґрунтувати те, що маргіальність прямо впливає на криміналізацію суспільства, а маргіальні елементи стають на цей шлях. Крім цього можна вести мову про зв'язок маргіальності з політичним екстремізмом та радикалізмом.

Виходячи з того, що маргіальність – це соціокультурне та соціо-психологічне явище, яке нерозривно пов'язане з будь-якими історичними суспільствами та різними видами соціалізації, слід вживати і відповідних заходів до її подолання.

До об'єктивних причин маргіальності в українському суспільстві можна віднести руйнування старої державно – політичної системи та розбудова нової, руйнування старих соціально – економічних структур, що зумовило руйнування соціальних та економічних зв'язків, еміграційні та імміграційні процеси. Проте чи не головним фактором маргіальності є безробіття. Внаслідок безробіття більшість населення змушене було шукати роботу не за фахом, це в свою чергу призводить до кризи професійної ідентифікації та професійної дезадаптації. За цих умов процес маргіналізації зачіпає не лише периферію, а стає системним та всеохоплюючим.

Не менш важливим фактором стає стихійність самого процесу маргіналізації. Наразі наше суспільство вже досить далеко відійшло від буремних 90-х років. Проте, діти тих маргіналів, що змушені були змінювати з місцем роботи і свій соціальний статус та стан, на сьогодні стикаються майже з тими ж проблемами. Закінчуючи ВНЗ, переважна більшість випускників іде працювати не за спеціальністю. Що в свою чергу призводить не тільки до кризи ідентичності, а й до глибокої особистісної кризи. Адже молода людина, що витратила майже п'ять років свого життя на здобуття бажаного фаху наразі усвідомлює, що не потрібна суспільству із її знаннями.

За таких умов можна вести мову про маргіальне суспільство як таке в цілому. На думку дослідника Є.Н. Старикова у посттоталітарних суспільствах, до яких належить і українське суспільство, взагалі маргіналізуються всі соціальні групи, а межа між маргіальним та не маргіальним просто стирається [20]. А отже можна стверджувати про наявність так званого «маргіального простору», поняття, введенного в обіг постмодерністами в другій половині XX століття.

Характерною рисою маргіального середовища на думку дослідниці Н. Акопян є наявність явища паралелелізму: коли в даних умовах з одного боку за інерцією продовжують існувати старі інститути і характерні для них цінності та відносини, а з іншого нові соціальні інститути і міжособистісні відноси-

ни, що зумовлені вимогами трансформаційних процесів [19]. В незалежності від свого бажання через об'єктивні причини люди опиняються на перетині двох реальностей. Починається тривалий та болючий психологічний процес суміщення існуючих старої та нової реальностей. Така подвійність створює сприятливі умови для виникнення міжособистісних та внутрішньо – особистісних конфліктів. В комплексі з політичними та економічними перетвореннями це викликає зміни соціального психологічного характеру. Серед яких Н.Акопян виділяє наступні: переоцінка всіх цінностей, знецінення світоглядних переконань, зміна стереотипів, пошуки сенсу життя, дегуманізація міжособистісних відносин, зміна соціального статусу, положення та поведінкової ролі у суспільстві. Внаслідок цих процесів з'являється криза соціальної ідентифікації, яка проявляється в тому, що людина втрачає позитивне сприйняття своєї соціальної приналежності [19].

При цьому поряд з традиційними маргінальними групами, що опиняються на узбіччі суспільства ми маємо нових маргіналів, які мають вищу освіту, високу професійну кваліфікацію, розвинену систему потреб, великі соціальні очікування та проявляють політичну активність.

В недалекому майбутньому такий маргінальний стан суспільства може бути родючим ґрунтом для різного роду радикальних політичних рухів. Адже соціально – психологічний портрет сучасного маргіналу включає у себе такі риси як невизначеність, агресивність, зневіра у певних ідеалах та зневага до них, нереалізованість очікувань та бажань перш за все соціального плану. Як наслідок, людина переходить у своїй діяльності до задоволення лише вітальних потреб свого існування, а напрям її діяльності набуває авантюрних та утилітарних рис. Прагнення до збагачення будь – якою ціною. За відсутності чітких соціальних ліфтів люди прагнуть знайти щось на кшталт порталу, який майже миттєво змінив би їх соціальний статус.

Найбільш проблемним прошарком в цих процесах виступає молодь. Саме на нові покоління покладаються найбільші надії та сподівання. Але сприймаючи вищу освіту, як своєрідний квиток у краще життя, значна частина випускників ВНЗ потім переживає гіркий присмак реальності. Сучасний сурогат системи розподілу випускників ВНЗ не йде ні в яке порівняння із зруйнованою з часів СРСР системою розподілу молодих спеціалістів на перше робоче місце. Адже здебільшого це є фікцією, а значна частина ВНЗ просто вимагає довідку про працевлаштування в обмін на диплом, що є порушенням діючого законодавства на яке продовжують запліщувати очі, щоб не руйнувати статистику. Виключення становлять медичні ВНЗ, та поодинокі педагогічні, але й там є свої нюанси, пов'язані з оплатою праці та першим робочим місцем.

Отже у випускника ВНЗ, який щойно отримав диплом виникає ряд

несприятливих соціально-психічних процесів. Першими розлітаються на друзки сформовані у минулому уявлення про життя, виникає не просто плутанина між образами минулого, сьогодення та майбутнього власного «Я», а подекуди й конфлікт між ними. Все це стає передумовою до виникнення почуттів самотності, відчуження та непотрібності. І хоча мотивація ще зберігається, та структура потреб людини зазнає кардинальних змін. Така ситуація призводить до звуження області самореалізації особистості, а її трудова діяльність спрямовується лише на здобуття засобів до існування. Тобто, згадуючи піраміду потреб Маслоу, стає зрозумілим, що в такій ситуації людині не до вищих потреб, так як вона ледве може задовільнити нижчі. Проте, є значна кількість тих людей, які не відмовляються від своїх переконань і прагнуть працювати лише за обраним фахом. Проте, тривалий період безробіття створює своєрідний духовний вакуум, що робить людину легкою здобиччю сект, радикальних рухів і т.д. Тобто людина у своєму прагненні заповнити духовну, або навіть душевну пустоту стає пасивною особистістю, поява якої є першим кроком до відродження авторитаризму, або навіть і тоталітаризму.

В такому маргінальному суспільстві на думку Н.Акопян формується своєрідна система цінностей, якій притаманні:

- нетерпимість по відношенню до соціальних та державних інститутів;
- крайні форми прояву антинормативної та девіантної поведінки;
- деструкція, егоїзм, етичний релятивізм та нігілізм [19].

Однією з умов, що має спонукати до вжиття відповідних заходів є той факт, що поглиблення маргінальності призводить до того, що система цінностей, притаманна маргінальній спільноті, виходить за її межі та проникає в традиційні світоглядні структури. Більш того, якщо суспільство через переважаючу маргіналізацію досягає стану аномії, то самі маргінали, стають легкою здобиччю для різного роду радикальних рухів, так як сприймають лише ті уявлення про соціальну дійсність, що є для них зрозумілими.

Загалом для маргінальних особистостей можуть бути характерними прояви агресії та насильства, а в окремих випадках, за твердженням Л. Гозмана, особистість може не виявляти агресію, але й байдуже ставитися до її проявів у суспільстві. Тобто схвально або нейтрально відноситися до проявів сили.

З огляду на такі процеси найбільш небезпечними для суспільства є як раз ті маргінали, що мають вищу освіту, так як вони по мірі адаптації до маргінальних цінностей ще й піддають їх ідеологічній обробці і шукають таких же людей задля перетворення соціальної дійсності на свій лад та розсуд. Саме колишні інтелігенти, що опинилися за «бортом», у своїй суспільній активності можуть проявляти нетерпимість та екстремізм. Іншим варіантом їх поведінки

за умов маргіналізації є «абсентеїзм», тобто самоусунення від суспільного життя загалом як неприйнятного для них за умов, що склалися. В окремих випадках втеча від реальності може бути спрямована в бік минулого. Тобто ідеалізується колишній державний та суспільний лад, який ототожнюється із стабільністю та наявністю свого місця в суспільстві. Такий варіант зокрема здебільшого притаманний старшому поколінню, що не в змозі достойно існувати на запропоноване йому пенсійне забезпечення. Проте, в тісній взаємодії в сімейних колах, або з викладачами старшого віку такі настрої можуть передаватися й молоді.

Сама проблема маргінальності суспільства та відповідних заходів у ВНЗ пов'язані між собою процесом адаптації. Саме цей процес може стати на шляху маргіналізації широких верств українського суспільства і перед усім молоді. Адже вищі навчальні заклади є по суті останнім місцем, де можуть бути скориговані або частково змінені світоглядні та особистісні структури індивіда.

Так як для запобігання небезпечних наслідків маргіналізації важливі не тільки зусилля, що їх докладає особистість, – адаптаційні заходи, спрямовані на перебудову «Я-концепції», але й проводима з боку держави гнучка соціальна та гуманітарна політики. Саме задля цього в сучасних закладах вищої освіти побудована та наразі вдосконалюється система заходів, що має запобігати маргіналізації молоді, сприяти її соціалізації та формуванню особистості нового громадянина.

Реформування вищої школи в Україні визначило головною стратегією державної освітньої політики персоналізацію освіти. Аналіз заходів, що їх проводять в ВНЗ області показав, що основою, підґрунтям усіх заходів запобігання асоціальної поведінки студентів стало особистісно орієнтоване виховання: створення сприятливих умов для самореалізації майбутнього фахівця, розвитку усіх його здібностей, допомога в здійсненні його життєвого задуму. Важливо підтримати на цьому шляху активність самої молодшої людини, щоб соціалізація її особистості йшла у правильному напрямку. Виховна робота по запобіганню асоціальної поведінки студентів стала частиною службової діяльності не тільки викладацького складу, але всіх співробітників ВНЗ. Серед першочергових заходів спрямованих на подолання маргінальності слід провести, організувати або удосконалити наступні:

- створення у вищому навчальному закладі централізованої системи правової освіти і виховання;
- організація ефективної взаємодії ВНЗ з правоохоронними органами;
- заснування у ВНЗ централізованої служби охорони громадського порядку;
- організація психолого – соціологічної служби для виявлення особисто-

стей, які потребують корекції поведінки, надання психологічної допомоги, використання «телефону довіри», проведення соціологічних досліджень для попередження негативних тенденцій у молодіжному середовищі;

- налагодження співпраці служби кураторів з психолого – соціологічною службою, профілактична робота – виховна, просвітницька, лекційна, адміністративна;

- створення у ВНЗ системи виховання у молоді здорового способу життя та протидії шкідливим звичкам, шляхом популяризації окремих видів спорту та досягнень спортсменів, що навчаються;

- підвищення ролі студентського самоврядування у формуванні соціально правильної активної громадянської позиції молоді як протидії асоціальної поведінки, збільшення ролі соціально значущих проєктів;

- сприяння діяльності різноманітних студентських творчих об'єднань, підвищення їх ролі у персоналізації виховання і протидії негативним схильностям особистості, формування студентських об'єднань національної та громадянської спрямованості;

- виховання у студентів почуття поваги та інтересу до власної культури та традицій, а також до культури і традицій інших народів, як дієвої профілактики проявів екстремального націоналізму та шовінізму з боку молоді;

- формування любові до обраного фаху, професійної гідності, прагнення створити кар'єру як протидія асоціальним тенденціям у студентському середовищі;

- налагодження співпраці відповідних підрозділів ВНЗ з підприємствами регіону усіх форм власності, чия спрямованість відповідає фаховій орієнтації студентів даних закладів вищої освіти, як елемент протидії безробіттю молоді;

- виховання відповідального ставлення до шлюбу та сім'ї, до збереження репродуктивного здоров'я, попередження легковажного відношення до статевих зв'язків, організація у ВНЗ клубів «Студентська сім'я».

Всебічне вивчення феномену маргінальності як багатоаспектного соціокультурного та соціо-психологічного явища постає наріжною проблемою у суспільствах, що трансформуються. Руйнування соціокультурних, ідеологічних, економічних, політичних та соціальних основ життя створюють сприятливе підґрунтя для виникнення явища масової маргіналізації суспільства. На визначених етапах розвитку суспільства такі процеси можуть бути і підґрунтям для всякого роду соціальних потрясінь. А загроза переходу до аномічного стану і появи сірої, пасивної особистості, зневіреної у майбутньому може бути родючим ґрунтом для різного роду радикальних політичних течій. Саме для протидії цьому у ВНЗ нашої області мають бути застосовані наведені авторами статті заходи, що врешті – решт стануть дієвою протидією проце-

сам маргіналізації студентської молоді зокрема та українського суспільства загалом. Метою цих заходів є подолання негативних аспектів процесу маргіналізації суспільства та виховання не лише професіоналів у своїй галузі, але й свідомих громадян – патріотів своєї держави.

Список використаних джерел:

1. Данченко І.О. Організаційно-педагогічні умови профілактики девіантної поведінки студентської молоді вищих навчальних закладів у процесі реалізації програми “Рівний рівному” [електронний ресурс] назва з монітору http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_21/files/P2111_44.pdf
2. О. В. Бутиліна ПРОФЕСІЙНА МАРГІНАЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. 2012. Випуск 6. С. 81–87
Visnyk of the Lviv University. Series Sociology. 2012. Issue 6. P. 81–87
3. Балакірева О. М. Трансформація цінностей освіти / О. М. Балакірева, О. В. Валькована // Український соціум. – 2007. – № 4. – С. 7–19.
4. Оксамитна С. Соціально-класові засади освітньої нерівності в Україні / Світлана Оксамитна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 3. – С. 116–136.
5. Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність / Світлана Оксамитна. – К. : НАУКМА ; Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с.
6. Панина Н. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии / Н. Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001 – №1. – С. 5–26.
7. Лантух А. П. Студенчество – маргинальный опыт / А. П. Лантух // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2000. – № 492. – С. 121–127.
8. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Харьков : Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
9. Сокурянська Л. Г. Ціннісна детермінація дозвіллевих практик як простору актуалізації духовного світу особистості / Л. Г. Сокурянська // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 999 Серія “Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи” : зб. наук. праць / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Х. : ХНУ, 2012. – С. 179–185.
10. Федоренко Н. Вторичная занятость студентов в современных условиях / Н. Федоренко // Соціальні виміри суспільства. – Вип. 7. – К. : Інститут соціології НАН України, 2004. – С. 294–309.
11. Парк Р. Человеческая миграция и маргинальный человек// Социальные

- и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология.-М.: ИНИОН, 1998.-№3.-250 с.
12. Парк Р. Культурный конфликт и маргинальный человек// Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология. – М.: ИНИОН, 1998.-№2.-250с.
 13. Стоунквист Э. Маргинальный человек. Исследование личности и культурного конфликта //Современная зарубежная этнопсихология. Реферативный сборник.-М.:ИНИОН, 1979.-С.90-112.
 14. Голенкова З. Т. Динамика социоструктурной трансформации. // СОЦИС., 2006. – №10. – С. 80 – 85.
 15. Капська А. Й. Підготовка конкурентоспроможних випускників ВНЗ у контексті забезпечення їх соціальної мобільності. Науковий часопис НПУ імені П.М.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць. – Вип.14 /ч. I / . К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. – С. 122 –128.
 16. Ковалева А. И. Кризис системы образования. // Социологические исследования, 2005, N 3. – С. 79 – 84.
 17. Попова И. П. Новые маргинальные группы в российском обществе (теоретические аспекты исследования). – М., СОЦИС, 1999. – №7. – С. 62 – 71.
 18. Чернуха Н. М. Інтеграційні процеси у сучасному освітньому просторі як передумова успіху соціальної мобільності сучасної особистості. Науковий часопис НПУ імені П. М. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць. – Вип.14 / ч. III / . К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 12 –21.
 19. Н.Акопян Маргинальность как одна из основных характеристик трансформирующегося общества // «21-й ВЕК», № 1, 2005г. [електронний ресурс] http://www.noravank.am/upload/pdf/194_ru.pdf [назва з монітору]
 20. Стариков Е.Н., Социальная структура переходного общества (опыт инвентаризации), Полис, 1994, 4.

Transliteration:

1. Danchenko I.O. Organizacijno-pedagogichni umovy` profilakty`ky` deviantnoyi povedinky` students`koyi molodi vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv u procesi realizaciji programy` “Rivny`j rivnomu” [elektronny`j resurs] nazva z monitoru http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_21/files/P2111_44.pdf
2. O. V. Buty`lina PROFESIJNA MARGINAL`NIST` STUDENTIV // Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya sociologichna. 2012. Vy`pusk 6. S. 81–87 Visnyk of the Lviv University. Series Sociology. 2012. Issue 6. P. 81–87
3. Balakiryeva O. M. Transformaciya cinnostej osvity` / O. M. Balakiryeva, O. V. Val`kovana // Ukrayins`ky`j socium. – 2007. – # 4. – S. 7–19.

4. Oksamy`tna S. Social`no-klasovi zasady` osvitr`noyi nerivnosti v Ukrayini / Svitlana Oksamy`tna // Sociologiya: teoriya, metody`, markety`ng. – 2006. – # 3. – S. 116–136.
5. Oksamy`tna S. Mizhgeneracijna klasova ta osvitrnya mobil`nist` / Svitlana Oksamy`tna. – K. : NaUKMA ; Agrar Media Grup, 2011. – 287 s.
6. Pany`na N. Molodezh` Ukray`ny: struktura cennostej, socy`al`noe samochuvstv`y`e y` moral`no-psy`xology`cheskoe sostoyany`e v uslovy`yax total`noj anomy`y` / N. Pany`na // Socy`ology`ya: teory`ya, metody, markety`ng. – 2001 – #1. – S. 5–26.
7. Lantux A. P. Studenchestvo – margy`nal`nyj opyt / A. P. Lantux // Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni V. N. Karazina. – 2000. – # 492. – S. 121–127.
8. Sokuryanskaya L. G. Studenchestvo na puty` k drugomu obshhestvu: cennostnyj dy`skurs perexoda / L. G. Sokuryanskaya. – Xar`kov : Xar`kovsky`j nacy`onal`nyj uny`versy`tet y`m. V. N. Karazy`na, 2006. – 576 s.
9. Sokuryans`ka L. G. Cinnisna determinaciya dozvilleyv`x prakty`k yak prostoru aktualizaciji duxovnogogo svitu osoby`stosti / L. G. Sokuryans`ka // Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni V. N. Karazina. # 999 Seriya “Sociologichni doslidzhennya suchasnogo suspil`stva: metodologiya, teoriya, metody`” : zb. nauk. pracz` / Xarkivs`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni V. N. Karazina. – X. : XNU, 2012. – S. 179–185.
10. Fedorenko N. Vtory`chnaya zanyatost` studentov v sovremennyx uslovy`yax / N. Fedorenko // Social`ni vy`miry` suspil`stva. – Vy`p. 7. – K. : Insty`tut sociologiyi NAN Ukrainy`, 2004. – S. 294–309.
11. Park R. Chelovecheskaya my`gracy`ya y` margy`nal`nyj chelovek// Socy`al`nye y` gumany`tarnye nauky`. Otechestvennaya y` zarubezhnaya ly`teratura. Ser. 11.Socy`ology`ya.-M.: Y`NY`ON, 1998.-#3.-250 s.
12. Park R. Kul`turnyj konfly`kt y` margy`nal`nyj chelovek// Socy`al`nye y` gumany`tarnye nauky`. Otechestvennaya y` zarubezhnaya ly`teratura. Ser. 11.Socy`ology`ya. – M.: Y`NY`ON, 1998.-#2.-250s.
13. Stounkvy`st Э. Margy`nal`nyj chelovek. Y`ssledovany`e ly`chnosty` y` kul`turnogo konfly`kta //Sovremennaya zarubezhnaya etnopsy`xology`ya. Referaty`vnyj sborny`k.-M.:Y`NY`ON, 1979.-S.90-112.
14. Golenkova Z. T. Dy`namy`ka socy`ostruktornoj transformacy`y`. // SOCY`S., 2006. – #10. – S. 80 – 85.
15. Kaps`ka A. J. Pidgotovka konkurentospromozhny`x vy`puskny`kiv VNZ u konteksti zabezpechennya yix social`noyi mobil`nosti. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni P.M.Dragomanova. Seriya 11. Social`na robota. Social`na pedagogika: zb. nauk. pracz`. – Vy`p.14 /ch. I / . K. : Vy`d-vo NPU im. M.P.Dragomanova, 2012. – S. 122 –128.
16. Kovaleva A. Y`. Kry`zy`s sy`stemy obrazovany`ya. // Socy`ology`chesky`e y`ssledovany`ya, 2005, N 3. – S. 79 – 84.

17. Popova Y. P. Новые margy`nal`nye grupy v rossy`jskom obshhestve (teorety`chesky`e aspekty y`ssledovany`ya). – M., SOCY`S, 1999. – #7. – S. 62 – 71.
18. Chernuxa N. M. Integracijni procesy` u suchasnomu osvitr`omu prostori yakperedumova uspixu social`noyi mobil`nosti suchasnoyi osoby`stosti. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni P. M. Dragomanova. Seriya 11. Social`na robota. Social`na pedagogika: zb. nauk. prac`. – Vy`p.14 / ch. III /. K. : Vy`dvo NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. – S. 12 –21.
19. N.Akopyan Margy`nal`nost` kak odna y`z osnovny`x haraktery`sty`k transformy` ruyushhegosya obshhestva // «21-j VEK», # 1, 2005g. [elektronny`j resurs] http://www.noravank.am/upload/pdf/194_ru.pdf [nazva z monitoru]
20. Stary`kov E.N., Socy`al`naya struktura perexodnogo obshhestva (opyt y`nventary`zacy`y), Poly`s, 1994, 4.

А.А. Синицын, ГВУЗ «Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры», Днепропетровск, Украина.

Система мероприятий предотвращения девиантного поведения молодежи в ВУЗах Днепропетровской области, как элемент противодействия маргинализации украинского общества.

A.A. Sinicyn, Prydniprov'ska State Academy of Civil Engineering and Architecture, Dnepropetrovsk, Ukraine.

The system of prevention measures against deviant behavior of young peoples in institutions of higher education of Dnepropetrovsk area, as element of counteraction of marginalization of Ukrainian society.

E-mail: sinicynant@rambler.ru

СТАВИЦЬКИЙ О.О.,

доктор психологічних наук, доцент,
професор, кафедра психології,
Міжнародний економіко-гуманітарний
університет ім. акад. С.Дем'янчука,
м. Рівне, Україна

СТАВЛЕННЯ ДО ІНВАЛІДИЗОВАНИХ У ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ТИПУ НАСЕЛЕНОГО ПУНКТУ

У статті представлені результати емпіричного дослідження проявів гандикапізму – соціальної установки щодо інвалідизованої частини суспільства та як сприймається інвалідизованими таке до них ставлення. Наведені первинні результати експериментального дослідження цього явища.

Ключові слова: гандикапізм, інвалідизований, соціальна установка, особистість, людина з обмеженими функціональними можливостями.

В статье представлены результаты эмпирического исследования проявлений гандикапизма – социальной установки к инвалидизированной части общества и как воспринимается инвалидизированными такое к ним отношение. Показаны первичные результаты экспериментального исследования этого явления.

Ключевые слова: гандикапизм, инвалидизированные, социальная установка, личность, человек с ограниченными функциональными возможностями.

Attitude to disabled people depending on the type of residence. The results of empirical research displays handykapizmu – disabled social attitude on part of society and as such is seen disabled to them. The research was conducted during 2010 – 2014 years in six regions of Ukraine by anonymous survey on how to research the complex handicap which was tested for validity, reliability and representativeness. Total number of respondents is 680 people of all ages, gender and profession. Disabled residents of regional centers noted on itself displays of anger, disgust, contempt, hostility, selfishness, the desire to dominate, antipathy, intolerance, prejudice, underdeveloped empathy. Instead, residents of villages and townships are more cohesion and openness, tend to actively

establish contacts, rarely showing indifference to the rights of the disabled.

Key words: *handykapizm, disabled, social setting, a person, a person with limited functionality.*

Постановка проблеми. В одному соціальному та правовому просторах взаємодіють люди, які мають різний стан здоров'я: від абсолютно здорових, відносно здорових до людей, що мають функціональні порушення. В Україні кожна десята людина має статус інваліда й тенденція щодо росту цього показника – невтішна, враховуючи політичні, економічні, військові та соціальні реалії. Ігнорувати наявну соціально-психологічну взаємодію членів суспільства з інвалідизованою його частиною стає неможливо. В межах досліджуваної нами проблеми – психологія проявів гандикапізму [1], ми розглянули психологічний аспект такої взаємодії.

Р. Корсіні (R Corsini) та А. Ауэрбах (A. Auerbach) поняття „гандикапізм” тлумачать як заборони стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, тобто воно стає, таким чином, різновидом расових і гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних й інституційних, так й у прихованих, латентних формах [2]. З точки зору суспільних (групових) проявів гандикапізму, ми погоджуємось із таким трактування цього поняття як соціальної установки, певних хибних поглядів щодо людей з особливими потребами.

Гандикапізм як соціальне явище має свою реалізацію в двох площинах: по-перше, власне ставлення інвалідизованого до себе, яке формується через призму особистісних і соціальних установок – комплекс гандикапу – індивідуальне, внутрішнє прийняття себе людиною з особливими потребами, деформований образ „Я” під впливом функціональних обмежень особистості; по-друге, поведінковий прояв гандикапізму в людей стосовно неповносправних – гандикапність – це індивідуально-психологічна властивість, яка виявляється в поведінці, емоційних станах та експресивних реакціях щодо людей з вадами фізичного або психічного розвитку. Тобто, з огляду на індивідуальний прояв соціальної установки гандикапізму, гандикапність – це риса характеру [1, с. 34].

Враховуючи це метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження проявів гандикапізму в різних за статусом населених пунктах: село, СМТ, міста обласного підпорядкування та обласні центри.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось впродовж 2010 – 2014 років у шести областях України шляхом анонімного опитування за методикою дослідження комплексу гандикапу, яка була перевірена на валідність, надійність та репрезентативність. Загальна кількість опитаних становить 680 осіб різного віку, статі та професії. Узагальнені результати

емпіричного дослідження представлені у таблиці 1.

При порівнянні показників за шкалою «Гнів», що вказують на високий її рівень помітно, що переважають дані в жителів обласного центру (17,6 %) та міст обласного підпорядкування (13,3 %). Такі респонденти відчують з боку оточуючих агресивне ставлення та прояви ворожості, часто оцінюють соціум як середовище, де їх не приймають.

Середній рівень свідчить про те, що опитані переконані в тому, що здорові люди можуть проявляти до них гнів та ворожість й намагаються уникати ситуацій, що могли б спровокувати вираження гніву.

Низький рівень властивий в більшій мірі респондентам, що проживають в селах (34,2 %) та селищах міського типу (29,4 %), які не очікують від оточуючих проявів агресії та сприймають соціум як середовище сприятливе для їх розвитку та самореалізації.

За шкалою «Депресія» не було виявлено статистично значущих відмінностей в показниках опитаних. Високий рівень притаманний незначній частині респондентів, які вважають, що контакти з ними здатні викликати в здорових людей стан депресії, призвести до погіршення психічного стану та значного зниження емоційного фону.

Середній рівень властивий більшості обстежуваних, які переконані в тому, що спілкування з ними в незначній мірі здатне викликати стан пригнічення та тривоги в оточуючих, призводить до появи у них апатії та астеничних емоцій.

Низький рівень спостерігається в досліджуваних, що сприймають ситуацію як нейтральну та вважають, що взаємодія з ними не здатна змінити настрій та емоційний стан оточуючих.

За шкалою «Відраза» високий рівень більш виражений в мешканців обласних центрів (23,7 %) та міст обласного підпорядкування (19,6 %), які сприймають ставлення оточуючих як вороже та переконані в тому, що здорові люди відчують до них огиду через наявність фізичного дефекту. Інвалідизований оцінюється за іншими критеріями у порівнянні зі здоровими людьми та відноситься до категорії «чужих» – людей, що мають суттєві відмінності від переважної більшості.

Середній рівень проявляється в значної частини респондентів, які вважають, що оточуючі можуть відчувати до них відразу, однак це не впливає на мотивацію неповносправного до спілкування зі здоровими людьми, не знижує їхню соціальну активність.

Низький рівень притаманний 29,6 % мешканців сіл та 26,7 % жителів селищ міського типу. Такі досліджувані не відчують проявів відрази з боку оточуючих, комфортно почувають себе в соціумі та не очікують його неприйняття.

Показники за шкалою «Презирство», що вказують на її високий рівень притаманні в більшій мірі мешканцям обласного центру (20,7 %) та міст обласного підпорядкування (17,3 %). Такі опитанти страждають від дискримінації та інтолерантного ставлення оточуючих, які сприймають їх як неповноцінних людей, яких не потрібно розглядати як рівних собі.

Таблиця 1. Відмінності ставлення до інвалідів в залежності від місця проживання респондентів за методикою дослідження відчуття інвалідом проявів гандикапізму (%)

	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	17,6	13,3	9,6	6,5	62,8	61,2	61	59,3	19,6	25,5	29,4	34,2
2	2,2	3,4	2	3,2	53,5	54,2	56,3	57	44,3	42,4	41,7	39,7
3	23,7	19,6	16,3	9,4	59	57,2	57	61	17,3	23,2	26,7	29,6
4	20,7	17,3	14,6	8,2	59,6	58	57	58,5	19,7	24,6	28,4	33,3
5	12,3	11,6	13,7	13,4	52,5	54,7	53,6	51,2	35,2	33,7	32,7	35,4
6	24,7	20,3	16,3	13,4	65,7	66	67,3	67,3	9,6	13,7	16,4	19,3
7	9,7	11,4	13,4	16,6	62	64	66	65	28,3	24,6	20,7	18,3
8	23,6	20,3	17,4	9,7	68,6	67,2	66,2	70,5	7,8	12,5	16,4	19,8
9	25,6	22,4	17,7	9,5	66	67,4	68	72,7	8,3	10,2	14,4	17,8
10	29,4	25,7	20,3	15,6	57	57	59	60	13,6	17,3	20,6	24,4
11	25,7	22,5	17,4	13,6	64,8	65,2	66	66	9,5	12,3	16,6	20,3
12	40,2	37,4	33,3	27,7	52,5	53,3	55,2	57,7	7,3	9,3	11,5	14,6
13	28,3	23,7	17,4	10,2	63	64	65,3	69	8,7	12,4	17,3	20,7

Де: 1 – обласний центр; 2 – місто обласного підпорядкування; 3 – СМТ, 4 – село; 1 – шкала «Гнів»; 2 – шкала «Депресія»; 3 – шкала «Відраза»; 4 – шкала «Презирство»; 5 – шкала «Страх»; 6 – шкала «Ворожість»; 7 – шкала «Тривога»; 8 – шкала «Егоїзм»; 9 – шкала «Прагнення до домінування»; 10 – шкала «Антипатія»; 11 – шкала «Інтолерантність»; 12 – шкала «Упередження»; 13 – шкала «Нерозвинена емпатія».

Середній рівень властивий значній частині опитантів, які готові до проявів неприйняття та неповаги з боку здорових людей, не очікують від них розуміння й ставлення до себе як до повноцінної особистості.

Низький рівень виражений у жителів сіл (33,3 %) та селищ міського типу

(28,4 %). Вони схильні сприймати соціум як доброзичливе середовище, готове прийняти та зрозуміти інвалідизованого. Прояви презирства з боку здорових людей оптантом не очікуються.

За шкалою «Страх» не було виявлено статистично значущих відмінностей в залежності від місця проживання респондента. Високий рівень притаманний незначній частині досліджуваних, які вважають, що оточуючі відчувають при взаємодії з ними страх та тривогу, оскільки відчувають себе на місці інваліда.

Середній рівень властивий респондентам, які вважають, що оточуючі в певних ситуаціях взаємодії з ними схильні до актуалізації страхів, пов'язаних з можливістю власної інвалідизації.

Низький рівень притаманний досліджуваним, які не вважають, що спілкування з ними здатне призвести до зміни психічного стану оточуючих, знизити їх настрій чи підвищити тривогу.

Високі показники за шкалою «Ворожість» переважають у жителів обласного центру (24,7 %) та міст обласного підпорядкування (20,3 %), які відчувають неприйняття з боку оточуючих, агресивне ставлення до себе.

Середній рівень спостерігається в значній частині оптантів, які очікують проявів ворожості з боку здорових людей, оскільки вважають, що вони оцінюють їх неадекватно та схильні до відмежування від інвалідів, створюючи психологічні бар'єри при взаємодії з ними.

Низький рівень в більшій мірі проявляється у мешканців сіл (19,3 %) та селищ міського типу (16,4 %). Вони сприймають соціальне оточення як сприятливе для самореалізації та адаптації, очікують від суспільства підтримки та розуміння.

Аналіз даних за шкалою «Тривога», що вказують на її високий рівень виражені в більшій мірі у жителів сіл (16,6 %) та селищ міського типу (13,4 %), які відчувають при взаємодії з оточуючими їх тривогу та занепокоєння.

Середній рівень властивий більшості оптантів, які вважають, що взаємодія з ними здатна призвести до підвищення тривожності особистості в окремих ситуаціях при наявності відповідних передумов.

Низький рівень переважає в осіб, що проживають у обласних центрах (28,3 %) та містах обласного підпорядкування (24,6 %), які вважають, що здорові люди не схильні до підвищення тривожності при спілкуванні з ними, не відчувають дискомфорту, апатії та занепокоєння.

За шкалою «Егоїзм» високий рівень в більшій мірі проявляється у мешканців обласного центру (23,6 %) та міст обласного підпорядкування (20,3 %), які відчувають прояви байдужості з боку оточуючих та їх нездатність зрозуміти проблеми та потреби людини з особливими потребами.

Середній рівень властивий частині оптантів, що не покладаються на підтримку здорових людей, оскільки вважають, що вони зосереджені на

власних переживаннях та проблемах й не проявляють цікавості до потреб людей з обмеженими можливостями.

Низький рівень притаманний 19,8 % мешканцям сіл та 16,4 % жителям селищ міського типу. Такі досліджувані орієнтовані на підтримку оточуючих, очікують на їх розуміння та допомогу, вважають, що здорові люди готові до співпраці з ними, прагнуть краще зрозуміти специфіку їх життя.

Показники за шкалою «Прагнення до домінування», що вказують на високий її рівень проявляються в більшій мірі у жителів обласних центрів (25,6 %) та міст обласного підпорядкування (22,4 %). Такі респонденти відчують, що оточуючі зверхньо до них ставляться, не проявляють поваги та розуміння. Людина з фізичними обмеженнями оцінюється як неповноцінна, не здатна до самореалізації.

Середній рівень властивий опитанам, які очікують від оточуючих неприйняття та зневаги, однак це не впливає на їх соціальну активність та не зменшує прагнення до інтеграції в здорове суспільство.

Низький рівень демонструють представники сіл (17,8 %) та селищ міського типу (14,4 %). Вони не відчують, що здорові люди прагнуть займати домінуючу позицію при взаємодії з ними, зверхньо ставитись до інвалідизованих. Взаємодія будується на основі принципу рівності та взаємної поваги.

Аналіз даних за шкалою «Антипатія», що вказують на її високий рівень переважає в мешканців обласного центру (29,4 %) та міст обласного підпорядкування (25,7 %). Такі респонденти оцінюють ставлення до себе оточуючих як вороже, вважають, що здорові люди їх не приймають, не готові до взаємодії з людиною з функціональними обмеженнями та не проявляють інтересу до неї.

Середній рівень притаманний респондентам, що в певних ситуаціях відчують негативне ставлення до себе оточуючих, однак воно не є визначальним в процесі побудови взаємодії інвалідизованого зі здоровими людьми та не призводить до зниження його самооцінки.

Низький рівень проявляється в представників сіл (24,4 %) та селищ міського типу (20,6 %), які оцінюють ставлення до себе здорових людей як позитивне, відчують їх симпатію та прийняття. Такі досліджувані комфортно почувають себе в соціумі, оскільки не очікують негативної оцінки з боку оточуючих.

За шкалою «Інтолерантність» високий рівень демонструють мешканці обласних центрів (25,7 %) та міст обласного підпорядкування (22,5 %). Ці респонденти вважають, що оточуючі не здатні їх адекватно оцінити, оскільки їх свідомість заповнена негативними стереотипами, що змушують сприймати неповносправних як людей неповноцінних, не здатних до професійного

самовираження та особистісного розвитку.

Середній рівень притаманний оптантам, що відчують прояви інтолерантного ставлення та дискримінації з боку здорових людей, однак це не сприймається ними як значущий фактор, що здатен якимось чином вплинути на їх життя, знизити самооцінку чи обмежити контакти зі здоровим оточенням.

Низький рівень характерний для мешканців сіл (20,3 %) та селищ міського типу (16,6 %), які сприймають ставлення до себе оточуючих як толерантне, не очікують з боку соціуму неприйняття та дискримінації.

За шкалою «Упередження» високий рівень демонструють мешканці обласного центру (40,2 %) та міст обласного підпорядкування (37,4 %), які оцінюють ставлення до себе здорових людей як неадекватне. Вони переконані, що стереотипи, які панують в соціумі змушують оточуючих наділяти інвалідизованих негативними рисами, що знижує їх мотивацію до пізнання людини з обмеженими можливостями та встановлення стосунків з нею.

Середній рівень притаманний досліджуваним, які оцінюють соціум як упереджений щодо них. Вони переконані, що ставлення до них було б значно кращим, якби здорові люди змогли об'єктивно їх оцінити та саме на основі такої оцінки формувався в образ інваліда та ставлення до нього.

Низький рівень переважає в мешканців сіл (14,6 %) та селищ міського типу (11,5 %), які оцінюють ставлення соціуму до себе як неупереджене та адекватне. Такі оптанти вважають, що оточуючі об'єктивно їх оцінюють, здатні до виділення в їх особистості позитивних рис та недоліків безвідносно до стереотипів.

Аналіз даних за шкалою «Нерозвинена емпатія», що вказують на її високий рівень дозволив виявити переважання високих показників у мешканців обласного центру (28,3 %) та міст обласного підпорядкування (23,7 %). Такі оптанти не розраховують на розуміння та підтримку з боку здорових людей, оскільки вважають, що вони не здатні зрозуміти їх почуттів та переживань.

Низький рівень притаманний мешканцям сіл (20,7 %) та селищ міського типу (17,3 %), які сприймають своє оточення як емпатійне, переконані в тому, що соціум прагне зрозуміти їх переживання та специфіку життя, здатен відчувати на собі їх переживання.

Висновки. Опитування інвалідизованих респондентів в залежності від місця їх проживання дозволило виявити такі закономірності у ставленні до себе: жителі обласних центрів відмічають щодо себе прояви гніву, відрази, презирства, ворожості, егоїзму, прагнення до домінування, антипатії, інтолерантності, упередженого ставлення, нерозвиненої емпатії. Це пояснюється тим, що у великих містах люди проявляють байдужість до

оточуючих, рідко пропонують комусь свою допомогу, є закритими для контактів з незнайомими людьми. Значним також є психологічне дистанціювання від людей, які відносяться до групи «інших», тобто мають якості, які певною мірою відрізняють їх від більшості. Натомість мешканці сіл та селищ міського типу відрізняються більшою згуртованістю та відкритістю, схильні до активного встановлення контактів, рідше проявляють байдужість до людини з фізичними обмеженнями.

Перспективними напрямками наукових розвідок є з'ясування особливостей ставлення суспільства до інвалідизованих у розрізі статі, професії та віку.

Список використаних джерел:

1. Ставицький О. О. Психологія гандикапізму. Монографія. / О. О. Ставицький – Рівне, „Принт Хаус”, 2011. – 376 с.
2. Корсини Р. Энциклопедия психологии [Електронний ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступу: http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html

Transliteration:

1. Stavyts'kyi O. O. Psykholohiya handykapizmu. Monohrafiya. / O. O. Stavyts'kyi – Rivne, „Prynt Khaus”, 2011. – 376 s.
2. Korsyny R. Entsiklopedyya psykholohyy [Elektronnyy resurs] / R. Korsyny, A. Auerbach. – Rezhym dostupu: http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html

A.A. Ставицкий, *Международный экономико-гуманитарный университет им. акад. С.Демьянчука, Ровно, Украина.*

Отношение к инвалидизированным в зависимости от типа населенных пунктов.

A.A. Stavitsky, *International Economics and Humanities University by acad. S.Demyanchuka, Rovno, Ukraine.*

Attitude to disabled people depending on the type of residence.

E- mail: docent@meta.ua

СТОЛЯРЧУК О. А.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної, вікової
та педагогічної психології,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ВПЛИВ КРИЗ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УНІВЕРСУМУ СТУДЕНТІВ

У роботі розкрито зміст понять «криза фахового навчання» та «професійний універсум», проаналізовано підходи науковців до тлумачення криз фахового навчання студентів. Доведено, що переживання студентами криз фахового навчання на першому, третьому та четвертому курсах впливає на формування їх професійного універсуму. Встановлено, що криза адаптації провокує зміни фахової компоненти професійного універсуму студента, а кризи апробації та фахової готовності суттєво детермінують перебудову особистісної компоненти.

Ключові слова: професійне становлення, криза фахового навчання, професійний універсум, криза адаптації, криза апробації, криза фахової готовності.

В работе раскрыто содержание понятий «кризис профессионального обучения» и «профессиональный универсум», проанализированы подходы ученых к толкованию кризисов профессионального обучения студентов. Доказано, что переживание студентами кризисов профессионального обучения на первом, третьем и четвертом курсах влияет на формирование их профессионального универсума. Установлено, что кризис адаптации провоцирует изменения профессиональной компоненты профессионального универсума студента, а кризисы апробации и профессиональной готовности существенно детерминируют перестройку личностной компоненты.

Ключевые слова: профессиональное становление, кризис профессионального обучения, профессиональный универсум, кризис адаптации, кризис апробации, кризис профессиональной готовности.

The research defines the meaning of such notions as «a crisis of professional education» and «professional universe», scientists' approaches of the crisis of students' professional education are analyzed. It is proved, that crises of a professional education during the first, the third and the fourth years have an impact on development of student's professional universe. It is determined, that character of crises of a professional education is one of the aspects of constructive or destructive influence on development of student's professional universe. It is figured out, that a crisis of adaptation provokes changes of a professional component of student's professional universe, and crises of approbation and professional readiness essentially determine the rearrangement of a personal component. If the crisis of a professional education has constructive content, it enriches professional competence and student's motivation, though a destructive strategy provokes devaluation of professional values, disintegrations of professional Self-concept of a future specialist. The idea of a program's adoption of a psychological formation support of professional universe of future specialists is proposed, which would also contains diagnostics and improvement of a strategy of living during a period of crises of a professional education.

Key words: *professional becoming, crisis of professional studies, crisis of adaptation, professional universe, crisis of approbation, crisis of professional readiness.*

Складні умови працевлаштування на сучасному вітчизняному ринку праці зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців з орієнтацією на їх конкурентоспроможність, мобільність і гнучкість. Ці риси сучасного випускника ВНЗ відображають його позиціонування як суб'єкта майбутньої фахової діяльності з розвинутою мотивацією, компетентністю та самосвідомістю, що формуються в процесі професійного становлення.

Проблема професійного становлення фахівця потрапила у фокус наукових досліджень таких зарубіжних і вітчизняних вчених, як Б.Г. Ананьєв, О.І. Бондарчук, Н.Ю. Воляннюк, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, Є.О. Климов, О.М. Кокур, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.А. Побірченко, Ю.П. Поваренков, В.А. Семиченко, О.П. Сергєєнкова, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін. Аналіз альтернативних підходів до змісту професійного становлення засвідчив його тлумачення як процесу поетапного продуктивного розвитку особистості у контексті засвоєння і самопроектуван-

ня фахової діяльності, реалізації себе у професії. Ряд психологів (Е.Ф. Зеєр, Ю.П. Поваренков, Е.Е. Симанюк, В.А. Толочек тощо) наполягають на нерівномірному характері проходження професійного становлення, що супроводжується виникненням і вирішенням певних конфліктів, суперечностей, які складають зміст криз фахового розвитку особистості. Проблематика криз професійного становлення є досить розробленою на теренах вітчизняної психологічної думки, однак невивченим залишається питання впливу криз фахового навчання та формування професійного універсуму студентів, що і стало предметом нашого аналізу. З'ясування специфіки цього впливу дозволить оптимізувати психологічний супровід професіоналізації особистості на етапі її фахового навчання та сприяти конструктивному подоланню криз професійного розвитку.

Таким чином, метою статті є аналіз теоретичних наукових джерел для виявлення змісту та характеру впливу криз фахового навчання студента на формування його професійного універсуму.

За аналогом з психічним розвитком, який супроводжується кризовими станами, що здебільшого розгортаються на межі зміни вікових періодів, перехід від однієї до іншої стадії професійного становлення порушує встановлену систему взаємодії особистості з соціально-професійним середовищем, що зумовлює переживання нормативних криз. Об'єктивні та суб'єктивні труднощі, конфлікти професіоналізації особистості студента провокують переживання ним криз фахового навчання.

Криза професійного навчання тлумачиться нами як явище загострення суперечностей професійного становлення особистості на етапі її фахового навчання, що супроводжується зростанням тривожності, фрустрованості, вразливості та викликає перебудову свідомості та поведінки потенційного суб'єкта праці.

Вітчизняні психологи Л.Г. Подоляк та В.І. Юрченко описують кризу ідентичності в студентському віці як зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, що формуються у вищій школі через ідентифікацію себе з професійною моделлю, та виокремлюють такі шляхи подолання кризи ідентичності: усвідомлення власних змін, посилення рефлексії, довірливі стосунки з авторитетом (викладачем, другом), власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, вирішувати та виконувати рішення, перегляд системи цінностей, перебудова її ієрархії, керівництво своїм емоційним станом [5, 53].

Перегукується з цими ствердженнями теза М.Ю. Варбана про те, що у сучасній вітчизняній вищій освіті, за думкою, має місце криза професійної ідентичності студентського середовища. Це виявляється у певних способах адаптації студентів до навчально-професійної діяльності, а також у підвищеній тривожності і невпевненості в собі, своєму професійному майбутньому

випускників вузів і молодих фахівців.

Змістом кризи професійної самоідентичності в студентському віці є також загострення суперечностей, що лежать в основі динаміки професійного становлення. Це, зокрема, суперечність між потребою юнака у професійному самовизначенні (яка у різних випадках може виражатися як потреба набуття певного соціального статусу, самореалізації в діяльності, самоствердження в професійному середовищі) і відсутністю необхідних професійних знань, умінь та навичок для її задоволення [1,96].

Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко в контексті студентського віку вважають розповсюдженою серед першокурсників кризу професійного вибору, яка розгортається через дисонанс між несвідомо вибраною професією та необхідністю отримання вищої освіти. У окремих студентів виникають кризові ситуації навчально-професійної діяльності, спричинені несприятливими особливостями організації навчального процесу у вищій школі (вивчення та успішна атестація навчальних дисциплін замість оволодіння професійними знаннями та навичками). Вищеназвані вчені підкреслюють, що детермінантами цих криз можуть стати зовнішні фактори на кшталт неправильних настанов викладачів університету. Багато старшокурсників переживають кризу побудови планів на майбутнє, напрацьовуючи подальші життєві перспективи з максималістських позицій. Конструктивне подолання цих криз сприяє відштовхуванню від неусвідомлюваної залежності, кращому пізнанню себе та формуванню самості [5, 54].

Російський психолог Ю.П. Поваренков, аналізуючи процес фахової підготовки майбутніх учителів, характеризує такі її адаптаційні кризи, як криза 2-го курсу – усвідомлення та прийняття студентами нової соціальної ситуації розвитку (долається через формування академічної форми навчання), а також криза 4-го курсу – проходження педагогічної практики як перевірка професійної компетентності та спроможності. Ця криза долається через формування професійно-педагогічної діяльності [4, 192].

Інший російський психолог – Е.Ф. Зеєр, аналізуючи зміст криз професійного розвитку особистості, виокремлює лише одну кризу, що розгортається під час фахового навчання, – кризу професійного вибору, пов'язуючи її з сумнівами студента у правильності обрання професії, падінням інтересу до навчання [3, 218].

Окрім питання феноменології криз фахового становлення у фокус розгляду потрапили стратегії їх переживання. Так, систематизація російською вченою М.Г. Голубевою досліджень криз професійного становлення студентської молоді дозволила виокремити чотири типові стратегії конструктивного виходу з кризових ситуацій. Вищезгаданий науковець стратегії опанування та інтернальності позначає як найбільш продуктивні, а стратегії

уникнення та пристосування як менш продуктивні – адаптивні. Як зазначає М.Г. Голубева, важливими умовами подолання криз виступають такі психологічні фактори: мотивація пізнання та досягнень, адекватні навчальні цілі, професійне суб'єктно-орієнтоване навчання, спрямованість особистості на оволодіння даною професією, адаптивне реагування на невдачі [2, 114].

Проведене нами емпіричне дослідження підтвердило переживання кризи адаптації першокурсниками, яка детермінується їх пристосуванням до умов фахового навчання та зануренням у професійно спрямоване освітнє середовище. Також доведено існування кризи апробації, що розгортається на третьому курсі та зумовлюється проходженням студентами виробничої практики, і кризи фахової готовності, яка переживається студентами четвертого курсу, спричиняючись перспективами наближення державної атестації та початку професійної діяльності [7, 91]. Водночас професійний універсум ми розглядаємо як психічне новоутворення особистості випускника, яке проявляється як інтегрований цілісний образ професії та себе в ній. Це новоутворення містить готовність і здатність студента успішно реалізувати себе як майбутнього суб'єкта фахової діяльності. Професійний універсум поєднує в свідомості суб'єкта праці дві складові: фахову, тобто компетентність щодо професії, та особистісну – ідентичність в ній.

Підтвердити загальну ідею значущості впливу криз фахового навчання на формування професійного універсуму студентів дозволяє теза психолога Е.Е. Симанюк про те, що зміни, які відбуваються під час кризи, більшою мірою зачіпають підструктуру професійної спрямованості (мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію і професійне самовизначення), ніж інші підструктури суб'єкта діяльності [6, 12].

Варто зауважити, що формування професійного універсуму започатковується ще на пропедевтичному етапі, до вступу молодшої людини у ВНЗ, оскільки юнацький вік зумовлює здійснення нею професійного самовизначення, розробку конкретного професійно зорієнтованого плану щодо свого майбутнього. Складності вибору професії, суперечності між бажаним і можливим, зіткнення інтересів юнака та його близького оточення провокують переживання молодшою людиною першої кризи професійного становлення – кризи навчально-професійної орієнтації. На етапі вибору професії у юнаків закладаються перші аспекти фахової компоненти професійного універсуму та елементарні уявлення про себе як майбутнього фахівця, що є початком формування особистісної компоненти. Під час переживання особистістю кризи навчально-професійної орієнтації ускладнюється започаткування професійного універсуму, що супроводжується нестійкістю та розмитістю його компонент.

Більш предметне формування професійного універсуму особистості

розгортається під час фахового навчання. На ранніх етапах оволодіння фахом професійний універсум студента піддається впливу криз фахового навчання, які постають одним із внутрішніх чинників формування цього універсуму.

Перша криза фахового навчання – криза адаптації – розгортається на початку здобуття професійної освіти і охоплює студентів першого курсу. Передусім цю кризу зумовлює різка зміна умов навчання молодшої людини з шкільних на університетські. Глибинним аспектом цієї кризи є адаптація першокурсника до сприймання себе з нової позиції – суб'єкта майбутньої фахової діяльності. За умов конструктивного переживання кризи адаптації студент поглиблює свої уявлення щодо майбутньої професії і, відповідно, фахова компонента його професійного універсуму набуває більш глибокого та реалістичного змісту. Натомість, деструктивна стратегія переживання кризи адаптації провокує розчарування першокурсника та невпевненість щодо вибору професії.

Наступним проблемним моментом для формування професійного універсуму стає криза апробації. Ця криза розгортається у студентів третього курсу, який пов'язується з різким збільшенням профілюючих дисциплін в навчальному плані та проходженням студентом виробничої практики. Студент стикається з необхідністю перевірки себе в якості майбутнього фахівця, а не просто особи, що успішно засвоїла ті чи інші навчальні дисципліни, апробує себе як майбутній суб'єкт професійної діяльності. Розгортається ситуація, коли переважно теоретичний зміст фахової компоненти професійного універсуму студента підкріплюється практичним досвідом, а особистісна компонента випробовується безпосереднім включенням у професійну діяльність. Криза третього курсу супроводжується зростанням тривожності студента і в контексті деструктивного перебігу може спровокувати девальвацію професійного вибору в цілому, а відтак пригнічення особистісної компоненти професійного універсуму. Водночас конструктивне подолання кризи апробації забезпечує зростання суб'єктності як прояву особистісної компоненти професійного універсуму майбутнього фахівця.

Ще одна криза, з якою стикається студент в ході професійного навчання, – це криза фахової готовності. Випускник повинен розв'язати два актуальних для нього завдання. По-перше, йому необхідно успішно скласти підсумкову атестацію, завданням якої є оцінка рівня й якості професійної компетентності і, відповідно, змісту фахової компоненти професійного універсуму. По-друге, ситуація ускладнюється необхідністю самостійно ухвалювати відповідальні рішення, пов'язані з перспективами початку професійної діяльності і/чи продовження фахового навчання у магістратурі, а відтак задіювати особистісну компоненту професійного універсуму, приймаючи доленосні рішення. Впродовж переживання цієї кризи зростає ризик девальвації фахової компо-

ненти та деформації особистісної компоненти професійного універсуму випускника. За умов конструктивного переживання цієї кризи у випускника відбувається кристалізація обох компонент професійного універсуму та їх інтеграція у цілісний образ фахівця.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел уможливив розгляд криз фахового навчання як вагомого чинника професійного становлення студентів. Переживання ними криз фахового навчання на першому, третьому та четвертому курсах впливає на формування професійного універсуму. Характер переживання криз професійного навчання є одним з внутрішніх факторів конструктивного або деструктивного впливу на формування професійного універсуму студентів. Криза адаптації провокує зміни фахової компоненти професійного універсуму студента, а кризи апробації та фахової готовності суттєво детермінують перебудову особистісної компоненти

Конструктивне подолання криз фахового навчання передбачає розробку та впровадження системи психологічного супроводу професійного становлення, що зорієнтована на створення орієнтаційного поля професійного розвитку особистості, формування її професійної мотивації; корекцію ціннісних орієнтацій та оптимізацію ставлення до себе. Розробка змісту цієї програми та її апробація становлять перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Варбан М.Ю. Проблема рефлексивної підтримки професійного становлення особистості на етапі переходу від юності до дорослості / М.Ю. Варбан // Український соціум. – № 1. – 2002. – С. 95-104.
2. Голубева М.Г. Кризисы профессионального становления личности как стимул профессионального развития / М.Г. Голубева // Современные проблемы высшего профессионального образования: материалы региональной научно-методической конференции: в 2 ч. Ч.2/ редкол.: Е.А. Кудряшов (отв. ред.) [и др.]: Курск: Курск. гос. техн. ун-т, 2009. – С.112-116.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: [учеб. пособ. для студентов вузов] / Э. Ф. Зеер. – [4-е изд. перераб., доп.]. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
4. Поваренков Ю. П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе / Ю. П. Поваренков // Вестник Башкирского университета. – 2006. – № 3. – С. 192-200.
5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: [підр. для студентів вищ. навч. закл.] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [2-е вид., доп. і перероб.]. – К.: Каравела, 2008. – 351 с.

6. Сыманюк Э.Э. Психологические особенности кризисов профессионального становления личности: На примере педагогов начального профессионального образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сыманюк Эмма Эвальдовна. – Екатеринбург, 1999. – 197 с.
7. Столярчук О.А. Вплив криз фахового навчання на формування професійної самооцінки майбутніх учителів / О.А. Столярчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.; [редкол.: Огнев'юк В.О., Бех І.Д., Хоруза Л.Л.]. – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. – № 2 (14). – С. 90-94.

Transliteration:

1. Varban M.Yu. Problema refleksyvnoyi pidtrymky profesiynoho stanovlennya osobystosti na etapi perekhodu vid yunosti do doroslости / M.Yu. Varban // Ukrayins'kyy sotsium. – № 1. – 2002. – S. 95-104.
2. Golubeva M.G. Krizisy professionalnogo stanovleniya lichnosti kak stimul professionalnogo razvitiya / M.G. Golubeva // Sovremennyye problemy vysshogo professionalnogo obrazovaniya: materialy regionalnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii: v 2 ch. Ch.2/ redkol.: Ye.A. Kudryashov (otv. red.) [i dr.]: Kursk: Kursk. gos. tekhn. un-t, 2009. – S.112-116.
3. Zeer E. F. Psikhologiya professiy: [ucheb. posob. dlya studentov vuzov] / E. F. Zeer. – [4-e izd. pererab., dop.]. – M.: Akademicheskii Proekt; Fond «Mir», 2006. – 336 s.
4. Povarenkov Yu. P. Psikhologicheskii analiz professionalnogo stanovleniya uchitelya na stadii obucheniya v pedagogicheskom vuze / Yu. P. Povarenkov // Vestnik Bashkirskogo universiteta. – 2006. – № 3. – S. 192-200.
5. Podolyak L. H. Psykholohiya vyshchoyi shkoly: [pidr. dlya studentiv vyshch. navch. zakl.] / L. H. Podolyak, V. I. Yurchenko. – [2-e vyd., dop. i pererob.]. – K.: Karavela, 2008. – 351 s.
6. Symanyuk E.E. Psikhologicheskie osobennosti krizisov professionalnogo stanovleniya lichnosti: Na primere pedagogov nachalnogo professionalnogo obrazovaniya: dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.07 / Symanyuk Emma Evaldovna. – Yekaterinburg, 1999. – 197 s.
7. Stolyarchuk O.A. Vplyv kryz fakhovoho navchannya na formuvannya profesiynoyi samootsinky maybutnikh uchyteliv / O.A. Stolyarchuk // Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. Pedahohika. Psykholohiya: zb. nauk. pr.; [redkol.: Ohnev'yuk V.O., Bekh I.D., Khoruzha L.L.]. – K.: Kyivs'kyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2010. – № 2 (14). – S. 90-94.

О.А.Столярчук, Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Влияние кризисов профессионального обучения на формирование профессионального университета студентов.

O.A. Stoliarchuk, Borys Grinchenko Kyiv University, Kiev, Ukraine.

Influence of a crisis of professional education on development of students' professional universe.

E-mail: o.stoliarchuk@kubg.edu.ua

ТЕРЕШКО І. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра української літератури,
українознавства та методів
їх навчання,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

УКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто сутність, зміст, форми українознавчої науково-дослідної роботи студентів-філологів; проаналізовано основні принципи українознавчих досліджень; розкрито значення навчально-пошукових практик у розвитку вмінь і навичок науково-дослідної роботи українознавчого спрямування; пропонуються деякі актуальні теми наукових українознавчих розвідок, зокрема пов'язана з осмисленням багатотомових надбань усної народної творчості, етнології, етнографії, етнопедагогіки, націології.

Ключові слова: українознавство, науково-дослідна робота, студенти-філологи, принципи дослідження, експедиційна пошукова робота.

В статье рассматривается суть, содержание, формы украиноведческой научно-исследовательской работы студентов-филологов; проанализированы основные принципы украиноведческих исследований; раскрыто значение учебно-поисковых практик в развитии умений и навыков научно-исследовательской работы этнокультурного направления; предлагаются некоторые актуальные темы научных работ, в частности связанные с осмыслением произведений устного народного творчества, этнологии, этнографии, этнопедагогике, нациологии.

Ключевые слова: украиноведение, научно-исследовательская работа, студенты-филологи, принципы исследования, экспедиционная поисковая работа.

The author in the article lighted up the questions of deep learning of Ukrainoznavstvo Studios, expanding their perspective, growing the

influence of Ukrainoznavstvo works on the educational, cultural and informational space of Ukrainian society. The author examined the gist, content, form (writing articles, essays, reports, term papers and qualification (bachelor, diploma, master) projects) of Ukrainoznavstvo research works of students-philologists; general principles (historicism, consistency, objectivity, comprehensiveness, continuity and others) of Ukrainoznavstvo research works were analyzed; the meaning of educational-research practices (folklore, ethnographic, dialectological) in development Ukrainoznavstvo research skills was emphasized; actual themes of Ukrainoznavstvo scientific studies were offered and most of them were related to the reflection of centuries-old heritage of folklore, ethnology, ethnography, ethnopedagogy, natsiology.

Key words: *Ukrainoznavstvo, research and educational work, students-philologists, principles of study, expedition and search work.*

У сучасних історичних умовах консолідації української нації необхідним є відродження українознавства, яке покликане розв'язувати важливі проблеми нової держави. Адже розвиток науки про Україну та українство відбувався у нерозривній єдності із самоусвідомленням, консолідацією, самоствердженням українського народу, формуванням суспільних і державних форм його буття.

Стримуючий, творчий, наповнений високою духовністю спосіб життя наша країна зможе вести лише тоді, коли вже сьогодні виплекає для себе національно свідомих, морально багатих, фізично здорових, високоінтелектуальних молодих громадян. Цю величну й благородну справу мають здійснювати сучасні педагоги, котрі самі повинні бути справжніми інтелігентами, аристократами духу, сподвижниками, людьми активними і творчими. Завдання освітніх закладів – наполегливо й цілеспрямовано готувати такі педагогічні кадри. Підмурівком для побудови високоцивілізованої європейської держави – України, у справі підготовки майбутніх спеціалістів-патріотів є українознавство. Це інтегрована предметна система знань, що сприяє становленню національної свідомості та цілісного світогляду молоді.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді акцентується увага на виробленні науково-теоретичних і методичних засадах патріотичного виховання молоді, включенні «проблематики патріотичного виховання молоді до дослідницьких програм та планів наукових і навчальних закладів» [5].

Специфіка підготовки майбутнього вчителя-філолога вимагає продуманої організації індивідуальної роботи студентів, що забезпечує успішне оволодіння не тільки програмним матеріалом, але й навичками

дослідника. У цьому контексті важливо, щоб студенти добре орієнтувалися в значній кількості фахової інформації, володіли знаннями про сучасні наукові концепції, вміли залучати до наукового пошуку учнівську молодь.

Науково-дослідна робота студентів-філологів є обов'язковим видом діяльності на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях. Вона організовується й керується викладачами, спрямовується на пошук невідомих властивостей елементів та вияву їх взаємозв'язків. Результатом такого пошуку стають нові знання студентів, розвиваються творчі дослідницькі вміння й навички, розвиток яких посилюють такі види самостійної роботи студентів: написання статей, рефератів, повідомлень, курсових та кваліфікаційних (бакалаврських, дипломних, магістерських) проєктів.

Вивчення наукових джерел з тематики наукової розвідки показало, що публікацій про зміст науково-дослідної роботи українознавчого спрямування для студентів-філологів – обмаль. Не окреслені методика й напрями такої діяльності.

Окремі аспекти щодо організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах досліджували А. Алексюк, К. Галкін, В. Даниленко, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, І. Іваненко, В. Кузь, Н. Кушніренко, О. Мартиненко, В. Майборода, О. Микитюк, С. Ніколаєва, О. Пометун, Н. Пузирьова, С. Сисоєва, В. Шейко, Т. Щербань та ін..

Метою нашої розвідки було окреслити зміст та актуальні напрями науково-дослідної роботи студентів-філологів українознавчого спрямування.

Особливістю самостійної роботи студентів педагогічних вишів є те, що як засіб організації навчального чи наукового пізнання студента вона виступає у своїй двоєдиній якості. З одного боку – як навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, що пропонується викладачем, а з іншого – як форма прояву певного способу діяльності з виконання відповідного навчального завдання. Саме спосіб діяльності підводить студента або до одержання зовсім нового, раніше невідомого йому, а інколи й суспільству, знання, або до поглиблення і впорядкування вже наявних знань.

Нажаль за останні декілька років відбувається поступове звуження дослідницького поля українознавства, тому що часто його трактують лише як філософську чи історичну науку. Але галузями українознавчої науки також є: антропологія, археологія, географія, мистецтвознавство, краєзнавство, культурологія, літературознавство, педагогіка, політологія, психологія, соціологія, філологія, економіка, етнографія, юриспруденція, релігієзнавство та інші науки. Про потребу поглиблення українознавчих студій, розширення їхньої проблематики, суттєвого зростання впливу українознавчих розробок на освітній, культурний та інформаційний простір українського суспільства неодноразово вказували сучасні вчені М. Дмитренко, Р. Кирчів, П. Кононенко,

С. Павлюк, О. Семенов, Н. Сивачук та ін.

Сьогодні, на нашу думку, необхідно актуалізувати ряд напрямів наукових українознавчих досліджень, зокрема пов'язаних з осмисленням багатовікових надбань усної народної творчості, етнології, етнопедагогіки, етнопсихології, етнолінгвістики, націології тощо. Існує низка проблем в українознавстві, які очікують своїх дослідників, зокрема такі: «Українська національна ідея», «Причини перемог і поразок українців», «Українська ментальність», «Оборона історичної пам'яті нації», «Збереження регіональної фольклорної пам'яті українців», «Проблеми викладання українознавства», «Вивчення українознавства в системі освіти», «Персональний внесок вітчизняних мислителів, учених, діячів освіти, культури, літератури, мистецтва, релігії у збагачення українознавства» та ін..

Методологічний інструментарій українознавства – це система принципів (правил), методів, прийомів, способів і засобів наукового пізнання. Найважливішими правилами українознавчого дослідження є принципи історизму, системності, об'єктивності, всебічності, наступності, світоглядності.

Принцип історизму в науковому українознавстві має свою специфіку, передбачає «конкретність вивчення будь-якого процесу, явища, аналізу, конкретної ситуації, характерної для відповідної епохи, доби, періоду, історичного часу, диктує розгляд у зв'язку з іншими процесами: політичними, філософськими, економічними, релігійними, оскільки українознавство – це великий пласт знань, пов'язаних не тільки зі світським життям, але й з духовністю, історією релігії, церкви, міжконфесійних відносин» [4, с. 174].

Українознавство – це інтегруюча система знань про Україну. За П. П. Кононенко, існує сім центрів українознавства, тому для дослідника є важливим принцип системності, за допомогою якого «можна досягнути цілісності українознавства, виявити багатоманітність його зв'язків зі спеціальними дисциплінами, побудувати загальну модель взаємозумовлених міждисциплінарних проблем, що потребують наукового розв'язання» [4, с.174].

Дослідження вимагає від кожного науковця об'єктивності. Принцип об'єктивності передбачає чесний підхід, достовірність, правдивість інформації, «системний підхід і врахування усіх факторів, що впливають на суспільний розвиток», здатність перейти від окремих фактів до узагальнень. Вчені вважають, що «об'єктивність дослідження значною мірою визначається тим, наскільки здійснено об'єктивний підхід до відбору джерел, їх об'єктивної інтерпретації» [4, с.176].

Будь-яке українознавче дослідження вимагає всебічного висвітлення. Якщо ми опрацьовуємо фольклор певного регіону, то ми повинні виявити і дослідити всі джерела, що містять інформацію про історію, культуру, літера-

туру, мистецтво, освіту даного регіону, охарактеризувати спадщину всіх діячів відповідної галузі. Отже принцип всебічності – дає охопити проблему у всій її багатогранності.

Розпочинаючи дослідження, кожен українознавець з'ясовує стан досліджуваної проблеми, рівень її опрацьованості, виявляє вагу внеску кожного вченого у цій царині. Таким чином, кожен новий етап спирається на здобутки попередників відповідно до принципу наступності. Внаслідок цього «реалізується прогностична функція українознавства, спрямована на проведення подальших досліджень, окреслення проблем, які потребують вивчення» [4, с.177].

Українознавство має потужний і всебічний вплив на формування світогляду нашого народу, адже воно формує почуття національної гідності, патріотизму, здатності на самопожертву в ім'я загального добра, демонструє торжество християнської моралі, пропагує духовні цінності, перевірені століттями, стимулює дотримання звичаїв, обрядів, традицій рідної культури. Відтак принцип світоглядності науки має пріоритетне значення для українознавчого дослідження [7].

Зміст українознавчої науково-дослідної роботи студентів-філологів можна представити у вигляді схеми (Рис.1.)

Здійснюючи українознавчу наукову діяльність, недостатньо використовувати тільки відомі фактографічні матеріали та документи. Для поповнення джерельної бази необхідно проводити додаткові, спеціально організовані експедиційні дослідження. Такий вид діяльності студенти-філологи виконують під час навчально-пошукових (фольклорні, діалектологічні, етнографічні) практик. Вони, крім навчальних і професійних завдань, розв'язують і наукове, мета якого – виробити у студентів навички ведення наукового дослідження, уміння спостерігати, порівнювати, співставляти факти, емпіричні дані, автентичний матеріал. Цінність таких практик, на нашу думку, виявляється в тому, що вони сприяють: розвитку усної та писемної мови студентів, поглибленню знань студентів з усної народної словесності; формуванню навичок дослідницької роботи; удосконаленню вміння студентів спілкуватися з людьми, що знадобиться у майбутній професійній діяльності; прилученню молоді до витоків кращих народних традицій; розвитку уміння спостерігати побутування фольклорного твору за природних обставин; підвищенню загального духовного рівня; посиленню громадянської активності молодих людей; поглибленню почуття патріотизму.



Рис. 1. Схема змісту українознавчої науково-дослідної роботи студентів-філологів

У процесі такої діяльності студенти мають можливість поринути у благословенну стихію мови наших предків, причаститись музикою материнської діалектної мови, засвоїти безліч фразеологізмів, привітань, побажань, зразків віншування, традиційних формул національного етикетного мовлення, які збагатять мову майбутнього вчителя, піднімуть її до рівня «явища космічного» [9, с. 185]. Це підвищує рівень професійної підготовки майбутніх вчителів української мови та літератури, що виявлятиметься в подальшій фаховій діяльності (навчатимуть школярів любити й розуміти рідне слово, пісню, стануть організаторами пошукової народознавчої роботи та ін.).

Вагому роль у розвитку вмінь і навичок науково-дослідної роботи українознавчого спрямування виконує етнопедагогічна практика студентів, яка неможлива без застосування даних польової етнографії. Педагогічну культуру народу, Г. Волков назвав «сферою матеріальної та духовної культури, безпосередньо пов'язаної з вихованням дітей» [2, с. 8] Вчений вважає, що педагогічна культура є мостом між духовною та матеріальною культурою. Відповідно до цього польове етнопедагогічне спостереження повинно бути системним, фіксувати широкий спектр народної культури.

Найчастіше в польових умовах використовують: активне спостереження – збір інформації, що передбачає участь науковця в обрядах, святах, залучення до господарської діяльності. Це дає змогу побути одним із членів спільноти та самому відчувати складність умов праці чи характер святкування. Пасивне спостереження дає підстави робити узагальнені висновки, базуючись на побаченому [1, с. 250]. Так, наприклад, про сформованість позитивного ставлення до праці в сім'ї може свідчити охайний дім, чисте подвір'я, доглянутий город, велика кількість вишиваних речей, домоткані килимки, наявність консервації та ін..

Вивчення самотутньої педагогічної культури українців розширить методологічну базу педагогічної науки, а правильний збір та зберігання первинної інформації дасть можливість якісно і точно оперувати фактологічним матеріалом.

Актуальними стануть дослідження регіональної специфіки, динаміки побутування, жанрові особливості календарно-обрядових творів весняного, літнього, осіннього і зимового циклів та театралізованих дійств «Вертепу», «Кози», «Маланки», а також реконструкція архаїчних елементів, аналіз мотивів і поетики фольклору певного регіону.

Предметом дослідження можуть бути генетичні засади, особливості обрядів (календарних та родинних), ритуалів, еволюція календарних звичаїв і традицій масових свят окремого регіону, їх значення у формуванні свідомості народу, роль звичаєвого права в календарно-обрядовій культурі, вплив релігії на формування звичаєво-обрядової сфери й т. ін..

Таким чином, українознавча науково-дослідна діяльність майбутніх учителів-філологів характеризується інтегрованою, зокрема взаємозв'язком навчальних дисциплін, навчальних (фольклорної, етнографічної, діалектологічної) практик, самостійною і індивідуальною роботою.

Виконання українознавчих науково-дослідних досліджень поглиблює і розширює українознавчі знання, збагачує світогляд студентської молоді, стимулює розвиток творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей, виступає одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки фахівців.

Головними засадами українознавчого дослідження є принципи історизму, системності, об'єктивності, всебічності, наступності, світоглядності. Розширення проблематики українознавчих досліджень сприятиме вихованню у студентів шанобливого ставлення до матеріальних і духовних цінностей українського народу, розвитку естетичної культури молоді, формуванню потреби збереження, продовження й примноження культурних цінностей, впровадження у побут загальнонаціональних традицій, обрядів, звичаїв, виrolбленню практичних умінь українознавчої роботи.

Список використаних джерел:

1. Бойко О. Характерні особливості етнопедагогічного польового дослідження (на прикладі експедиційних досліджень Карпат) / О. Бойко // Вісник Львівського університету. – 2010. – Вип. 26. – С. 250–257.
2. Волков Г. Етнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений / Г. Волков. – М., 1999. – 168 с.
3. Гончаренко С. У. Наукові дослідження: Методичні поради молодим науковцям / С. Гончаренко. – К, 1995. – 45 с.
4. Калакура Я. С. Методологічний інструментарій українознавця / Я.С.Калакура / Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства. – К., 2003. – Т. 1. – С. 174–181.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді / <http://osvita.ua/legislation/>.
6. Кузь В. Г. Організація педагогічного дослідження / В. Кузь. – К.: Знання України, 2006. – 48 с.
7. Науковий інструментарій українознавця. Довідник / кер. авт. кол., наук. ред. Л. Токар. – К.: ННДІУВІ, 2012. – 376 с.
8. Ніколаєва Л. М. Основи науково-дослідницької роботи: Навч. посіб. / Л. Ніколаєва. – Львів, 2003. – 171 с.
9. Методика українознавчих досліджень: експедиційний вимір: навч.-метод. посібн. для студ. факульт. укр. філол. / уклад. Сивачук Н. П., Терешко І. Г. – Умань: Алмі, 2012. – 247 с.

Transliteration:

1. Boiko O. Kharakterni osoblyvosti etnopedahohichnoho polovoho doslidzhennia (na prykladі ekspedytsiinykh doslidzhen Karpat) / O. Boiko // Visnyk Lvivskoho universytetu. – 2010. – Vyp. 26. – S. 250 – 257.
2. Volkov H. Etnopedahohyka: Ucheb. dlia stud. sred. y vyssh. ped. учеб. Zavedenyi / H. Volkov. – M., 1999. – 168 s.
3. Honcharenko S. U. Naukovi doslidzhennia: Metodychni porady molodym naukovtsiam / S. Honcharenko. – K, 1995. – 45 s.

4. Kalakura Ia. S. Metodolohichniy instrumentarii ukrainoznavtsia / Ia.S. Kalakura / Zbirnyk naukovykh prats Naukovo-doslidnoho instytutu ukrainoznavstva. – K., 2003. – T. 1. – S. 174 – 181.
5. Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi / <http://osvita.ua/legislation/>.
6. Kuz V. H. Orhanizatsiia pedahohichnoho doslidzhennia / V. Kuz. – K.: Znannia Ukrainy, 2006. – 48 s.
7. Naukovyi instrumentarii ukrainoznavtsia. Dovidnyk / ker. avt. kol., nauk. red. L. Tokar. – K.: NNDIUVI, 2012. – 376 s.
8. Nikolaieva L. M. Osnovy naukovo-doslidnytskoi roboty: Navch. posib. / L. Nikolaieva. – Lviv, 2003. – 171.

И.Г. Терешко, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина.

Украиноведческий аспект научно-исследовательской работы студентов-филологов.

I. G. Tereshko, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraina.

Ukrainoznavchy aspect of the research work of students-philologists.

E-mail: umanlab314@gmail.com

ТИМОШЕНКО Ю.В.,

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ІНСТИТУЦІЙНІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ (СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ І ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ АСПЕКТИ)

За звичними в педагогічній літературі визначеннями тексту як носія змісту, засобу навчання й виховання криється глибинна (соціокультурна) роль цього феномену – його потужна здатність формувати ціннісно-смыслову сферу особистості через включення останньої в діяльність з породження та розуміння різноманітних інституційних текстів культури. Якраз осмислення культуротвірної місії тексту в освіті як соціальному інституті становить змістове ядро цієї розвідки.

Ключові слова: освіта, культура, текст, інституційні тексти, розуміння, смысл, знання, цінності, герменевтичний підхід.

За общепринятыми в педагогической литературе определениями текста как носителя содержания, средства обучения и воспитания таится глубинная – социокультурная – роль этого феномена – его уникальная способность формировать ценностно-смысловую сферу личности благодаря включенности последней в деятельность порождения и понимания разнообразных институциональных текстов культуры. Именно осмысление культуротворческой миссии текста в образовании как социальном институте составляет содержательное ядро статьи.

Ключевые слова: образование, культура, текст, институциональные тексты, понимание, смысл, знание, ценности, герменевтический подход.

In pedagogical literature after usual determinations of a text as a transmitter of maintenance, mean of studies and education, a deep (sociocultural) role of its phenomenon is covered – its powerful ability to form valued-semantic sphere of personality through plugging of the last in activity from a generation and understanding of various

cultural institutional texts. The comprehension of cultural-development mission of the text in education as in a social institute makes the semantic kernel of the research. In particular the unique place of the text in educational process is highlighted. A main accent is done on development potential of institutional texts, texts which represent different social institutes. The text only then becomes the object (phenomenon) of educational process, source of activity and mean of development, of those, who studies, when it comes forward the stimulus of productive of subject knowledge and when objects become as values meaningful senses.

Key words: education, culture, text, institutional texts, understanding, sense, knowledge, values, hermeneutik approach.

Постановка проблеми. Універсальність тексту в соціокультурному просторі вимагає, за словами західного вченого Б. Грейвса, «нової оптики», тобто розширення «теоретичних ліній» [1], у дослідженні багатомірної природи цього феномену. Одним з вельми важливих, утім – як це часто трапляється – маловивчених ракурсів категорії тексту був і залишається освітній.

Незважаючи на дійсно унікальну роль тексту в просторі освіти, науки про неї все ще не виявляють посиленого зацікавлення цим феноменом. І справа тут не лише в недостатній кількості фундаментальних монографічних студій, присвячених власне освітньому потенціалу текстів культури. Йдеться передовсім про інше – методологічне звуження меж їх вивчення переважно дидактичними, методичними й пов'язаними з ними психологічними проблемами.

Щоправда, в останні десятиліття ці межі відчутно розширено міждисциплінарними дослідженнями філософів, соціологів, культурологів, психолінгвістів, когнітологів, комунікативістів, дискурсологів. Завдяки чому значно поглиблено розуміння сутності, структури, функцій тексту. Тим самим закладено основу для підняття на вищий рівень наукового пізнання проблеми антропосоціокультурного й аксіологічного вимірів тексту у сфері освіти.

Адекватним інструментом осягнення цих важливих аспектів тексту як явища культури та продукту автора й інтерпретаторів залишається герменевтичний підхід. Його методологічна універсальність і незамінність (що підтверджено багатовіковою практикою застосування в царині гуманітарних наук) виявляється в принциповому наставленні на текстову діяльність суб'єкта як смисло- і культуротвірної особистості.

Тож зовсім не випадково, що нинішнє звернення педагогічної теорії та практики до герменевтичного знання і його головного об'єкта – тексту заактуалізовано трансформаційними процесами в сучасній освіті як соціальному

інституті й формі культури. Зміщення філософського акценту з ідеалу “людини освіченої” (суб’єкта засвоєння знань у процесі передачі соціального досвіду) на ідеал “людини культури” (суб’єкта-творця культурних смислів), а відповідно зумовлений цим перехід від освітньої парадигми “знаннєцентризму” до “людиноцентризму” і “пріоритету розвитку” особистості (Володимир Загвязинський) надає освіті яскраво вираженого текстоорієнтованого герменевтичного характеру.

Аналіз досліджень і публікацій. Розв’язання навіть невеликих за обсягом часткових питань проблеми, означеної назвою статті, потребує широкого міждисциплінарного синтезу. Його основу становлять, з одного боку, досвід вивчення навчальних текстів (А. Бабайлова, П. Буга, М. Гамезо, О. Меркулова, А. Сохор та ін.) й праці, виконані в річизі педагогічної герменевтики (Т. Зирянова, М. Ломонова, Д. Назаров, Т. Обласова, Ю. Сенько, І. Сулима, В. Шовковий та ін.), а з іншого – величезний корпус студій про категорії тексту і текстової діяльності (М. Бахтін, Т. Дрідзе, У. Еко, О. Кубрякова, Ю. Лотман, П. Рікер та ін.), смислової сфери особистості (А. Агафонов, Б. Братусь, В. Зінченко, Д. Леонтьєв та ін.), філософії і психології розуміння (А. Брудний, Г. Гадамер, В. Знаков, Г. Шпет та ін.), сприймання і розуміння текстів (В. Белянін, І. Богін, Л. Доблаєв, О. Залевська, І. Зимняя, О. Леонтьєв, Н. Чепелева та ін.).

Творче осягнення продуктивних ідей, уважне вивчення наукових здобутків названих учених, використання їхнього методологічного інструментарію і авторських методик відкривають широкі перспективи для досліджень з порушеної тут проблеми.

Часткове її розкриття через з’ясування сутнісних сенсів текстоцентризованого характеру освітніх практик за допомогою теоретичного аналізу соціокультурного й герменевтичного аспектів інституційних текстів як засобу формування ціннісно-смислової сфери суб’єктів освіти – таким було завдання цієї статті.

Виклад основного матеріалу. У культурі, як семіотичному просторі, «людина скрізь має справу з текстом» (Тамара Дрідзе), і в суспільстві, яке утворюють люди і тексти (Юрген Габермас), феномен тексту посідає справді унікальне місце. За допомогою знаків (символів, образів) текст фіксує і передає “інформацію як різноманіття” (Вільям Рос Ешбі). У процесі комунікативно-пізнавальної діяльності суб’єкт – відповідно до своїх ментальних можливостей, реальної комунікативної ситуації та інших контекстів – здійснює вибір частини цього розмаїття, доповнюючи його власними смислами – результатом інтерпретації значень тексту й розуміння закладеної в ньому авторської смислової домінанти. Продуктами комунікативно-пізнавальної діяльності на основі текстів є знання, котрі входять у неповторний життєвий світ особистості як його компонент і ресурс смислотворен-

ня в ході сприймання, інтерпретації та розуміння текстів культури.

Очевидно, саме тому впродовж тисячоліть спочатку усний, згодом рукописний, а пізніше (з часу винайдення Гутенбергом друкарства) друкований текст служить носієм змісту й головним засобом освіти як єдності навчання, виховання, розвитку.

Педагогічна дійсність являє собою, поміж усього іншого, складну, динамічну й відкриту систему вербальних і невербальних текстів культури. Цю систему утворюють дібрані й адаптовані з освітньою метою традиційні (на паперових носіях) та електронні тексти науки, філософії, мистецтва, міфології, релігії, права, політики, а також навмисно сконструйовані для реалізації освітніх функцій навчальні тексти. Весь цей гігантський текстовий масив структурується за рівнями освіти, професійними блоками, навчальними дисциплінами, змістовими модулями (розділами), окремими темами і т.д.

Корпус текстів, використовуваних в освітньому процесі, як бачимо репрезентує різні соціальні інститути, зокрема й саму освіту. Йдеться, отже, про інституційні тексти як соціокультурні зразки-матриці соціалізації та інкультурації особистості.

Звідси стає зрозумілим, що формування особистості неможливе без роботи з текстами. Адже саме в знаковій формі текстів закріплюються, зберігаються й передаються суспільно й особистісно важливі смисли (норми, цінності, традиції, символи, архетипи, стереотипи). Словом, усе те, що забезпечує відтворення й стабільність соціуму та культури взагалі і становлення особистості зокрема. Завдяки текстам той, хто навчається, не просто засвоює соціокультурний досвід й тим самим розширює свій внутрішній світ, а й продукує нові смисли – основу безперервного розвитку культури й саморозвитку.

Осягнення текстів не лише перетворює індивіда в культуротворчого суб'єкта, але й породжує його картину світу. «...Залежно від того, як ми розуміємо інституційні тексти, ми формуємо, – пише Євген Кожем'якін, – відповідні уявлення про дійсність і певним чином організуємо особистісний і колективний досвід» [2]. Тому завдання освіти як спеціально організованого інституційного спілкування полягає в досягненні «правильності» розуміння учнем, студентом, вихованцем реальності, котра передує тексту, фіксується й виражається його знаково-символічною формою. Освіта крім функції трансляції нормативних значень, знань, норм, цінностей виконує соціальну функцію – контролю за змістом навчального матеріалу й виробництвом смислів у процесі інтерпретації та розуміння освітніми суб'єктами текстів, використовуваних для формування картини світу. У закладах освіти, як справедливо відзначають дослідники, вчать «не просто інтерпретувати, а правильно інтерпретувати» [3, с. 52].

Мірилом «правильності» в такому разі править передусім адекватне «зчитування» смислів тексту. У той же час «правильне» розуміння смислу, іманентного тексту, ніколи не може бути тотожним останньому. Це – наслідок того, що кінцева мета роботи з текстом – розуміння – постає як синтез абстрактно-логічних (раціональних) та інтуїтивно-образних процедур, усвідомлюваних і неусвідомлюваних механізмів, тобто має індивідуально-творчий характер. Підкреслюючи креативність розуміння тексту, Сергій Васильєв резонно вбачає в ньому продовження рецепієнтом творчої діяльності автора, а саме переведення авторського смислу тексту на “іншу” мову [4].

Наявність творчого начала в осягненні суб’єктом освіти тексту, активна роль у цьому процесі особистісних чинників дають підстави вести мову не стільки про «правильність» розуміння освітніх текстів, скільки про його глибину та повноту. Визначальною ознакою глибини й повноти розуміння того чи того тексту в дидактичній комунікації виступає герменевтична здатність її учасників не лише відтворити «оригінальний смисл тексту» (термін Еріка Дональда Гірша), співвіднісши його з авторською інтенцією та прихованим смислом, а й творчо поглибити власними смислами інтерпретатора.

Оскільки тексти є інструментами формування ціннісно-сислової сфери особистості, що навчається, її світогляду, зокрема й професійного, вони піддаються в освіті обов’язковій селекції. Відбір текстів тут здійснюється відповідно до завдань і змісту чинної системи освіти з опорою на національну педагогічну традицію, панівну філософсько-методологічну парадигму й політико-ідеологічну доктрину. Змінність названих чинників зумовлює перегляд і верифікацію сукупності освітніх текстів. Це чудово видно, скажімо, на прикладі загальноосвітніх та університетських програм з історії літератури, котрі повсякчас викликають палкі дискусії як у професійному педагогічному середовищі, так і за його межами.

Селекція текстів у дискурсі освіти неминуче породжує так звані канони дидактичних текстів і текстів, що виконують їх роль в освітньому процесі. На переконання творців і адептів освітніх канонів текстів, останні якраз і покликані формувати відповідний образ дійсності (наукову, художню, міфологічну, релігійну, національну картини світу) через обов’язкове засвоєння особистістю відтворюваних у текстах соціальних норм, цінностей, смислів, типів світосприймання і т. п.

У цьому зв’язку небезпідставно викликає стурбованість те, що різноконтинентальній аудиторії масових відкритих онлайн-курсів пропонується, приміром, на платформі Coursera, канон освітніх текстів лише західної культури з відповідною системою цінностей, ідеологічних концептів тощо. Імовірно, засвоєння суб’єктом онлайн-освіти (особливо в її гуманітарному секторі)

змісту дидактичних текстів виключно чужої культури і мови поза текстами-репрезентативними національної культури, до якої цей суб'єкт належить, призведе до формування в нього іншої (відмінної від національної) картини світу – картини без самобутніх цінностей і смислів (докладніше про цю проблему див.: [5]).

Цілком очевидно, що освітні канони текстів, з одного боку, річ корисна, ба навіть необхідна для формування заданої картини світу. А з другого боку, вони мають і негативні наслідки. Доречно нагадати, як через об'єктивні (наприклад, ідеологічні, кон'юктурні) причини і суб'єктивні "фільтри" того ж таки вчителя чи викладача до канону освітніх текстів не входять багато справді вартісних (особистісно й професійно) текстів культури. Так, не для одного покоління пам'ятний сумнозвісний досвід жорсткого ідеологічного добору текстів, які підлягали обов'язковому засвоєнню (точніше кажучи, зазубрюванню) в стінах навчально-виховних закладів радянської доби. Тоді дидактичний канон складався винятково із «правильних» текстів, які гладко вписувалися в догми закостенілого марксистського вчення в науці чи соціалістичної теорії в мистецтві. Натомість тексти, котрі могли б хоча одним натяком з підтексту порушити формування «єдиноправильної» картини світу, безапеляційно відкидалися зовнішньою і внутрішньою цензурою в освіті.

Треба наголосити, що окреслені вище онтологічні, гносеологічні, аксіологічні можливості тексту, його особлива – культуротворча – місія і колосальний вплив в освітньому просторі на розвиток особистості криються в інформаційно-семіотичній природі та пов'язаній з нею прагматично-комунікативній спрямованості тексту. З цього погляду текст є каталізатором пізнавальної творчої активності суб'єктів освіти.

Для розкриття цієї тези спробуємо з'ясувати інформаційно-семіотичні підвалини герменевтичної дієвості (смыслотвірної ролі) текстів у педагогічних комунікаціях.

Інформаційно-семіотична природа текстів, їх невіддільність від пізнання і пізнавання людиною реального або уявного світу, розуміння смислів і генерування знань надають саме тексту статусу головного джерела інформації про світ (картину світу) і ключового засобу розвитку особистості в спеціально створеному для цього соціокультурному семіотичному середовищі – освіті.

Відібрана, структурно й логічно впорядкована, цілісно організована в доступну для сприймання та прийняття для розуміння знакову систему тексту інформація існує в ньому об'єктивно, поза свідомістю його суб'єктів – адресанта й адресата. І навпаки, зафіксована таким чином інформація трансформується в знання, якщо вона входить у свідомість реципієнта, інтерпретатора й наділяється тут смислом як передумовою знань. «Для того, щоб осмислити певний вираз (у разі осягнення вербального тексту. – Ю. Т.) суб'єкт ... мобі-

лізує свої знання з різних предметів ... переживає ... асоціації, які огортають даний вираз і розмивають його межі та окреслення. Робить він це не якимсь установленим способом, але щораз по-іншому, залежно від характеру ситуації і партнера, емоційної настроєвості, міри зацікавленості, зрештою, просто через випадковість того, що згадалося і не згадалося, виявилось поміченим у момент роботи мовної думки, що створить розуміння» [3, с. 260].

Зі всього цього випливає, що текстова інформація – це ресурс потенційних знань, які завжди є суб'єктними та конкретними. Так само вже наявні в суб'єкта знання перетворюються в інформацію за допомогою конкретного тексту – джерела нових текстів й стимулу утворення нових знань.

Ретельно вивчаючи зміст понять “інформація” і “знання” та взаємозв'язки між ними, дослідники зазвичай проходять до майже однакового загального висновку: якщо «інформація – це результат сприймання й інтерпретації даних, виражених в осмисленні й сукупності слів», цебто в текстові, то «знання – відображення навколишнього світу у свідомості в результаті інтерпретації та оброблення інформації» [4, с. 186].

Натомість у педагогічній літературі досить поширеним є твердження, ніби текст справді фіксує і передає саме знання. Очевидно, подібне розуміння тексту породжене напрочуд живучим і, на жаль, досі панівним підходом до навчання, коли учень чи студент повинен засвоїти (найчастіше запам'ятати) вже готові знання, уміщені в корпусі освітніх текстів або текстів, що їх замінюють.

На нашу думку, якщо вже й приймати факт наявності в текстах знань, то обов'язково з атрибутом “текстових”. Так, як це переконливо робить Вадим Касевич, коли розрізняє 1) зафіксовані в словнику й граматиці мовні знання, які відображають мовну картину світу, і 2) енциклопедичні знання, зафіксовані в сукупності текстів. Ці енциклопедичні, або текстові, знання й відображають «всі аспекти пізнання світу людиною, певною історико-культурною спільнотою» і становлять собою текстову картину світу [5, с. 179].

Не важко запримити, що текстові знання – це, по суті, результат пізнання й моделювання світу автором (творцем, адресантом, відправником) тексту. Ясна річ, без декодування авторських *versus* текстових знань – а саме ця когнітивна процедура пронизує всю дидактичну систему роботи з текстом – не може бути й мови про суб'єктні знання й утворювану ними картини світу того, хто сприймає, інтерпретує текст як частину дійсності, зокрема й художньої. Своєю чергою, від рівня знань інтерпретатора, його досвіду (життєвого, естетичного, професійного), тезаурусу, зрештою, герменевтичних умінь виявляти явні й приховані (текстові й позатекстові) значення і смисли, “занурювати” текст у розмаїті контексти і тим самим перетворювати його в дискурс залежать адекватність, повнота і глибина розуміння відтвореного в

тексті фрагмента світу, його авторської моделі.

Усе це говорить про одне: визначальним у генеруванні суб'єктом освіти знань на основі тексту є життєвий світ особистості. Як неповторний простір особистісного досвіду, суб'єктивних значень і суб'єктивних смислів, життєвий світ учня (студента) – це той ґрунт, в який потрапляє смисл тексту і проростає в ньому знаннями. Розвиваючи цю євангельську метафору породження знань, психолог Володимир Зінченко каже: «...Знання не детермінується лише зовнішнім повідомленням (текстом. – Ю. Т.); воно виникає як результат пізнавальної уяви, стимульованої повідомленням» [6, с. 177].

Висновки. Як бачимо, текст лише тоді стає об'єктом (явищем) освітнього процесу, джерелом активності й засобом розвитку тих, хто навчається, коли він включений ними у виробництво власного знання і коли об'єктивовані в ньому значення стають особистісно значимими смислами. А це відбувається тільки в тому разі, якщо текстова інформація перетворюється в цілісному когнітивному акті розуміння.

За допомогою інституційних текстів освіта транслює не просто знання, а культуру як поле спільного генерування смислів. Робота суб'єктів освіти над текстами культури, включеність їх (суб'єктів) у текстову діяльність (сукупність взаємопов'язаних операцій породження, сприймання, інтерпретації та розуміння тексту) виступає педагогічним інструментом олюднення і самотворення особи, що навчається. Усе це відбувається через прилучення індивіда (в процесі осягнення ним текстової дійсності) до культури (досвіду, традицій, цінностей, національної картини світу тощо).

Таким чином, інституційні тексти реалізують фундаментальні завдання освіти як соціального інституту, а саме слугують забезпеченню культурної ідентичності, і, за В. Загвязинським, культуроспадкоємності та культуротворчості. Саме цим системоутворювальним освітнім завданням підпорядковані всі інші функції тексту (інформативна, пізнавальна, комунікативна, соціальна, інтелектуальна, креативна, світоглядна, аксіологічна, естетична, виховна та ін.).

Список використаних джерел:

1. Graves B. The Study of Literary Expertise as a Research Strategy / B. Graves // *Poetics*. – 1996. – №23. – P. 385 – 403.
2. Кожемякин Е. А. Предметная область институционального дискурса: что предъявляется как действительное в общественно значимых текстах [Электронный ресурс] / Е. А. Кожемякин // *Collquium: междунаро. сб. науч. статей*. – Белгород: Бергами, 2010. – Режим доступа: <http://www.culturalnet.ru/main/getfile/765/>
3. Тягунова Т. В. Функции и поле текста в образовательной коммуникации

- / Т. В. Тягунова // «Коммуникативный поворот» современного образования: сб. науч. статей. – Мн. : Прописи, 2004. – С. 49 – 64.
4. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста: Философские проблемы / С. А. Васильев. – К. : Наук. думка, 1988. – 240 с.
5. Альтбах Ф. Дж. Массовые открытые онлайн-курсы как проявление неокolonialизма: кто контролирует знания / Филип Дж. Альтбах // Международное высшее образование. – 2014. – №75. – С. 10 – 12.
6. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое лит. обозрение, 1996. – 352 с.
7. Седякин В. П. Информация и знания / В. П. Седякин // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Право. – 2009. – №8, т. 8. – С. 181 – 187.
8. Касевич В. Б. Буддизм. Картина мира. Язык / В. Б. Касевич. – 2-е изд. – СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2004. – 282 с.
9. Зинченко В. П. Знание // Большой психологический словарь/ под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – С.176–177.

Referenses and Transliteration:

1. Graves B. The Study of Literary Expertise as a Research Strategy / B. Graves // Poetics. – 1996. – №23. – P. 385 – 403.
2. Kozhemjakin E. A. Predmetnaja oblast' institucional'nogo diskursa: chto pred#javljaetsja kak dejstvitel'noe v obshhestvenno znachimyh tekstah [Jelektronnyj resurs] / E. A. Kozhemjakin // Collquium: mezhdunarod. sb. nauch. statej. – Belgorod: Bergami, 2010. – Rezhim dostupa: <http://www.culturalnet.ru/main/getfile/765/>
3. Tjagunova T. V. Funkcii i pole teksta v obrazovatel'noj kommunikacii / T. V. Tjagunova // «Kommunikativnyj povorot» sovremennogo obrazovaniya: sb. nauch. statej. – Mн. : Propilei, 2004. – S. 49 – 64.
4. Vasil'ev S. A. Sintez smysla pri sozdanii i ponimanii teksta: Filosofskie problemy / S. A. Vasil'ev. – K. : Nauk. dumka, 1988. – 240 s.
5. Al'tbah F. Dzh. Massovye otkrytye onlajn-kursy kak proyavlenie neokolonializma: kto kontroliruet znaniya / Filip Dzh. Al'tbah // Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie. – 2014. – №75. – S. 10 – 12.
6. Gasparov B. M. Jazyk, pamjat', obraz. Lingvistika jazykovogo sushhestvovaniya / B. M. Gasparov. – M. : Novoe lit. obozrenie, 1996. – 352 s.
7. Sedjakin V. P. Informacija i znaniya / V. P. Sedjakin // Nauch. vedomosti Belgorod. gos. un-ta. Serija: Filosofija. Sociologija. Pravo. – 2009. – №8, t. 8. – S. 181 – 187.
8. Kasevich V. B. Buddizm. Kartina mira. Jazyk / V. B. Kasevich. – 2-e izd. – SPb.

: Izd-vo S.- Peterb. un-ta, 2004. – 282 s.

9. Zinchenko V. P. // *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*/ pod red. B. G. Meshherjakova, V. P. Zinchenko. – 3-e izd., dop. i pererab. – SPb.: PRAJM-EVROZNAK, 2006.

Ю.В. Тимошенко, *Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина.*

Институциональные тексты как средство формирования ценностно-смысловой сферы субъектов образования (социокультурный и герменевтический аспекты).

Y.V. Tymoshenko, *Cherkassy National University by Bohdan Khmelnytsky, Cherkassy, Ukraine.*

Institutional texts as a mean of formation of valued-semantic sphere of educational subjects (sociocultural and hermenevtik aspect).

E-mail: tim_yuriy@ukr.net

ФЕДОРЕНКО С.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра теорії, практики та
перекладу англійської мови
факультету лінгвістики,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут»,
докторант Інституту проблем
виховання
Національної академії педагогічних
наук України, м. Київ, Україна

АКТУАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В КУРРИКУЛУМАХ ЗАГАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРІАТУ В США

У статті розкрито сутність системного підходу з огляду на вироблення комплексного уявлення про систему загальної гуманітарної підготовки американських студентів. Висвітлено методологічне підґрунтя системного підходу до побудови куррикулумів загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США, що концептуалізує розвиток зазначеної складової вищої освіти та забезпечує таким чином ефективне структурування її змісту. На цій основі розглянуто складові загальної гуманітарної підготовки американських студентів бакалавріату. Встановлено, що вона охоплює природничу, суспільно-соціальну, власне гуманітарну сфери знань та мистецтво, детермінуючи спрямованість навчально-виховного процесу на формування в студентів цілісної картини світу. Окреслено завдання загальної гуманітарної підготовки як системи, які забезпечують її цілісність і спрямованість на розвиток гуманітарної культури студентів.

Ключові слова: вища освіта США, гуманітарна культура студентів, загальна гуманітарна підготовка студентів, куррикулум, системний підхід.

В статье раскрыта сущность системного подхода с учетом выработки комплексного представления о системе общей гуманитарной подготовки американских студентов. Освещена методологическая основа системного подхода к построению

куррикулумом общей гуманитарной подготовки в высшей школе США, которая концептуализирует развитие указанной составляющей высшего образования и обеспечивает таким образом эффективное структурирование ее содержания. Рассмотрены составляющие общей гуманитарной подготовки американских студентов бакалавриата. Установлено, что она охватывает естественную, общественно-социальную, собственно гуманитарную сферы знаний и искусство, детерминируя направленность учебно-воспитательного процесса на формирование у студентов целостной картины мира. Определены задачи общей гуманитарной подготовки как системы, которые обеспечивают ее целостность и направленность на развитие гуманитарной культуры студентов. **Ключевые слова:** высшее образование США, гуманитарная культура студентов, общая гуманитарная подготовка студентов, куррикулум, системный подход.

The paper highlights a comprehensive picture of applying a systems approach to the study the liberal arts training of American undergraduate students. In this regard the methodological basis of systems approach to designing the liberal arts curricula in the US higher school which conceptualizes the development of that part of higher education and thus ensures efficient structuring of its content is dealt with. On this basis the components of the liberal arts education are considered. It is stated that the liberal arts education covers natural, social, humanistic spheres of knowledge and art determining the orientation of the educational process on the formation of students' holistic world picture. Objectives of the liberal arts education as a system that ensures its own integrity and focuses on the development of students' liberal culture are indicated.

Key words: US higher education, students' liberal culture, liberal arts education of undergraduate students, curriculum, systems approach.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Дослідження проблеми формування гуманітарної культури американських студентів у США передбачає необхідність звернення спеціальної уваги на підходи побудови куррикулумів загальної гуманітарної підготовки у вищій школі цієї країни. Це забезпечує наші подальші наукові розвідки методологічним підґрунтям для вироблення комплексного уявлення про організаційно-методичну систему формування гуманітарної культури американських студентів.

Зважаючи на особливе методологічне значення для нашого дослідження зовнішніх чинників, що зумовлюють внутрішню структуру куррикулумів загальної гуманітарної підготовки студентів, констатуємо про доцільність розгляду філософсько-педагогічних підходів, зокрема системного, що концептуалізує розвиток зазначеної складової вищої освіти США та забезпечує таким чином ефективну побудову її змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Тенденції розвитку вищої освіти розглядаються в працях Д. Белла, М. Гайдеггера, П. Друкера, М. Кастельса, Дж. Нейсбіта, Я. Пелікана, М. Портера, Р. Гатчина та ін.

Різні аспекти загальноосвітнього гуманітарного компонента вищої освіти США висвітлено в наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених: Р. Беланова, Т. Бокової, В. Веселової, Д. Вікса, К. Керра, О. Коломієць, В. Кудіна, Е. Лузік, О. Малярчук, А. де Ніколаса, С. Романової, О. Романовської, Дж. Гарфема, Дж. Швеба, К. Шнайдера та ін.

Загальновідомо, що системний підхід ґрунтується на виділенні в системних об'єктах структурних компонентів і визначенні комплексних цілей системи. При цьому система розглядається як сукупність підпорядкованих певним закономірностям одиниць, утілених у матеріальну субстанцію, з'єднаних сіткою відношень, утворюючих ієрархічно впорядковане ціле, що виконує в суспільстві конкретні функції. Відповідно сутність об'єкта (явища, процесу) як системи виявляється в його структурі, однак реалізується в певних завданнях. Структуризація об'єкта (явища, процесу) є необхідною умовою його вивчення, що дозволяє виокремити й описати його суттєві складові.

У свою чергу, системний підхід, означає, що явище об'єктивної дійсності, яке розглядається з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії складових його частин, утворює особливу гносеологічну призму або особливе «вимірювання» реальності [2, с. 7]. Цей підхід передбачає виділення системи, її структури, елементів як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з урахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковане цілісне функціонування системи. Разом з тим кожен елемент системи характеризується динамічністю, тобто: функціонує у часі; змінює з часом свій стан під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, а також у процесі взаємодії з іншими елементами системи [1, с. 12–13].

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття сутності системного підходу до висвітлення складових загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США та визначення завдань цієї системи, що забезпечують її цілісність і спрямованість на формування гуманітарної культури студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням

отриманих наукових результатів. Згідно з системним підходом загальна гуманітарна підготовка студентів бакалавріату «в сучасних коледжах та університетах є системою, яка охоплює три основні галузі знань: власне гуманітарну (література, мова, філософія, образотворче мистецтво та історія), природничу, до якої входить і математика, та суспільно-соціальну. Її ключові цілі полягають у розширенні загальнонаукових знань у студентів, формуванні їхніх інтелектуальних здібностей та розвитку гуманітарної культури» [8].

Подібним чином теоретик означеного компонента вищої освіти США, професор Центрального університету штату Коннектикут Д. Мулкагі на основі наукового доробку Р. Гірста виокремлює «сім форм пізнання світу в системі гуманітарної складової американської вищої освіти, вибудованих людством у ході історичного розвитку цивілізації, а саме: 1) математику; 2) природничі науки; 3) досвід міжособистісного спілкування, який, приміром, відображено в історії; 4) морально-етичні судження; 5) естетичний досвід; 6) релігію; 7) філософію» [9, с. 5].

Таке комплексне поєднання сфер знань у системі загальної гуманітарної підготовки, на переконання Н. Томас, «сприяє усвідомленню студентами свого місця в світі з чіткою історичною і соціальною локалізацією. ...Адже випускник-бакалавр має бути цілісною особистістю з розвиненим почуттям відповідальності перед суспільством» [11, с. 30].

Окреслене бачення досить щільно корелює з поглядами Дж. Беккера, згідно з якими загальна гуманітарна підготовка у вищій школі США створює підґрунтя для розвитку в студентів бажання і здатності вчитися, критично мислити і вміло висловлювати свої думки, а також сприяє вихованню студентів як активних громадян демократичного суспільства. Таку систему, за ствердженням педагога, вирізняє її гнучкий куррикулум, який поєднує широту дисциплінарного охоплення навчальних площин з глибиною вивчення того чи іншого курсу [3, с. 17].

Зазначені вищі думки знайшли своє втілення у розробленому американськими експертами освітньої галузі сьогодення переліку навчальних площин у системі загальної гуманітарної освіти для обов'язкового вивчення студентами у вищих навчальних закладах США. До переліку увійшли: академічне письмо; література та мистецтво; іноземна мова (рівень володіння – середній); історія США або історія становлення американського уряду; економіка; математика; природничо-фізичні науки [4, с. 6].

Слід зауважити, що надання назв і змістове наповнення цих площин навчальними курсами є прерогативою кожного окремого вищого навчального закладу країни. Вже зазначалося раніше, що перелік курсів загальної гуманітарної складової, їхній обсяг і частка стосовно курсів за спеціалізацією визначаються на рівні університету чи коледжу.

Характерно при цьому, що куррикулум з гуманітарної підготовки студентів у США традиційно відповідає таким вимогам: курси мають узагальнююче змістове наповнення; ці навчальні курси із визначених сфер знань є обов'язковими для вивчення всіма студентами протягом перших двох років навчання; кількість курсів загальної гуманітарної підготовки має складати приблизно одну третину від загальної кількості всіх навчальних курсів бакалавріату [4, с. 5].

До прикладу, розглянемо розподіл на навчальні площини в куррикулах загальної гуманітарної підготовки студентів Іллінойського та Гарвардського університетів.

Згідно з вимогами навчального куррикулуму із загальноосвітньої підготовки в Іллінойському університеті студенти мають засвоїти 12-13 курсів на вибір з таких восьми академічних площин:

1. «Галузева комунікація» (один курс на вибір для вивчення) охоплює інтегровану комунікативну підготовку студентів, основна мета якої полягає у розвитку здатності студентів обирати ефективні комунікативні стратегії в різних сферах життєдіяльності, що реалізуються за допомогою конкретних мовних вчинків щодо вибору оптимальних засобів і способів комунікації: стилю, жанру, композиційної форми тексту. В цій навчальній площині студентам бакалавріату пропонуються на вибір такі курси для вивчення: «Комунікація та лідерство», «Принципи комунікації у сфері науки та техніки», «Державна політика і комунікація», «Введення в художню прозу», «Письмова комунікація й екологія» та ін.

2. «Усна та письмова комунікація» (один курс на вибір) включає теорію і практику мовленнєвої комунікації та представлена такими навчальними курсами: «Логічне вираження думок у письмовій та усній формах», «Принципи академічного письма», «Принципи оформлення результатів дослідження у письмовій формі» та ін.

3. «Культура західного світу / етнічних народів США» (один курс на вибір) передбачає вибір студентами навчальних курсів з такого переліку: «Азіатська культура на теренах США», «Расове і культурне різноманіття світу», «Економічні системи Африки», «Афро-американська культура в США», «Культура американських індіанців в Іллінойсі», «Іудейська культура в США», «Література етнічних народів Америки», «Культурна самобутність етнічних народів США», «Китайська література», «Історія сучасної Японії» та ін.

4. «Культура західної цивілізації / порівняння культур світу» (один курс на вибір) представлена такими навчальними курсами: «Релігія і суспільство», «Введення в антропологію», «Стародавній світ і розвиток міст», «Досягнення Римської імперії», «Культура Ренесансу», «Культура Просвітництва», «Європейська культура», «Глобальна етика», «Раса, гендер, влада», «Українська

культура», «Міста світу в глобальній перспективі», «Міфологія вікінгів» та ін.

5. «Науково-природнична галузь знань і технології» (один на вибір природничий курс та один – з фізичних наук), серед навчальних курсів якої такі: «Рослини і суспільство», «Тварини і суспільство», «Мікроби і суспільство», «Біологія людини», «Біологія навколишнього середовища», «Спадковість і суспільство», «Фізика і суспільство», «Нейрофізіологія» та ін.

6. «Гуманітарні науки та мистецтво» (два курси на вибір). Навчання в межах цієї площини сприяє розумінню того, що означає бути людиною – це труднощі і прагнення, досягнення та невдачі людського існування; шляхи вирішення основних проблем, які стоять перед людьми протягом їхнього життя – індивідуальність, мужність, любов, істина, справедливість, мораль; а також розуміння традицій та форм культурного вираження у різних народів. Для вибору студентам представлено низку курсів, серед яких: «Історія розвитку цивілізації», «Західна цивілізація», «Незахідна цивілізація», «Іноземна мова», «Література етнічних народів Америки», «Література і гендерна ідентичність», «Вступ до драми», «Жанрове різноманіття творів Шекспіра», «Фундаментальні релігійні тексти», «Релігія в американському суспільстві», «Введення в логіку», «Міфологія», «Етика», «Історія музики», «Історія театрального мистецтва», «Історія західного мистецтва», «Культурна самобутність етнічних народів США», «Мистецтво танцю» та ін.

7. «Логічна та статистична аргументація» (один або два курси на вибір). Завданнями цієї навчальної площини передбачено розвиток у студентів умінь:

- інтерпретувати різноманітні математичні моделі (формули, графіки, таблиці, схеми тощо);
- використовувати арифметичні, алгебраїчні, геометричні та статистичні методи у ході розв'язання задач та оцінки альтернативних результатів дослідження;
- розпізнавати умовну інформацію та статистичні дані.

Студентам для вивчення пропонують такі навчальні курси: «Арифметична грамотність», «Аналітичні судження і математика», «Повсякдення і математика», «Статистичні дані в сфері збереження здоров'я», «Введення в соціальну статистику», «Основи наукової методології», «Логіка символів», «Методи соціологічного дослідження» та ін.

8. «Соціально-поведінкова» (три курси). Навчальні курси цієї площини надають студентам уявлення про загальні закони та принципи розвитку суспільства. При цьому вони вчаться аналізувати минуле, пов'язуючи його із соціокультурним контекстом сьогодення та аналізуючи, як ті чи інші дії окремої людини або певної спільноти впливають на майбутнє. Це сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення студентів, формуванню в них почуття відповідальності за подальший розвиток людства. Навчальні курси цієї сфери

охоплюють такі дисципліни, як антропологія, економіка, історія, соціальна географія, політологія, психологія, соціологія: «Культурна антропологія», «Історія західної цивілізації», «Історія Африки», «Історія Азії та Тихоокеанського регіону», «Історія Латинської Америки», «Історія США», «Історія Китаю», «Історія Близького Сходу», «Введення в соціальну географію», «Зрілість і старіння», «Соціальні проблеми», «Шлюб та сім'я», «Національні та етнічні відносини», «Етика і соціальна політика», «Соціологія статі і гендера» та ін. [12].

Згідно з куррикулумом загальної гуманітарної освіти в Гарварді впродовж дворічного терміну навчання на бакалавріаті студенти мають опанувати вісім гуманітарних курсів з таких навчальних площин (по одному курсу з кожної сфери):

1. «Естетичне пізнання світу». Ця навчальна площина зосереджена на розвитку естетичного сприйняття та вміння інтерпретувати форми культурного вираження через вивчення літературних та релігійних текстів, образотворче мистецтво, скульптуру, архітектуру, музику, кіномистецтво, хореографію, декоративні мистецтва тощо. Студентам пропонується вибір з тридцяти п'яти навчальних курсів, серед яких: «Поезія без кордонів», «Культура як детермінанта суспільного розвитку», «Витоки модернізму», «Політкоректність у сучасному світі – расові та гендерні проблеми», «Сучасна єврейська література», «Мюзикли в розвитку культури США» та ін.

2. «Культура та релігія». Мета навчальних курсів цієї площини полягає у формуванні в студентів здатності до конструктивного вираження думок та оцінки ідей щодо соціокультурного розвитку суспільства. Разом з тим студенти вивчають, як різні культури й релігії впливають на ідентифікацію особистості та суспільства в цілому. В переліку навчальних курсів у цій площині такі: «Великі мислителі й історія Заходу», «Біблія та історія людства», «Іслам і мусульманство в сучасному світі», «Герої Стародавньої Греції», «Дарвінізм» та ін.

3. «Емпірична та математична аргументація». У ході вивчення навчальних курсів у цій площині студенти зосереджуються на таких засобах обґрунтування шляхів вирішення проблем, як статистика, теорія ймовірності, математика, логіка та теорія прийняття рішень. Студентам на вибір пропонується такі навчальні курси: «Взаємозв'язок мови, логіки і спілкування», «Аналіз політичних подій», «Можливості та пріоритети в житті людини», «Технології здорового способу життя», «Дедуктивна логіка», «Концептуальні технології розвитку сучасного суспільства» та ін.

4. «Морально-етична аргументація». Курси цього спрямування мають на меті навчити студентів глобально мислити у сфері морально-етичних і політичних проблем та існуючих традицій, обмірковувати й обстоювати власні

морально-етичні переконання. Студенти опановують систему цінностей сучасного суспільства, вивчають та аналізують різні концепції і теорії щодо морально-етичних уявлень у суспільстві в ході вивчення курсів: «Права людини: філософський аспект», «Людина, свобода, буття», «Справедливий світ», «Філософія і тирані в історії людства», «Сенс життя», «Гроші, ринки, мораль», «Рівність і свобода» та ін.

5. «Наука про живі системи». Навчальні курси цієї площини охоплюють теорію й практику природничих наук. Студенти вивчають питання, що стосуються життя в цілому – його походження, способи пристосування до змін у навколишньому середовищі та вплив на нього людини. Вони також вчаться оперувати загальнонауковими поняттями шляхом аналізу явищ і процесів навколишнього світу та оцінки альтернативних методів його емпіричного дослідження. Навчальні курси: «Молекулярне життя», «Вчення Дарвіна», «Психологія розвитку», «Еволюція людини та її здоров'я», «Харчування і здоров'я», «Хвороби в науковому та соціокультурному контекстах», «Розвиток людини та регенеративна біологія», «Життя: від кварків до свідомості», «Нейробіологія поведінки», «Соціальна психологія» та ін.

6. «Наука про фізичний всесвіт». Ця навчальна площина ознайомлює студентів з відкриттями, винаходами та концепціями фізичних наук, що є причинами або наслідками певних явищ матеріального світу – від дослідження космосу, розповсюдження ядерної зброї, зміни клімату до конфіденційності в епоху цифрових комунікацій. Серед навчальних курсів такі: «Стихійні явища», «Природа музики і звуку», «Як побудувати придатну для життя планету», «Револьюційні думки Ейнштейна», «Енергія: перспективи на майбутнє», «Квантова фізика» та ін.

7. «Світові спільноти». Курси цієї площини навчання надають студентам уявлення про цінності, звичаї та традиції народів світу, допомагають їм зрозуміти, як співіснують різні культури, моделі поведінки та способи організації суспільства. Студенти досліджують питання, що стосуються особливостей функціонування країн світу, аналізуючи потік та обмін валюти, товарами, людськими ресурсами, інформацією або ідеями між різними спільнотами в ході вивчення таких курсів, як «Китай», «Британська імперія», «Куба: 1956–1971 рр.», «Європа після Другої світової війни», «Біосоціальні перспективи розвитку сучасного світу», «Сучасна Африка», «Сучасна Індія та Південна Азія», «Токіо», «Світові війни в глобальному контексті» та ін.

8. «США та світ». Ця навчальна площина сфокусована на соціальному, політичному, правовому, культурному й економічному аспектах життєдіяльності американського соціуму та моделях поведінки американців у сучасному світі та в історичній ретроспективі. Всі курси означеної сфери сприяють формуванню активної громадянської позиції студентів на основі критичної оцінки

історичних змін розвитку американської нації у порівнянні з іншими країнами світу: «Політика сфери охорони здоров'я в США», «Роздуми про Конституцію США», «Теорія і практика уряду Республіканців», «Роль Гарвардського університету в світовій історії», «Релігія в мультикультурній Америці», «Історія американської демократії» та ін. [6].

З наведеного вище можемо резюмувати, що системно-цільовий підхід об'єднує знання із зазначених навчальних площин загальної гуманітарної підготовки студентів у єдине смислове ціле, сприяючи певною мірою розвитку в них здатності до осмислення будь-якого предмета вивчення з точки зору єдності людини і світу, що, в свою чергу, складає підґрунтя для успішної подальшої освіти та мотивує до навчання впродовж усього життя.

Слушною з цього приводу вважаємо думку К. Шнайдер, яка акцентує увагу на комплексній цілісності американської загальної гуманітарної освіти у ХХІ столітті. Дослідниця зазначає, що ця цілісність за своєю природою є досить різноплановою й унікальною: вона шукає різні перспективи, поєднує виховні стилі, черпає мудрість у різних культурах та використовує широкий спектр навчальних стратегій, впливаючи на формування цілісної особистості кожного без виключення студента. К. Шнайдер переконана, що інтелектуально-прагматичне середовище, яке формується завдяки цій різноплановості, є життєво необхідним, так як воно заздалегідь готує студентів до майбутніх змін [10].

Як стверджують американські педагоги Е. Гауз, К. Еммер і Н. Лоуренс, «саме гуманітарна освіта спроможна одночасно, формуючи культурно грамотну людину, розвивати у неї критичне і креативне мислення та комунікативні навички» [7, с. 72]. Подібної думки дотримується Н. Томас, зазначаючи, що «загальна гуманітарна освіта має бути спрямована на культивування в студентів зацікавленості, рівноваги, особистісної цілісності, світоглядного бачення та почуття колективної відповідальності, що в цілому забезпечить мудре і морально узгоджене з цінностями конструювання їх власного світу» [11, с. 31].

Наразі, трактуючи цілі загальної гуманітарної підготовки студентів, звернімося до колективного доробку членів Асоціації американських коледжів та університетів, у якому стверджується, що цей компонент вищої освіти сприяє:

- інтелектуальному розвитку студентів та заохоченню їх до тривалого навчання;
- відповідальності за власний моральний стан і моральний стан суспільства в цілому та за суспільну справедливість;
- активній участі студентів у громадсько-суспільному житті;
- вправному використанню набутого емоційно-чуттєвого досвіду;
- осмисленню наслідків своєї діяльності у всіх сферах життя, включа-

ючи етичні наслідки прийнятих рішень та дій;

- глибокому розумінню своєї індивідуальності та себе як соціально відповідального громадянина;

- вихованню поваги до інших людей, їх історії та культури;

- реалізації особистісного культуротворчого потенціалу [5].

Висновки з поданого дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, викладене вище дає нам підстави зробити висновок, що система загальної гуманітарної підготовки в американських державних і приватних закладах вищої освіти, що стали об'єктом нашого дослідження, в цілому є подібною. Вона охоплює природничу, суспільно-соціальну, власне гуманітарну сфери знань та мистецтво, детермінуючи спрямованість навчально-виховного процесу на формування в студентів цілісної усвідомленої картини світу та відповідно глобального менталітету, вироблення ефективних способів взаємодії з іншими людьми, що, в свою чергу, забезпечує розвиток гуманітарної культури. Сукупність знань гуманітарного пізнання світу на основі взаємозв'язку людини із культурно-історичними процесами соціуму складає дійсність, яку вивчають американські студенти через певні курси навчальних площин, кількість яких є варіативною (від п'яти до дев'яти площин) та визначається кожним навчальним закладом. До того ж, американські заклади вищої освіти в США самостійно встановлюють обсяг курсів для обов'язкового вивчення студентами в межах кожної площини.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у вивченні на основі результативного та дискурсивного підходів ролі системи загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США на формування гуманітарної культури студентів.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
2. Методы системного педагогического исследования : Учеб. пособ. / Под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.
3. Becker J. What a Liberal Arts What a Liberal Arts Education is Education is... and is Not [Electronic resource]. – /Jonathan Becker. – Mode of access : <http://iile.bard.edu/liberalarts/index.php?action=getfile&id=8123006>.
4. Education or Reputation? A Look at America's Top-Ranked Liberal Arts Colleges: A Report by the American Council of Trustees and Alumni [Electronic resource]. – Washington, D.C. : American Council of Trustees and Alumni, 2014. – 46 p. – Mode of access : 20http://www.goacta.org/images/download/education_or_reputation.pdf.
5. Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College:

- AAC&U's 2002 Report [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.greaterexpectations.org/pdf/GEX.FINAL.pdf>.
6. Harvard General Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.registrar.fas.harvard.edu/courses-exams/courses-instruction/general-education-1>.
7. House E. R. Cultural Literacy Reconsidered / Ernest R. House, Carol Emmer, Nancy Lawrence // Literacy for a Diverse Society: Perspectives, Practices, and Policies [Ed. Elfrieda H. Hiebert]. – New York : Teachers College Press, 1991. – P. 58–74.
8. Liberal Arts: Encyclopedia Britannica Concise [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/339020/liberal-arts>.
9. Mulcahy D. G. Liberal education / D. G. Mulcahy // The Routledge Companion to Education (Ed. J. Arthur & A. Peterson). – New York : Routledge, 2012. – P. 3–10.
10. Schneider C. G. Practicing Liberal Education: Formative Themes in the Reinvention of Liberal Learning [Electronic resource] / Carol Geary Schneider // Liberal Education. – Spring 2004. – P. 6–11. – Mode of access : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682571.pdf>.
11. Thomas N. In search of wisdom: Liberal education for a changing world / Nancy Thomas // Liberal Education. – 2002. – Vol. 88. – № 4. – P. 28–33.
12. University of Illinois at Urbana-Champaign 2014-2015 Academic Catalog [Electronic resource]. – Mode of access : <http://catalog.illinois.edu/pdf/2014-15.pdf>.

References and Transliteration:

1. Bepalko V. P. Slagaemyie pedagogicheskoi tehnologii / V. P. Bepalko. – M. : Prosveshchenie, 189. – 192 s.
2. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniia : / pod red. N. V. Kuzminoi. – M. : Narodnoie obrazovaniie, 2002. – 208 s.
3. Becker J. What a Liberal Arts What a Liberal Arts Education is Education is... and is Not [Electronic resource]. – /Jonathan Becker. – Mode of access : <http://iile.bard.edu/liberalarts/index.php?action=getfile&id=8123006>.
4. Education or Reputation? A Look at America's Top-Ranked Liberal Arts Colleges: A Report by the American Council of Trustees and Alumni [Electronic resource]. – Washington, DC : American Council of Trustees and Alumni, 2014. – 46 p. – Mode of access : http://www.goacta.org/images/download/education_or_reputation.pdf.
5. Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College: AAC&U's 2002 Report [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.greaterexpectations.org/pdf/GEX.FINAL.pdf>.
6. Harvard General Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.registrar.fas.harvard.edu/courses-exams/courses-instruction/general-education-1>.

www.registrar.fas.harvard.edu/courses-exams/courses-instruction/general-education-1.

7. House E. R. Cultural Literacy Reconsidered / Ernest R. House, Carol Emmer, Nancy Lawrence // Literacy for a Diverse Society: Perspectives, Practices, and Policies [Ed. Elfrieda H. Hiebert]. – New York : Teachers College Press, 1991. – P. 58–74.
 8. Liberal Arts: Encyclopedia Britannica Concise [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/339020/liberal-arts>.
 9. Mulcahy D. G. Liberal education / D. G. Mulcahy // The Routledge Companion to Education (Ed. J. Arthur & A. Peterson). – New York : Routledge, 2012. – P. 3–10.
 10. Schneider C. G. Practicing Liberal Education: Formative Themes in the Reinvention of Liberal Learning [Electronic resource] / Carol Geary Schneider // Liberal Education. – Spring 2004. – P. 6–11. – Mode of access : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682571.pdf>. Thomas N. In search of wisdom: Liberal education for a changing world / Nancy Thomas // Liberal Education. – 2002. – Vol. 88. – № 4. – P. 28–33.
- University of Illinois at Urbana-Champaign 2014-2015 Academic Catalog [Electronic resource]. – Mode of access : <http://catalog.illinois.edu/pdf/2014-15.pdf>.

С.В. Федоренко, *Национальный технический университет Украины, «Киевский политехнический институт», Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, Украина.*

Актуализация системного подхода в куррикулах общей гуманитарной подготовки студентов бакалавриата в США.

S.V. Fedorenko, *National Technical University of Ukraine, "Kiev Polytechnic Institute", National Academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine.*

Actualization of systems approach to curricula of the liberal arts education of undergraduate students in the USA.

E-mail: 4me@ukr.net

ЩЕРБАКОВА О. А.,

кандидат філологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу лідерства та інституційного
розвитку вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України,
м. Київ, Україна

**ДО ПОПЕРЕДНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ
ЗАПОЧАТКОВАНОГО АНАЛІЗУ
ПРОВІДНОГО МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ
З ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД
РОЗВИТКУ РИТОРИКО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО ФАКТОРА ФОРМУВАННЯ
АКАДЕМІЧНОЇ ЕЛІТИ**

У статті подано попередні результати започаткованого аналізу провідного міжнародного досвіду з вивчення теоретичних засад розвитку риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактора формування академічної еліти. Роботу виконано на спробах синтезу виокремлених вітчизняних і зарубіжних міждисциплінарних риторикознавчих заходів (передусім – новітніх (2015–2016 рр.) конференцій із риторики) у системі вищої освіти й науки. Уперше відображено деякі узагальнені фактографічні відомості щодо діяльності риторикознавчих інституцій (товариств, асоціацій чи інших організацій), котрі активно запроваджують дискурс з актуальних освітніх проблем в Україні, Європі і світі. Це дає можливість виявити географічні місця дислокацій заснованих наукових шкіл, визначити головні напрями і завдання риторикознавчих ініціювань. Також це дозволяє розширити джерельну базу і тематичне коло наукових уподобань риторів – представників університетської й академічної еліти початку XXI століття з Аргентини, Бельгії, Великої Британії, Греції, Данії, Італії, Канади, Кіпру, Німеччини, Польщі, Росії, Словенії, США, України, Франції й ін. країн.

Ключові слова: риторико-комунікативна культура, риторика, риторикознавство, сучасний університет, формування

академічної еліти, вітчизняні і зарубіжні міждисциплінарні риторикознавчі заходи, конференції і семінари з риторики, аналіз міжнародного досвіду, Україна, Європа і світ, представники університетської освіти й академічної науки початку XXI ст.

В статье представлены предварительные результаты начального анализа ведущего международного опыта изучения теоретических основ развития риторико-коммуникативной культуры современного университета как интегративного фактора формирования академической элиты. Работа выполнена на попытках синтеза выявленных отечественных и зарубежных междисциплинарных риториковедческих мероприятий (прежде всего – новейших (2015–2016 гг.) конференций по риторике) в системе высшего образования и науки. Впервые отображены некоторые обобщенные фактографические сведения о деятельности риториковедческих институций (товариществ, ассоциаций, иных организаций), которые активно внедряют дискурс по актуальным образовательным проблемам в Украине, Европе и мире. Это дает возможность выявить географические места дислокации учрежденных научных школ, определить главные направления и задачи риториковедческих инициатив. Также это позволяет расширить библиографический перечень источников и тематический круг научных интересов риториков – представителей университетской и академической элиты начала XXI века из Аргентины, Бельгии, Великой Британии, Германии, Греции, Дании, Италии, Канады, Кипра, Польши, России, Словении, США, Украины, Франции и др.

Ключевые слова: *риторико-коммуникативная культура, риторика, риториковедение, современный университет, формирование академической элиты, отечественные и зарубежные междисциплинарные риториковедческие мероприятия, конференции и семинары по риторике, анализ международного опыта, Украина, Европа и мир, представители университетского образования и академической науки начала XXI в.*

In the article of the previous results of initiated analysis for leading international experience on the study of theoretical basis of the contemporary university rhetoric-communicative culture as an integra-

tive factor for the academic elite formation are revealed for the first time. This work has been carried out while trying to synthesize major Ukrainian and foreign rhetoric science events (first of all-the latest (2015–2016) conferences on rhetoric) and publications in the higher education and science system. For the first time some generalized factual information concerning the activities of rhetoric science institutions, societies, associations or other organizations that are actively implementing discourse on important educational issues in Ukraine, Europe and the world are displayed. This makes it possible to identify based research schools geographical places of dislocation, to determine the main directions and tasks of rhetoric science initiatives. It also allows us to expand the source base and range of rhetoricians' scientific interests – representatives of university and academic elites of the XXI st century from many countries – Argentina, Belgium, Canada, Cyprus, Denmark, France, Greece, Germany, the Great Britain, Italy, Poland, Russia, Slovenia, Ukraine, the USA.

Key words: *rhetoric communicative culture, rhetoric, rhetoric science, contemporary university, the academic elite formation, Ukrainian and foreign rhetoric science interdisciplinary events and measures of the early 2000s, international experience analysis, conferences and seminars on rhetoric, Ukraine, Europe and the world, university education and academic science representatives of the XXI st century beginning.*

Постановка проблеми та її актуальність. Із-поміж низки виявлених раніше перспективних напрямів вивчення складників риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактора формування академічної еліти були й такі, що (характерні для етапу започаткування досліджуваної тематики), пов'язані з аналізом теоретичних підходів до вивчення стану проблеми, з окресленням завдань щодо стимулюючих чинників формування риторико-комунікативної культури представників академічної еліти у різних сферах їхньої життєдіяльності, з визначенням пріоритетних напрямів риторикознавчих досліджень в оновленні лідерського потенціалу університетів та ефективності публічної комунікації учасників цього процесу тощо. Тож, усе більшого значення при такому аналізі набуває виявлення зарубіжних риторикознавчих шкіл, аналіз змісту їхньої діяльності тощо.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Наукових праць з подібного роду аналізом не виявлено. Уперше вдаємося до досліджуваної проблеми у такому формулюванні, хоча у попередніх наших публікаціях йшлося про

вивчення того чи іншого її аспекта. Із-поміж них назвемо дві: «L'étude est mènee dans le cadre de la preparation a la Conference internationale "La Rhethorique en Europe" (Saarbrucken, 9–13 octobre 2013). Aspect de l'integration europeenne de l'etude de la rhetorique comme une discipline educative dans le systeme de l'enseignement superieur des sciences humaines en Ukraine au debut de XXle siecle» (Саарбрюккен, 2014) [18] та «Modern Rhetoric and the Laws of Its Development at Higher School in Ukraine and Abroad» (Апіль, 2014) [19].

Мета статті – подати попередні результати започаткованого аналізу провідного міжнародного досвіду з вивчення теоретичних засад розвитку риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактора формування академічної еліти. Задля цього здійснимо новаторську спробу синтезу виокремлених вітчизняних і зарубіжних міждисциплінарних риторикознавчих заходів (передусім – щорічних (із проєкцією на 2016-ий) конференцій із риторики) у системі вищої освіти й науки й уперше відобразимо деякі узагальнені фактографічні відомості щодо діяльності риторикознавчих інституцій і установ (товариств, асоціацій чи інших організацій), котрі активно запроваджують дискурс з актуальних освітніх проблем в Україні, Європі і світі.

Виклад основного матеріалу. Із метою відображення попередніх результатів започаткованого аналізу провідного міжнародного досвіду з вивчення теоретичних засад розвитку риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактора формування академічної еліти здійснимо новаторську спробу синтезу виокремлених новітніх вітчизняних і зарубіжних міждисциплінарних риторикознавчих заходів (насамперед конференцій із риторики 2015 р. із проєкцією на 2016-ий рік) у системі вищої освіти й науки. До того ж уперше відобразимо деякі узагальнені фактографічні відомості щодо діяльності риторикознавчих інституцій (товариств, асоціацій чи інших організацій), котрі активно запроваджують дискурс з актуальних освітніх проблем в Україні, Європі і світі. Це дасть змогу виявити географічні місця дислокацій заснованих наукових шкіл, визначити головні напрями і завдання риторикознавчих ініціювань. Також це дозволить розширити джерельну базу та тематичне коло наукових уподобань риторів – представників університетської й академічної еліти початку XXI століття з багатьох країн світу.

До різновидів риторикознавчих заходів у системі вищої освіти й науки відносимо наступні: конференції, симпозіуми, форуми, колоквіуми, читання, презентації, семінари, школи, курси, відкриті лекції, публічні виступи, засідання, дні відкритих дверей, майстер-класи, обговорення, бесіди, зустрічі, дебати, дебатні турніри, практикуми, чемпіонати, конкурси, марафони, тренінги тощо. Їх розглядаємо як: міцні платформи для інтеграції вищої освіти і науки та їх інтернаціоналізації; ефективні засоби багатогранного вивчення досліджуваних питань й фахового обміну думок в обраній галузі знань і

старань людства; надійні джерела професійної інформації і соціальної комунікації; дієві форми навчання і викладання своїх предметів та апробації результатів проведених досліджень; результативні інструменти демонстрації риторико-комунікативної культури публічного мовця тощо. Зауважимо: з огляду на обмеження обсягу поданої публікації, не усі вищеперераховані види наукових, навчально-методичних та культурно-освітніх міждисциплінарних заходів проілюстровані у подальшому викладі.

По-перше. Із риторикознавчих заходів, що відбулися цього року в Україні, Європі та світі, зауважимо на таких (далі – за хронологією подій):

- Росія: XIX Міжнародна наукова конференція «Риторика у контексті освіти й культури» (Рязань, 29–31 січня 2015 р.) організована за ініціативи Російської асоціації викладачів, дослідників і вчителів риторики на базі ФДБОЗ ВПО «Рязанський державний університет ім. С. О. Єсеніна» (Росія); приділено увагу таким питанням, як: традиції класичної риторики і сучасність; комунікація в політичній, соціальній і культурній царинах; нові тенденції у викладанні риторики та інших дисциплін у вищих закладах освіти; комунікативні та риторичні тренінги; риторизації як процес риторичної просвіти тощо; голова організаційного комітету конференції – професор Володимир Аннушкін, співголова – професор Йосиф Стернін;

- Україна: Міжнародна наукова конференція «Риторика як пропедевтика й теорія комунікації» (Суми, 18–19 березня 2015 р.) об'єднала зацікавлених у вивченні ролі і змісту риторики у соціально-політичних, філософських і медійних науках, теорії і практики конфліктології та сучасних маніпулятивних засобах переконання, впливу медіа на формування морально-етичних цінностей у студентському середовищі; проведена за співпраці: Сумського національного аграрного університету (кафедра філософії і соціології, на базі якої й проводилася; завідувач – професор Валентин Вандишев), Uniwersytet Jagiellonski w Krakowie (Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej), Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. Петра Василенка (кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» і соціально-гуманітарних дисциплін), Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (Wydział Nauk Humanistycznych), Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна (філософський факультет);

- Греція: міжнародний семінар «Способи переконання: міждисциплінарні підходи та дидактичні пропозиції» (Афіни, 14–15 лютого 2015 р.) [16] ініційовано Лабораторією прикладного мовознавства, дослідження літератури і риторики Університету Афін, науковою некомерційною Грецькою асоціацією з просування риторики в освіті; захід проведено під егідою Міністерства освіти й релігій за співпраці з бюро з культурних питань та Всегрецькою організацією «Театр і освіта»; також відбулася друга Всегрецька зустріч

риторичних асоціацій та презентація нового наукового журналу «Риторичне навчання»; завідувач Лабораторією – професор Афанасій Накас;

- Франція: 1) конференція «Риторика видимого: клінічні спостереження у підручниках першої половини XIX століття» [фр.: Conference «Rhetorique du visible: Les observations cliniques dans les manuels de la premiere moitie du XIXe siecle»] (Париж, 5 березня 2015 р.) [11] організована науковим проектом «CAMELIA», що об'єднує науково-дослідницькі групи з університетів Paris-Descartes і Sorbonne Nouvelle-Paris 3 та є багатопрофільним і трансісторичним проектом з вивчення концепції медичної етики з XVIII ст. до сьогодення; пройшла в Університеті Париж 3 Нова Сорбонна у форматі лекції професора Рурського університету Рудольфа Беренса [Rudolf Behrens]; і 2) третій конкурс красномовства на факультеті права у Ніцці [фр.: 3-eme edition du Concours d'eloquence Nikaia a la faculte de droit de Nice] (Ніцца, 19 квітня ц р.) [4], проведений в Університеті Ніцци Софія-Антиполіс;

- Італія: II Міжнародна конференція «Досягнення консенсусу. Риторика між демократією та конфліктом» [англ.: «Building consensus. Rhetoric between democracy and conflict»] (Палермо, 15–18 квітня 2015 р.) [10] має за мету підтримку міждисциплінарного дослідження ролі риторики та дискурсивних процесів у реалізації демократії та її можливих дегенерацій; була організована Міжнародною дослідницькою групою з риторики «EIKOS» і відділом гуманітарних наук в Університеті Палермо, спільно з Міжнародним центром з вивчення філософії (SPR); пройшла в університеті Палермо; серед головних доповідачів: Лучано Канфора [Luciano Canfora] (Університет Барі), Еммануель Данблон [Emmanuelle Danblon] (Вільний університет Брюсселя) та Франко Ло Піпаро [Franco Lo Piparo] (Університет Палермо);

- Аргентина: 1) II Міжнародний конгрес з міждисциплінарної риторики «Культура та її риторики» [ісп.: II Congreso Internacional de retorica e interdisciplina «La cultura y sus retoricar»], у рамках якого пройшли засідання 2) III Національного симпозиуму з риторики [ісп.: III Coloquio Nacional de Retorica] та 3) III Латиноамериканської конференції з риторичних досліджень [ісп.: III Jornadas Latinoamericanas de Investigacion en Estudios Retoricos] (Кордова, 22–26 червня 2015 р.) [2]; усі три заходи проведено на базі факультету гуманітарних наук Національного університету Вілья Марія і запроваджено Аргентинською риторичною асоціацією, створеною з метою сприяння академічного обміну аргентинських фахівців у різних галузях риторики, сприяння запровадження нових знань через підтримку таких досліджень і тісніших зв'язків із міжнародним науковим співтовариством;

- Польща: 1) конференція «Риторика у суспільстві знань» [англ.: «Rhetoric in the Knowledge Society»] [17], 2) XIV Конференція «Риторика графічних засобів масової інформації» [пол.: XIV Konferencje «Retoryka

wizerunku medialnego»] (обидві – Варшава, 24–27 червня і 5–6 листопада 2015 р.) [3] та 3) міждисципліна наукова конференція «Риторичні традиції в культурі Просвітництва і Романтизму» [пол.: «Tradycje retoryczne w kulturze oświecenia i romantyzmu»] (Люблін, 26–27 листопада ц. р.) [23]; усі три запроваджено Польським риторичним товариством з метою поглиблення знань про риторику, заохочення викладання риторики та інтеграції людей і установ, котрі її звивчають;

- Німеччина: 20-та конференція «Риторика в різних країнах» [англ.: 20th Biennial Conference «Rhetoric across Cultures»] (Тюбінген, 28–31 липня 2015 р.) [9], проведена Міжнародним товариством з історії риторики на базі філософського факультету міста Тюбінгенського університету;

- Велика Британія: на Третньому щорічному інтерактивному симпозиумі «Риторика з Аристотелем» [англ.: Third Annual Interactive Rhetoric Symposium «Rhetoric with Aristotle»] (Оксфорд, 20–25 липня 2015 р.) [21], що організоване Мідлбері Центром із досліджень Середньовіччя та Відродження;

- Кіпр: I Міжнародна конференція «Вирішення питань у контексті: мистецтво переконання за жанрами і часом» [англ.: I International conference «Addressing Matters in Context: The Art of Persuasion across Genres and Time»] (Нікосія, 27–29 серпня 2015 р.) в Університеті Кіпру [1];

- Словенія: 1) 16-тигодинний семінар «Обговорення у класі та розмови у клубі» [словен.: 16-urni seminar «Debata pri pouku in v debatnem klubu»] (Гозд Мартулек, 21–22 листопада 2015 р.) [7] та 2) 13-ті Міжнародні академічні дебати [англ.: 13th International Debate Academy Slovenia (IDAS)] (Гозд Мартулек / Кранська Гора та Любляна, 21–29 листопада ц. р.) [6], заплановані як інтенсивний тиждень Усесвітніх університетських дебатів із серією тренінгів від фахівців міжнародного рівня; тощо.

По-друге. Зацікавили нас і міждисциплінні заходи у риторикознавчій галузі вищої школи України, Європи і світу, що уже заплановані на 2016-ий рік (серед них є й такі, котрі чекають на завершення своєї роботи, розпочатої у поточному році; до речі, у деяких плануємо взяти безпосередню участь), а саме:

- 36-ий Усесвітній університетський конкурс-чемпіонат у Греції (Салоніки, до 4 січня 2016 р.; започатковано 27 грудня ц. р.) [22]; у заході, призначеному для розширення духовних горизонтів завдяки обміну думками, подальшому розвитку критичного мислення тощо, братимуть участь 1300 студентів із понад 350 університетів із 70 країн світу; за задумом організаторів чемпіонат спрямовано на поширення риторики у грецькому суспільстві й освіті;

- XX Міжнародна науково-практична конференція «Риторика та риторикознавчі дисципліни за умов освітньої реформи» [рос.: «Риторика и риториковедческие дисциплины в условиях реформы образования»] (Москва, 4–6 лютого 2016 р.; Росія), до участі у якій (на базі кафедри риторики та

культури мовлення Московського педагогічного державного університету) запрошуються науковці, викладачі, спеціалісти з риторики, культури мовлення та інших риторикознавчих дисциплін у вишах, школах, організаціях додаткової освіти й усі, хто професійно зацікавлений у вирішенні проблем ефективного і доречного мовлення у сучасному суспільстві та освіті;

- Міжнародна конференція «Святі герої (героїні). Літературні побудови героїзму у Пізньоантичній і Ранньосередньовічній агіографії» [англ.: International conference «Holy Hero(in)es. Literary Constructions of Heroism in Late Antique and Early Medieval Hagiography»] (Гент, 18–20 лютого 2016 р.; Бельгія) [13], уперше ініційована дослідницькою групою Novel Saints, котра ґрунтується на традиції досліджень літературних персонажів IV–XII століть як героїв і героїнь у різних типах християнських оповідань; захід заплановано провести у Гентському університеті;

- Міжнародний дебатний турнір «Під каштанами» [англ.: International Debate Tournament «Under Chestnut Trees»] (Київ, триватиме до 24 квітня 2016 р. (стартував 22 квітня ц. р.); Україна) [12];

- 17-та конференція Риторичного товариства Америки «Риторика та зміни» [англ.: 17th Biennial Rhetoric Society of America Conference «Rhetoric and Change»] (Атланта, штат Джорджія, 27–29 травня 2016 р.; США) [8];

- колоквіум «Викладання риторики крізь призму часу і культури» («Риторична педагогіка крізь призму часу і культури») [англ.: «Teaching Rhetoric across Time and Cultures» («Rhetorical Pedagogy across Time and Cultures»); фр.: «Enseigner la rhétorique a travers le temps et le monde»] (Калгарі, 31 травня – 2 червня 2016 р.; Канада) [20], ініційоване Канадським товариством з вивчення риторики і відбудеться в Університеті Калгарі;

- 6-та конференція «Риторика для ефективного управління в Африці» [англ.: 6th Conference «Rhetoric for good governance in Africa»] (Намібія, 4–6 липня 2016 р.; Південна Африка) [5] Африканської риторичної асоціації.

Серед інших заходів заплановано й наступні: • зустріч «Дисципліна риторики» [англ.: «The Discipline of Rhetoric»] (Бостон, 31 березня – 2 квітня 2016 р.; США) Американського товариства Ренесансу; • конференція «Коли виступаєш (Виступаючи) у Парламенті: історія, політика, риторика» [англ.: «Speaking in Parliament: history, politics, rhetoric»] (Лондон, 6–7 квітня 2016 р.; Великобританія); • XXII Всесвітній конгрес з риторики (Буенос-Айрес, квітень 2016; Аргентина) [ісп.: XXII Congreso Mundial de la retórica] тощо.

По-третє. З огляду на досліджувану проблематику, подамо деякі результати пошуку риторикознавчих установ із короткою інформацією про їхню діяльність – активне запровадження дискурсу з актуальних освітніх проблем в Україні, Європі та світі:

- Міжнародна асоціація з освітніх дебатів [англ.: The International Debate

Education Association (IDEA)] – глобальна мережа асоціацій, що поцінують дебати як спосіб надання молоді права голосу; серед засновників – особи із Бельгії, Великої Британії, Киргизстану, Македонія, Нідерландів, США і Тунісу;

- Міжнародна дослідницька група з риторики («Ейкос») [англ.: The Eikos. International Research Group on Rhetoric] (Палермо, Італія), котра сприяє проведенню досліджень з риторики й аргументації з огляду на міждисциплінарний підхід, проте з превалюючим філософським інтересом, й упродовжує філософсько-антропологічний підхід до вивчення риторики;

- Міжнародне товариство з історії риторики [англ.: The International Society for the History of Rhetoric (ISHR)] сприяє вивченню як теорії і практики риторики за усі періоди й в усіх куточках світу, так і взаємозв'язку риторики з поетикою, теорією літератури та критикою, філософією, політикою, релігією, правом та іншими аспектами культурного контексту; товариство провело 20 міжнародних конференцій (1977–2015);

- Міжнародне товариство з вивчення біблійної та семітської риторики [іт.: «Società internazionale per lo studio della Retorica Biblica e Semitica» (RBS)] (Рим, Італія) – некомерційна організація, покликана виключно до вивчення семітської літератури, особливо у біблійній царині – більша частина Нового Завіту й інші семітські тексти;

- Європейський Інститут риторики (Саарбрюккен, Німеччина) [нім.: Europäisches Institut für Rhetorik (ElfR); фр.: Institut Européen de Rhetorique (IER)] на базі університету землі Саар як міжфакультетський міждисциплінарний заклад; нам пощастило набути досвід участі у Міжнародній конференції «Риторика в Європі» (Саарбрюккен, 9–13 жовтня 2013 р.) [14], організованій за участі трьох освітніх і наукових закладів Німеччини й Люксембургу та присвячений інтернаціональній і міждисциплінарній риториці [18];

- Канадське товариство з вивчення риторики [англ.: Canadian Society for the Study of Rhetoric (CSSR); чи фр.: La Société Canadienne pour l'Étude de la Rhetorique (SCER)] – міжнародна двомовна установа дослідників і викладачів, які присвячують свою роботу вивченню риторики – її теорії, практиці, критиці, історії та педагогіці;

- Наукова некомерційна грецька асоціація сприяння риторичній освіті (Афіни, Греція); Грецький союз із просування (введення) риторики в освіті (до навчання); інші переклади назви: Грецьке об'єднання підтримки риторики в освіті чи Грецька асоціація з підвищення становища риторичної освіти];

- Риторичне товариство Америки [англ.: The Rhetoric Society of America (RSA)] (США), що є організацією для науковців, вчителів і студентів будь-якої спеціальності, котрі зацікавлені у вивченні риторики, мистецтві ефективного спілкування; охоплює дослідження широкого спектру текстів (розмовних і писемних, візуальних і матеріальних в історичних, соціальних і культурних

контекстах) тощо;

- Риторичне товариство Греції (Афіни, Греція) – некомерційна організація, покликана сприяти дискусії в освіті тощо; проводить уже згадуваний раніше 36-ий Усесвітній університетський чемпіонат [22] під егідою муніципалітету міста Салоніки і регіону Центральної Македонії;

- Риторичне товариство Європи (Ольборг, Північна Ютландія, Данія) [англ.: «The Rhetoric Society of Europe» (RSE); дан.: Aalborg, Aalborg University, Denmark] – організація для європейських дослідників і викладачів, які працюють у галузі риторичного мистецтва; покликана сприяти просуванню наукових досліджень, вивчаючи і викладаючи риторику в Європі, та полегшити професійне співробітництво між членами товариства; запрошуються й колеги з усього світу;

- Російська риторична асоціація дослідників, викладачів і вчителів риторики (Москва, Росія) [рос.: Российская риторическая ассоциация исследователей, преподавателей и учителей риторики; скорочено – Российская риторическая ассоциация (РРА)], заснована на Всеросійській конференції з риторики з ініціативи науковців і педагогів, які упродовж багатьох років досліджували наукові проблеми риторики та викладання риторики у школах і вищих освітніх закладах;

- Скандинавська мережа з історії риторики (Копенгаген, Данія (офіційно – Королівство Данія; дат.: Kongeriget Danmark)) [дат.: Nordisk Netværk for Retorikkens Historie; англ.: The Nordic Network for the History of Rhetoric (NNRH)] склалася за ініціативи Pernille Harsting, тодішнього наукового співробітника університету Копенгагена.

Відома інформація щодо діяльності: • Усесвітнього інституту дебатів (США), • Інституту риторики ім. Д. Кеннеді (Київ, Україна; Таллінн, Естонія), • Центру вивчення риторики у суспільстві (Вірджинія, США), • Центру досліджень у галузі риторики, філософії й історії ідей та • Центру аналізу релігійної риторики античності (обидва – Париж, Франція), а також низки інших дослідницьких, навчальних і культурно-освітніх інституцій у риторичній галузі знань і старань людства – асоціацій, організацій, установ чи товариств, наукових центрів, груп і шкіл, університетських факультетів та інститутських кафедр, департаментів чи управлінь.

Висновки. У викладі подано попередні результати започаткованого аналізу провідного міжнародного досвіду з вивчення теоретичних засад розвитку риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактора формування академічної еліти. Здійснено новаторську спробу синтезу виокремлених міждисциплінарних вітчизняних і зарубіжних риторикознавчих подій (передусім цьогорічних конференцій із риторики у системі вищої освіти й науки, але з проекцією на 2016-ий рік. Також уперше відображено деякі

узагальнені фактографічні відомості щодо діяльності риторикознавчих інституцій і установ (товариств, асоціацій чи інших організацій), котрі активно запроваджують дискурс з актуальних освітніх проблем в Україні, Європі і світі. Це дало можливість додатково (до аналізу 2013–2014 рр.) виявити нові географічні місця дислокацій заснованих наукових шкіл, визначити головні напрями і завдання новітніх риторикознавчих ініціувань, що послугувало своєрідним коротким оглядом обміну знаннями із загальної та професійної ціннісно зорієнтованої риторики. Зрештою, це дозволяє значно розширити бібліографічну джерельну базу і тематичне коло наукових уподобань риторів – представників університетської й академічної еліти початку ХХІ століття з Аргентини, Бельгії, Великої Британії, Греції, Данії, Італії, Канади, Кіпру, Німеччини, Польщі, Росії, Словенії, США, України, Франції та інших країн.

Зауважимо: на ході проведеного дослідження позначилися певні труднощі через новизну й обсяг предмета дослідження; проблемні питання з українськими перекладами оригінальних текстів (у тому числі й щодо офіційних назв заходів чи організацій, про які йдеться); певного роду обмеження у доступі до зарубіжних джерел тощо. Однак набули неоціненний досвід викладу попередніх результатів започаткованого нами аналізу. Саме це покладено до базової основи наших подальших риторикознавчих напрацювань.

Список використаних джерел:

1. I International conference «Addressing Matters in Context: The Art of Persuasion across Genres and Time» [Електронний ресурс]. – URL : // <http://persuasionconferenceucy.weebly.com>.
2. II Congreso internacional de retorica e interdisciplina «La cultura y sus retoricass» [Електронний ресурс]. – URL : // www.retoricaycultura.com.
3. XIV Konferencje «Retoryka wizerunku medialnego» [Електронний ресурс]. – URL : // <http://www.pm.media.uj.edu.pl/documents.pdf>.
4. 3eme edition du Concours d'eloquence Nikaia a la faculte de droit de Nice [Електронний ресурс]. – URL : // <http://unice.fr/fil/service-communication/actualites/elliott-doucy-vainqueur-de-la-3eme-edition-du-concours-deloquence-nikaia>.
5. 6th Conference «Rhetoric for good governance in Africa» [Електронний ресурс]. – URL : <https://aarsouthafrica.wordpress.com/2015/05/08/2016-rhetoric-conference-in-namibia/>.
6. 13th International Debate Academy Slovenia [Електронний ресурс]. – URL : http://debateacademy.net/Debate_Academy/IDA_Slovenia.html.
7. 16-urni seminar «Debata pri pouku in v debatnem klubu» [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.zainproti.com/web/index.php/domov/351->

- seminarspik2015.html.
8. 17th Biennial Rhetoric Society of America Conference «Rhetoric and Change» [Електронний ресурс]. – URL : // <http://rhetoricsociety.org/aws/RSA/pt/sp/conferences>.
 9. 20th Biennial Conference «Rhetoric across Cultures» [Електронний ресурс]. – URL : // <http://www.ishr-conference.org/>
 10. «Building consensus. Rhetoric between democracy and conflict» [Електронний ресурс]. – URL : // <http://ricercafilosofica.it/home/eikos/>.
 11. Conference «Rhetorique du visible: Les observations cliniques dans les manuels de la premiere moitie du XIXe siecle» [Електронний ресурс]. – URL : // <http://camelia.hypotheses.org/66>.
 12. International Debate Tournament «Under Chestnut Trees» [Електронний ресурс]. – URL : // <http://idebate.org/events/international-debate-tournament-under-chestnut-trees-0>.
 13. International conference «Holy Hero(in)es. Literary Constructions of Heroism in Late Antique and Early Medieval Hagiography» [Електронний ресурс]. – URL : // <http://users.ugent.be/~kdtemmer/Call%20for%20Papers%20Heroism.pdf>.
 14. Internationale Tagung 2013: Oktober 2013. Campus der Universitat des Saarlandes. Rhetorik in Europa: Konvergenz und Divergenz in der Entwicklung // [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.uni-saarland.de/institut/eir/internationale-tagung-2013-rhetorik-in-europa.html>.
 15. La cultura y sus retóricas [Електронний ресурс]. – URL : // www.retoricaycultura.com.
 16. <http://diimerida-gia-tin-peitho.webnode.gr/>.
 17. Rhetoric in the Knowledge Society [Електронний ресурс]. – URL :// http://www.retoryka.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=67&lang=pl
 18. Sherbakova Olena. L'étude est menée dans le cadre de la préparation à la Conférence internationale « La Rhétorique en Europe » (Saarbrücken, 9–13 octobre 2013). Aspect de l'intégration européenne de l'étude de la rhétorique comme une discipline éducative dans le système de l'enseignement supérieur des sciences humaines en Ukraine au début de XXIe siècle / Olena Sherbakova [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [uni-saarland.de/fileadmin... Shcherbakova_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper_Shcherbakova_Olena.pdf) http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper_Shcherbakova_Olena.pdf
 19. Shcherbakova O. A. Modern Rhetoric and the Laws of Its Development at Higher School in Ukraine and Abroad / O. A. Shcherbakova // Modern Tendencies in Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration. – Ariel (Ariel University Center of Samaria), Israel, 2014. – Issue № 5. – С. 378–388.
 20. Teaching Rhetoric across Time and Cultures (Rhetorical Pedagogy across

- Time and Cultures) [Електронний ресурс]. – URL : // <http://cssr-scer.ca/conference/2016-conference/>.
21. Third Annual Interactive Rhetoric Symposium «Rhetoric with Aristotle» [Електронний ресурс]. – URL : // http://rhetoricsociety.org/aws/RSA/asset_manager/get_file/85075?ver=1026
22. URL : // <http://www.kathimerini.gr/835584/article/politismos/atzenta/to-36o-pagkosmio-panepisthmiako-prwta8lhma-debate-erxetai-sthn-ellada>
- Tradycje retoryczne w kulturze oświecenia i romantyzmu – konferencja [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.retoryka.edu.pl/index.php?lang=pl>.
-

Е.А. Щербакова, *Институт высшего образования АПН Украины, Киев, Украина.*

К предварительным результатам начального анализа ведущего международного опыта изучения теоретических основ развития риторико-коммуникативной культуры современного университета как интегративного фактора формирования академической элиты.

O. A. Shcherbakova, *Institute of Higher Education Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine.*

To the previous results of the initiated analysis for leading international experience on the study of theoretical basis of the contemporary university rhetoric-communicative culture as an integrative factor for the academic elite formation.

E-mail: Elena-20075@narod.ru

**Послідовність загальної середньої
та вищої освіти
як європейський стандарт**

БАТАЛІЯ Л. О.,

викладач, аспірантка,
кафедра загальної і соціальної
педагогіки та акмеології,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ШКОЛИ НА ПРИКЛАДІ РЕФОРМИ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ І СЛОВАЧЧИНІ

У статті розглядаються школи з альтернативними методиками навчання західнослов'янських країн (Чехії та Словаччини), аналізуються їх особливості та значення, досліджується роль вчителя західнослов'янських альтернативних шкіл.

Ключові слова: альтернативне навчання, вчитель, класно-урочна система освіти, саморозвиток, інноваційні підходи.

В статье рассматриваются школы с альтернативными методиками обучения западнославянских стран (Чехии и Словакии), анализируются их особенности и значение, исследуется роль учителя западнославянских альтернативных школ.

Ключевые слова: альтернативное обучение, учитель, классно-урочная система образования, саморазвитие, инновационные подходы.

The role of the teacher in modern conditions of any educational institution is determined that he is considered as an adviser who helps his pupils to develop skills and interests. Instead of informing and teaching, modern teacher should create an appropriate learning motivation, organize favorable conditions to his pupils, help in any sphere of his students study. In Czech Republic and Slovakia, teacher training is carried out in three interconnected areas – general, methodical and educating branches which provide the possibility of a comprehensive approach to the educational process. Much attention in the alternative teacher training is paid by the Ministry of Education of Czech Republic and Slovakia. They have developed new requirements for teachers. According to them new teachers

should be highly skilled, creative, innovative, original, responsible for their job and their pupils.

Key words: *alternative education, teacher, class-task system of education, self-development, innovative approaches.*

Реформа шкільної освіти відкрила простір для пошуку нових її форм. На наш погляд, цікавими є пошуки чеських і словацьких педагогів, зокрема проекти підготовки вчителів в університеті ім. Масарика у м. Брно і проекти наукової ради Міністерства школи, молоді та фізичного виховання Чехії.

Чеські і словацькі педагоги виходили з того, що підготовка педагогічних кадрів сьогодні може спиратися лише на освіту у вузах. За згаданими проектами у найближчі 10-20 років особливу увагу буде звернуто на:

1. Психолого-педагогічні науки(вивчення проблем навчання й виховання школярів);

2. Фахову підготовку вчителів 1-го ступеня основної школи та вчителів загальноосвітніх і спеціальних предметів;

3. Дошкільне виховання, педагогіку вільного часу, освіту дорослих, спеціальну підготовку, кваліфікаційну освіту керівних педагогічних працівників, шкільних інспекторів та інших фахівців.

Важливим у підготовці педагогічних кадрів буде:

1. Післядипломне підвищення кваліфікації на базі одержаної спеціальності(ознайомлення з інноваціями з фаху та поглиблення одержаних знань) ;

2. Подальша освіта педагогічних працівників;

3. Одержання нової кваліфікації або спеціалізації.

Створення нових моделей підготовки педагогічних кадрів у Чехії і Словаччині вимагає як власного досвіду розв'язання цієї проблеми, так і досвіду європейських країн. Внаслідок реформ у цих західнослов'янських країнах освіта отримала таку характеристику:

1. Гнучкість освіти, що означає багатогалузевість та міжгалузевість її змісту(програм) ;

2. Комплексність освіти, яка поєднує загальну, професійну й педагогічну підготовку;

3. Максимальна інтеграція професійної й психолого-педагогічної підготовки ;

4. Широке профілювання професійної підготовки на два й більше предмети;

5. Розширення й координація освіти в галузі суспільних наук;

6. Підвищення ролі теоретичних знань і практичних умінь у галузі сучасної технології освіти;

7. Підвищення ролі предметних дидактик і педагогічної практики.

Виходячи з умов соціально-економічного розвитку та ментальності чеського й словацького народів, спираючись на світовий досвід, учені розробили загальну структуру моделі особи вчителя з урахуванням трьох основних напрямів:

1. Сфера знань, умінь, пізнання, когнітивна оснащеність учителя, його авторитет, інтелігентність;

2. Некогнітивна, поза інтелектуальна сфера особистості вчителя, що охоплює його почуття, мотивацію праці, активність, соціалізацію, комунікативні можливості й здібності, оціночно-етичні стосунки та розвиток;

3. Сфера умов праці вчителя, їх оптимізація з погляду мети освіти й виховання як процесу саморозвитку його особистості.

Закон про єдину школу, ухвалений після “оксамитової” революції в листопаді 1989 року дав поштовх розвитку шкільної справи в Чехії і Словаччині. Подібно до шкіл розвинених країн, відкритих як зовнішньо, так і внутрішньо, тут стали створювати приватні, церковні та інші типи навчально-виховних закладів, а державні школи вдалися до широких експериментів у навчально-виховному процесі, який здійснювався в традиційній класно-урочній системі з її ілюстративно-викладацькими методами. Навчальний план основної школи складався з більшої кількості навчальних планів, програм, предметів та підручників, які б складали конкуренцію державним школам. Не було також відомо про новаторські рухи вчителів, не було відкритих шкіл без класів, вальдорфських шкіл, не інтегрували споріднених навчальних предметів, як, наприклад, в Угорщині й Болгарії, не звертали уваги на методи проектів, нові реформи, в яких пропаговано подібні підходи. Починаючи з 1990 навчального року в чеських і словацьких приватних та державних школах почали вивчати інтегровані предмети в 9-х класах основної школи та диференціювати навчання на другому ступені основної школи.

Реорганізація шкільної освіти вимагала нових інноваційних підходів до навчання й виховання педагогічних кадрів. Передусім потрібно було перейти від уніфікованих навчальних планів і програм, за якими навчалися майбутні педагоги, до нових, альтернативних, які б відображали б сучасний стан та майбутнє шкільної освіти, її альтернативний характер. Отже, постало питання про потребу підготовки вчителя не просто відданого своїй професії і знавця свого предмета. А вчителя, здатного сприймати нові педагогічні ідеї.

Було розроблено основні напрями орієнтації підготовки вчителя до роботи в сучасних умовах розвитку освіти:

1. Орієнтація на компетентність, яка обов’язкова в його професії;

2. Орієнтація на інноваційні теорії, які створюють передумови для успішної навчально-виховної роботи;

3. Оптимальне здійснення взаємозв'язку теорії з практикою в процесі підготовки;
4. Здійснення інтегрованого підходу до наукових дисциплін;
5. Об'єднання всіх чинників, потрібних для формування майбутнього вчителя;
6. орієнтація підготовки вчителя на модель демократичних відносин між педагогом, учнями та їхніми батьками;
7. Навчання майбутніх учителів відкритості роботі. А також самостійності і творчості.

Важливим є питання відкритості й варіантності школи. У процесі підготовки вчителів звертається увага на проблему відходу від стандартного змісту їхньої підготовки, забезпечення широкого світогляду, вивчення альтернативних і факультативних дисциплін.

Учителями мають стати морально зрілі особистості, що позитивно ставляться до виховання, освіти та люблять дітей. Роль учителя в сучасних умовах роботи будь якого освітнього закладу полягає передусім не в тому, щоб він був беззаперечним авторитетом, а в тому, щоб він виконував роль порадирика, який допомагає своїм підопічним розвивати здібності та інтереси. Замість інформування, викладання, перевірки, які домінують у роботі сучасного вчителя має переважати створення відповідної мотивації навчання, організація сприятливих умов, керівництво й допомога тим, хто навчається.

Альтернативна підготовка учнів відрізняється й принциповими змінами в традиційній психолого-педагогічній підготовці: позитивне ставлення до вчительської професії формують на основі емоційної культури і сильної мотивації до виконання педагогічного покликання. Оволодіння педагогічною майстерністю виявляється в партнерському ставленні до своїх вихованців, у здатності створювати дружню соціально-психологічну атмосферу в учнівському колективі, в культурі педагогічної комунікації. Педагогічні здібності кожного вихованця ґрунтуються на знаннях закономірностей розвитку дитини, які він повинен застосовувати в навчально-виховному процесі, кваліфіковано аналізувати свої педагогічні підходи, визначати міру самостійності, приймати педагогічне рішення. Спираючись на знання альтернативних навчально-виховних систем, учень не залежить від класичної класно-урочної концепції освітньої системи. Він має можливість адаптуватися й активно працювати в школі з частково відмінною організацією навчально-виховного процесу.

Головними рисами виховного втручання є відкриття простору для діяльності та свобода її вибору в навчально-виховному процесі. Це означає: можливість вибору між альтернативами; здатність вибирати свідомо й добровільно, беручи на себе відповідальність і ризик за свої рішення. Це і є індивідуальні передумови творчої спільної діяльності учнів у групах та цілому

суспільстві. Можливість вільного самостійного вибору є, з погляду вихованця, передумовою демократичного процесу виховання, в якому розвиваються гуманні відносини між учнем і вчителем та між самими учнями.

Вибір завдання, здійснюваний учнями можна мотивувати так: 1. Громадська та індивідуальна користь, труднощі, шанси на успіх, ризик, наслідки, що залежать від вимог виконання, здібностей, вміння, знання ситуації, емоційність та мотиваційна оцінка; 2. вимога; 3. Альтернативи розв'язання завдання-сприятливі, вигідні, несприятливі, неможливі.

4. Мета сприйнятна або ні.

Для педагога цей процес може бути допустимим за таких умов: учні є суб'єктами власної самореалізації, вони є об'єктами навчального втручання. Це означає, що треба створити додаткові умови, які уможливають втручання. Фахова підготовка вчителя, що широко поєднується з певною спеціалізацією, створює передумови для подолання його вузько предметного підходу до навчально-виховного процесу. Цим самим випускник реалізує себе в роботі з нетрадиційними методами й організацією праці.

У Чехії і Словаччині підготовка вчителя здійснюється за трьома взаємопов'язаними напрямками — загальнопедагогічним, спеціально методичним та розвивальним-що забезпечує можливість комплексного підходу до організації навчально-виховного процесу.

Передумовою результативності навчально-виховної роботи за планом є організація групової діяльності альтернативно мислячих педагогів, їхня співпраця з фахівцями в галузі спеціальних дидактик, психологами та фахівцями з інших наукових дисциплін.

Значний вклад у підготовку вчительської молоді, підвищення кваліфікації та рекваліфікації вчителів вносять науково-дослідні інститути Чехії і Словаччини. Це передусім Празький педагогічний інститут ім. Я.А. Коменського Чеської академії наук; Празький дослідницький педагогічний інститут, Братиславський інститут експериментальної педагогіки Словацької академії наук, Братиславський інститут інформації та прогнозування школи, молоді і фізичного виховання, наукові групи (центри) при вищих педагогічних закладах та факультетах університетів. Головні напрями науково-педагогічних досліджень цих установ:

1. Фундаментальні педагогічні дослідження (розвиток теорії виховання, дослідження можливостей педагогічного досвіду, створення теорії школи майбутнього, розроблення міжнародних тенденцій у розвитку шкільництва і виховання;

2. Педагогічна наука як допомога у кваліфікованому здійсненні практики;

3. Розвиток комплексного аналізу шкільної й суспільної практики, не обтяженої проблемами минулого;

4. Виховання покоління. Здібного до наукових досліджень;
5. Створення публікацій та проведення відкритих дискусій з актуальних шкільних педагогічних, психологічних та соціологічних проблем;
6. Подальший розвиток альтернативного педагогічного мислення і практичного досвіду в освітніх установах, поширення експериментального й емпіричного досліджень;
7. Пошуки продуктивних форм поєднання навчання з практикою, що відповідають потребам школи;
8. Опрацювання альтернативного змісту шкільної освіти, інноваційних планів, підручників та інших матеріалів.

Значну увагу в справі підготовки педагогічних кадрів до нових альтернативних умов роботи приділяють міністерства освіти Чехії і Словаччини. Вони розробили нові вимоги до вчителя. Згідно з ними невивірженості особи вчителя треба протиставити його індивідуальність, керуванню зверху – самостійність, звуженню спеціалізації – людську універсальність, пристосовництво – оригінальність, креативність, інноваційність, недовірю – високу довіру, моральність і професійну відповідальність, зовнішній мотивації й примусу – власну внутрішню мотивацію вчителя до праці, стереотипам та рутині – творчу працю кожного педагога.

Список використаних джерел:

1. Джон Д'юї. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – 294ст.
2. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. Тернопіль 1996.- 350с.
3. Figiel M. Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii.-Krakow, 2001.- 304 s.
4. Hrubiskova H. Rozvoj alternativneho skolstva v SR.-Bratislava, 1998.-86 s.
5. Jalmuzny T., Lezanska W. Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku.- Lodz, 2002.-368s.
6. Korczak J. Jak kochac dziecko? Wydawnictwo Jacek Santorski.- Warszawa, 1998.-256s.
7. Kwiecinski Z. Szkoła alternatywna. O uspołecznieniu szkoły. Głos w dyskusji, «Przegląd Oświatowy».-Krakow, 1990, nr 4.-64 s.
8. Manelski D. Model struktury sytuacji dla samorozwoju, ASSA, 1993.-280s.
9. Petlak E. Inovacia výchovno-vzdelávacieho procesu. Slovenska pedagogika, 2, 1999, c.1-2, 190 s.
10. Prucha J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Třetí, aktualizované vydání – Praha, 2012.-192s.

Transliteration:

1. Dzhon Diui. Demokratia i osvita. – Lviv: Litopys, 2003. – 294st.
2. Kravets V. Zarubizhna shkola i pedagogika XX stolittia. Ternopil 1996.- 350c.
3. Figiel M. Shkoly autorskie v Polstse. Realizatsie edukatsyinykh utopii.- Krakov, 2001.- 304 st.
4. Hrubiskova H. Rozvoi alternativneho shkolstva v SR.-Bratislava, 1998.-86 st.
5. Yalmuzny T., Lezanska V. Shkolnitstvo niepublichne w Polstse i v Europie v xx vieku.- Lodz, 2002.-368st.
6. Korchak J. Yak kokhats dzitsko? Vydavnitstvo Yatsek Santorski.- Varshava, 1998.-256st.
7. Kvietsinski Z. Shkola alternatyvna. O uspolechnieniu shkoly. Hlos v dyskusii, «Pshehlad Osviatovy ».-Krakov, 1990, nr 4.-64 st.
8. Manelski D. Model struktury sytuacii dla samorozvoiu, ASSA, 1993.-280st.
9. Petlak E. Inovacia vykhovno-vzdelavachieho protsesu. Slovenska pedahohika, 2, 1999, nr 2, 190 st.
10. Prukha J. Alternativni školy a inovatse ve vzdelavani. Treti, aktualizovane vydani – Praha, 2012.-192st.

Л. А. Баталия, *Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина.*
Подготовка педагога к работе в условиях современной альтернативной школы на примере реформы образования в Чехии и Словакии.

L. A. Bataliya, *Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.*
Training teachers to work in a modern alternative school as an example of education reform in the Czech Republic and Slovakia.

E-mail: sarkisov25@gmail.com

БОНДАРЕНКО З.П.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки
та корекційної освіти

СИНЕЦЬ А.М.,

магістрант, Дніпропетровський
національний університет
ім. Олеся Гончара,

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ

Розглянуті питання підготовки студентів спеціальності «Корекційна освіта» до майбутньої професійної діяльності. Увага зосереджена на сутності тренінгу як методі формування психологічної готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, на його структурних елементах, тематиці та принципах. Висвітлюється питання створення моделі надання соціально-психолого-педагогічних послуг дітям з особливими освітніми потребами завдяки використанню тренінгу, що дає можливість оптимізувати соціально-педагогічну роботу у дитячому колективі та підвищити ефективність волонтерської діяльності серед студентів.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, корекційний педагог, психолог, тренінг, метод, психологічна готовність, волонтерська діяльність.

Рассмотрены вопросы подготовки студентов специальности «Коррекционное образование» к будущей профессиональной деятельности. Внимание сосредоточено на содержании тренинга как методе формирования психологической готовности будущих специалистов к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями, на его структурных элементах, тематике и принципах. Освещается вопрос создания модели предоставления социально-психолого-педагогических услуг детям с особыми образовательными потребностями посредством использования тренинга, что даёт возможность оптимизировать социально-педагогическую

работу в детском коллективе и повысит эффективность волонтерской деятельности среди студентов.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, коррекционный педагог, психолог, тренинг, метод, психологическая готовность, волонтерская деятельность.

The article deals with problems of training students of "Corrective education" for future professional activities. Attention is focused on the content of the training as a method of formation of psychological readiness of the future experts to inclusive education of children with special educational needs, its structural elements, themes and principles. Highlights issues of creating a model of socio-psychological and pedagogical services for children with special educational needs through the use of training that makes it possible to optimize the socio-pedagogical work in the children's collective and improve volunteering among students

Key words: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, corrective education, psychologist, training, method, psychological readiness, volunteering

Постановка проблеми. Важливим сучасним питанням є поступовий перехід від інтегрованої до інклюзивної освіти з усвідомленням того, що запровадження принципів інклюзії в освіту вимагає докорінної перебудови навчального процесу й свідомості всіх його учасників, і що результати цієї роботи будуть сприяти не лише розширенню можливостей для навчання та соціалізації учнів, але й сприятимуть розвитку суспільства в цілому.

Зазначимо, що інклюзивна освіта сьогодні – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах освітнього закладу, передбачає комплексний системний особистісно-орієнтований і індивідуалізований стиль навчання. У процесі навчальних і корекційно-розвивальних занять враховуються перспективи психофізичного розвитку, актуальність засвоєння певної форми соціальної поведінки, індивідуальні уподобання і наміри дітей з особливими освітніми потребами.

З огляду на вищесказане, компетентна підготовка майбутніх фахівців з корекційної освіти та психології, яким належить опікуватися навчанням, вихованням і розвитком дітей з особливими освітніми потребами, дбати про якісне впровадження інклюзивної освіти, можлива за доцільної умови використання інноваційних освітніх технологій, серед яких важливе місце займає тренінг.

Формулювання мети статті. Метою є: теоретичне дослідження психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх корекційних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засобами тренінгу в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що поняття професійної підготовки студентів до майбутньої діяльності, хоча і достатньо розглянуте, все більше привертає увагу. Певний інтерес становить розгляд проблем психологічної готовності майбутніх фахівців до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами розвитку.

Досягти потрібного рівня готовності до інклюзивної роботи можливо за умови використання сучасних технологій навчання і виховання, побудованих на інтерактивних методах, які формують активну життєву позицію особистості, характер її діяльності та взаємовідносин в умовах інтеграції дітей у соціумі, набуття соціальних компетенцій та розвитку мотивації особистості.

Тренінг як інтерактивна форма навчання, як метод формування психологічної готовності майбутніх фахівців до інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, надає не лише специфічні знання та навички з певної тематики, а й допомагає оволодіти мистецтвом життєтворчості, технологіями життєвого успіху, вміннями контактувати з батьками або особами, що їх замінюють, вчителями, однолітками та іншими представниками соціального оточення, змінивши неконструктивне ставлення до них на ефективну модель співробітництва та взаєморозуміння; розвивати вміння управляти собою, визначати мету та сенс життя, вміння попереджувати і розв'язувати життєві конфлікти; оволодівати механізмами саморегуляції та стимулювати процеси духовного самовдосконалення. Тому зрозуміло, що вивчення питання впровадження тренінгу у процес формування готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, стає все більш необхідним й потребує нового розуміння, позитивних рис характеру та різнобічних умінь від фахівців соціально-педагогічної галузі.

Відзначимо, що і у вітчизняній, і у зарубіжній літературі одне із вузьких тлумачень тренінгу як специфічної, освітньої інтерактивної форми групової роботи полягає у визначенні спланованих і систематичних зусиль з модифікації або розвитку соціальних компетенцій людини за допомогою навчання, для того, щоб досягти ефективного виконання одного чи кількох видів діяльності. Питання тренінгу розроблялись у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених: І. Бега, О. Безпалько, М. Буйняк, Ю. Галагузової, Лі Девіда, Н. Зимівець, Д. Карпівича, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Оржеховської, В. Петровича, Л. Петровської, А. Прутченкова, В. Сидорова, Т. Цюман, С. Харченка та ін.

Особливості сучасного розвитку суспільства посилюють науковий інтерес до питання інклюзії та повноцінного розвитку дітей з особливими

Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

освітніми потребами в умовах освітнього середовища. Дослідниця М. Буиняк висловлює думку про те, що невід'ємною умовою ефективного запровадження інклюзивного навчання у практику роботи загальноосвітніх закладів є командний психолого-педагогічний супровід усіх учасників навчально-виховного процесу [1, с. 45].

Нам видається, що саме цьому треба навчити майбутніх педагогів, своєчасно сформувавши психологічну готовність студентів до інклюзивного навчання. У процесі підготовчої роботи варто зосередитися на таких її складниках: мотиваційному, когнітивному, операційному та особистісному, заздалегідь обравши форми і методи роботи з майбутніми фахівцями корекційної освіти. Серед великого арсеналу теоретичних і практичних методів і форм професійного навчання треба надати перевагу тим, які будуть формувати практичні навички й професійні уміння взаємодії з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, позитивну мотивацію та соціальну перцепцію щодо цих дітей, а також їх адаптацію у суспільстві, розвиваючи такі соціально-психологічні механізми як рефлексія та самореалізація тощо.

У контексті формування психологічної готовності студентів, майбутніх фахівців, до інклюзивного навчання найбільш дієвими та ефективними методами роботи з ними є інтерактивні, у процесі яких формуються чи удосконалюються наявні педагогічні компетенції; виробляються нові соціальні установки та стратегії поведінки. Одним із таких методів є тренінг. Окрім рольових та ділових ігор, розвивальних і творчих вправ, моделювання, він займає особливе місце [1, с. 46].

Виклад основного матеріалу. Спершу розглянемо сутність поняття інклюзивного підходу у системі освіти. На думку дослідниці О. Безпалько, він полягає у тому, що загальноосвітні заклади різного типу мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. Серед них діти з проблемами у розвитку, діти мігрантів, діти, які належать до мовних чи етнічних меншин тощо [3, с. 54].

Одним із найбільш поширених видів інклюзії (англ. inclusion – включення) є інклюзивна освіта для дітей з інвалідністю. За рівнями включення дитини в освітній процес виокремлюють такі види інклюзії: повна (рекомендована дітям, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі та психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками за індивідуальними програмами); комбінована (можлива для дітей, у яких психофізичний розвиток наближений до вікової норми, але їхнє навчання в умовах масового закладу обов'язково має супроводжуватися корекційною допомогою відповідних фахівців, зокрема вчителя-дефектолога, соціального педагога, психолога, логопеда); часткова (припускає включення дитини в

освітній процес у режимі неповного тижня, коли вона засвоює навчальний матеріал у ході індивідуальних занять, але відвідує уроки образотворчого мистецтва, музики, бере участь у виховних заходах); тимчасова (дитина включається в колектив однолітків в освітньому закладі короткочасно під час навчання та під час святкових виховних заходів) [3, с. 55].

Зрозуміло, що концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства у цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Останнім часом сутність теоретичних понять інклюзивної освіти достатньо повно викладена у працях Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кінг-Сірса, Д. Леско, П. Мітлера, М. Уїлл. Зарубіжний досвід упровадження інклюзивної освіти систематизовано у працях Д. Бішоп, Х. Вулі, М. Дарсі, М. Емітейдж, Р. Зіглера, Д. Камерон, Д. Кларка, Н. Клегга, Б. Крауфа, Д. Попойнта, Д. Річлера, М. Фореста, Р. Хайкі. Вивченню окресленої проблеми на пострадянському науковому просторі чимало приділяють увагу такі вчені, як: В. Ардзінба, О. Безпалько, Т. Бут, А. Валицька, С. Колосов, А. Колупаєва, І. Ломакова, М. Сварнік, В. Ткачук та ін.

Дослідниця питань інклюзії А. Колупаєва вважає, що одним із засобів подолання низького соціального й академічного рівня депривованих дітей і молоді є інклюзивна освіта, яка є гнучкою індивідуалізованою системою навчання дітей з особливими потребами в умовах масових загальноосвітніх закладів за місцем проживання [4, с. 31].

Відомо, що інклюзивна освіта – це закономірний етап розвитку освітньої системи, який пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, із визначенням їхнього права на одержання рівних з іншими можливостей, вона є закономірним і логічним варіантом трансформації інститутів загальної і спеціальної освіти, виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції. Реалізація технологій освітньої інтеграції дозволяє узгодити протиріччя між рівними

правами осіб з обмеженими можливостями у виборі життєвого шляху, форми освіти освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп (здорових людей і людей з відхиленнями розвитку) у реалізації цих прав. Саме організація інклюзивного навчання потребує створення сприятливої соціальної ситуації для розвитку дітей з психофізичними порушеннями і забезпечення їм рівних прав в одержанні освітніх послуг [6, с. 3].

Підкреслимо, що головна особливість такого методу навчання у процесі підготовки до інклюзивної освіти, як тренінгу – проживання на власному досвіді нових ідей, збагачення особистого досвіду, набуття знань, умінь та соціальних навичок тощо. Варто зазначити, що проведення навчання у формі інтерактивного заняття є не зовсім звичною, нетрадиційною і є достатньо складною технологічною структурою, при здійсненні якої педагогом-тренером створюються умови для багаторівневої комунікації між усіма учасниками.

Це відбувається за умов побудови освітнього процесу в ході тренінгу на основі циклу навчання шляхом конкретного досвіду, розробленого американським дослідником Д. Колбом [7, с. 162]. Він розглядав процес взаємодії у навчанні як послідовну зміну чотирьох фаз: конкретного досвіду – передбачається, що ведучий групи створює умови для набуття чи актуалізації конкретного досвіду учасниками на основі існуючого; рефлексивного спостереження – створюються умови для аналізу набутого досвіду, обговорення спостережень, пов'язаних із його отриманням; абстрактної концептуалізації – відбувається співвідношення власних висновків та умовиводів, зроблених на попередній фазі, з науковими теоріями, які мають відношення до основного змісту навчальної програми. Важливо, щоб ці теорії доповнювали чи по-своєму трактували результати, отримані учасниками; активне експериментування – відбувається перевірка на практиці сформульованих гіпотез, використання отриманої раніше інформації.

Відомо, що стиль проведення та способи організації тренінгу повинні бути зорієнтовані на створення сприятливої психологічної атмосфери та поваги до думки кожного учасника. Це обумовлено тим, що зміст цього процесу, методи і характер взаємодії між учасниками принципово змінюються. На думку дослідниці Т. Цюман, у контексті використання інтерактивні навчальні технології слід трактувати в єдності та взаємодії трьох компонентів: когнітивного (наявність потрібної інформації стосовно певної проблеми), емоційного (переживання та почуття людини стосовно інформації, яка задіяна в попередньому компоненті), мотиваційно-поведінкового (визначення місця проблеми в індивідуальній ієрархії цінностей, особливості мотивації, поведінки та вибору). Автором підкреслено, що існує велика кількість модифікацій форм тренінгів, які суттєво відрізняються між собою за цілим рядом ознак: – тренінг як своєрідна форма дресури, при якій за допомогою

жорстких маніпулятивних прийомів при позитивному підкріпленні формуються зміни в поведінці, а при негативному підкріпленні „стираються” шкідливі, не потрібні, на думку ведучого; – тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування та відпрацювання вмінь та навичок ефективної поведінки; – тренінг як форма інтерактивного навчання, метою якого є перш за все передача знань, а також розвиток певних вмінь та навичок; – тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників та пошуку способів вирішення власних психологічних проблем [7, с. 163-164].

Дослідниця М. Буйняк стверджує, що тренінг – це активна форма навчання, у процесі якого учасники отримують знання шляхом самостійного добування, через особистий досвід та досвід групи. При цьому тренер – не вчитель, а координатор у пошуку знань [1, с. 46]. Додамо, що тренінг можна розуміти і як „групу, яка допомагає стати кожному її учаснику більш компетентним; процес, під час якого учасники вступають у взаємодію; процес, у центрі якого є проблема та її розуміння учасниками групи, а не компетентність ведучого щодо зазначеної проблеми; навчання, під час якого активність учасників вища, ніж активність ведучого; навчання, яке доставляє учасникам задоволення, активізує їх, стимулює інтерес та пізнання; навчання, результат якого досягається у взаємодії всіх учасників тренінгу; можливість відкриття учасниками в собі нових можливостей, відчуття того, що вони знають та вміють більше, ніж до цих пір думали про себе; можливість відкриття інших людей, навчання через взаємодію з ними, розуміння того, на що здатні люди, від яких раніше не очікувалося цікавих відкриттів; можливість в безпечних, з одного боку, дещо штучно створених, а з іншого боку, наближених до реальності, умовах взаємодії з іншими людьми досягнути бажаних змін” [8, с. 8-9].

Для активізації участі студентів у тренінгах, оптимізації їх взаємодії у тренінговій групі, розвитку особистісних якостей, важливим є, на думку Н. Зимівця, дотримання принципів: активності кожного учасника; зворотного зв'язку, який має бути аргументованим, інформативним, персоніфікованим, образним; довірливого й відкритого спілкування, заснованого на гуманізмі, доброзичливості, готовності до взаємодії; конфіденційності як гарантії збереження змісту спілкування в межах цієї групи; правила „тут і тепер”, заснованого на безпосередньому емпіричному рівні переживання ситуації (це „Я” і це „Мої” дії) [2, с. 11].

Для підготовки та проведення тренінгів мають бути чітко визначені мета заняття, завдання, межі умов, зміст тренінгу: перелік і послідовність виконання різних вправ, завдання на рефлексію власних дій, матеріали для підсумків роботи тощо. Важливу роль відіграє усвідомлення відповідальності за результативність навчального процесу з боку як ведучого (педагога/тренера),

так і учасників. Згідно з цими ідеями тренінговий процес активно впливатиме на формування відповідної системи знань, практичних умінь та навичок взаємодії, важливих якостей, необхідних для адаптації, дитини-сироти у соціумі. У результаті використання тренінгу відбувається становлення та розвиток самостійності – особистісної властивості вихованця – у когнітивному, поведінковому і мотиваційному аспектах.

Проведення тренінгу передбачає використання різноманітних методів роботи та інтерактивних технік, метою яких є забезпечення максимальної взаємодії учасників тренінгової групи. Ця робота дозволяє розвиватися студентам, адже саме тут вони мають можливість познайомитися з новими технологіями соціально-педагогічної роботи, набутти фахові знання зі спеціальності, напрацювати навички спілкування з підлітками та молоддю.

Тематика тренінгів для студентів визначається основними напрямками концептуальної програми навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у навчальних закладах – модулі занять для різновікових груп підлітків „Виховуємо громадян держави” (громадянське виховання); „Залучення громади до вирішення проблем дітей та підлітків із особливими освітніми потребами” (формування соціальної компетентності); „Моя майбутня родина”, „Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини”, „Виховання на основі здорового глузду”, „Ефективні прийоми заохочення та покарання у вихованні” (підготовка до сімейного життя, формування навичок батьківської компетентності), „Рівні можливості для фізичного виховання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату”; „Виховання лідерських якостей у дитини”, „Формування самостійності та відповідальності дитини”, „Профілактика та корекція агресивної поведінки підлітків”, „Форми організації дозвілля дітей та молоді” (формування моральних цінностей, позитивних особистісних якостей та гуманістичної позиції у взаємостосунках); „Здоров’я як життєва цінність”, „Сходинки до здоров’я”, „Зроби свій вибір”, „ВІЛ/СНІД – що потрібно знати про це?” (формування навичок здорового способу життя).

Результативність роботи із формування психологічної готовності майбутніх фахівців до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами розвитку, проведеної тренінговою студією, помітна: участь студентів, майбутніх психологів та дефектологів, учителів спеціальних шкіл у тренінгах дозволила їм розширити і поглибити професійні знання щодо використання різноманітних методів роботи та інтерактивних технік; переглянути власне бачення питань життєдіяльності дитини з особливими освітніми потребами; підвищити рівень відповідальності за поведінку дитини і власні дії; почуватися впевнено у будь-яких навчальних і позанавчальних ситуаціях з дітьми із вадами розвитку.

Використовуючи у навчально-виховній роботі зі студентами, майбутніми фахівцями освітньої та корекційної сфери, тренінг як метод формування психологічної готовності майбутніх фахівців до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами розвитку, можна отримати модель соціального благополуччя людини (оцінка успішності підтримування зв'язків із членами соціального оточення, друзями, батьками або особами, які їх замінюють), в основі якої – соціальні навички та вміння, самомотивація та соціальна свідомість особистості. На думку Е. Носенко та І. Аршави, людина охарактеризована як суб'єкт активності на психологічному рівні (такими рисами, як життєстійкість та життєздатність); на соціально-психологічному рівні (як гуманна і чесна, відповідальна перед суспільством); на трансцендентному рівні (як здатна до прояву духовності і виходу за межі адаптивної активності). Фактично у цій класифікації відбито всі риси, які входять у новітню шестифакторну модель особистості (Ештон і Лі), психологічна реальність якої перевірена на представниках різних культур світу, наявністю риси, що характеризує соціальну відповідальність людини (honesty-humility) [5, с. 220-224]. Високий рівень соціального благополуччя передбачає відчуття комфортності в оточенні інших людей, упевненості у власних можливостях самоактуалізації у цьому оточенні; сприйняття соціального оточення, в якому людина перебуває, відчуття себе частиною соціального оточення, що дає можливість зробити певний соціальний внесок.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Функціонування тренінгової студії громадського об'єднання – Центру соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара сприяє формуванню психологічної готовності майбутніх фахівців до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами розвитку, що, в свою чергу, допомагає дітям краще адаптуватися до нових умов соціального оточення, робити свідомий вибір стосовно цілей і засобів поведінки в конкретних життєвих ситуаціях, набувати позитивного соціального досвіду, оптимально прогнозувати свої життєві перспективи та робити певний соціальний внесок як повноцінна людина, яка прагне до інтегрованого соціального благополуччя.

Модель надання психолого-педагогічних послуг дітям з особливими освітніми потребами завдяки використанню тренінгу як методу формування психологічної готовності майбутніх фахівців до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами розвитку дає можливість оптимізувати соціально-педагогічну роботу у дитячому колективі та підвищити ефективність професійної підготовки студентів-майбутніх корекційних педагогів, а також поліпшити волонтерську діяльність у ВНЗ.

Отже, використання тренінгу у процесі підготовки майбутніх фахівців корекційної освіти до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами

має здійснюватися поступово, цілеспрямовано, з використанням новітніх технологій, а також завдяки серйозній переміні ставлення українського суспільства до осіб з обмеженими можливостями.

Наступним дослідженням можуть бути питання щодо формування життєвої та соціальної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами у процесі здійснення волонтерської роботи студентами-майбутніми психологами та корекційними педагогами.

Список використаних джерел:

1. Буйняк М.Г. Тренінг як метод формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх закладів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку / М.Г. Буйняк // Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-методичн. посібн. / [кол. авторів; за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2015. – С. 45 – 53.
2. Зимівець Н.В. Освітній тренінг як соціально-педагогічна технологія формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Вип. 13. книга 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – С. 224–231.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А.А. Колупаєва. – К. : “Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.
5. Носенко Е.Л., Аршава І.Ф. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ. – 2010. – 264 с.
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08. 2011 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://zakon.rada.gov.ua>
7. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Звереві – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.
8. Технологія тренінгу / упоряд.: О. Главник, Г. Бевз / за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

Transliteration:

1. Bujnyak M.G. Trening jak metod formuvannja psihologichnoi' gotovnosti pedagogiv zagal'noosvitnih zakladiv do inkljuzyvnogo navchannja ditej z porushennjamy psyhofizychnogo rozvytku / M.G. Bujnyak // Inkljuzyvne

- navchannja : organizacijne, zmistove ta metodychne zabezpechennja : navch.-metodychn. posibn. / [kol. avtoriv ; za zag. red. S.P. Myronovoi']. – Kamjanec'-Podil's'kyj : Kamjanec'-Podil's'kyj nac. un-t im. Ivana Ogijenka, 2015. – S. 45 – 53.
2. Zymivec' N.V. Osvitnij trening jak social'no-pedagogichna tehnologija formuvannja vidpovidal'nogo stavlennja do zdorov'ja v uchniv's'koi' molodi / Teoretyko-metodychni problemy vyhovannja ditej ta uchniv's'koi' molodi : zb. nauk. prac'. – Vyp. 13. knyga 2. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Vydavec' Zvolejko D.G., 2009. – S. 224–231.
 3. Encyklopedija dlja fahivciv social'noi' sfery / Za zag. red. prof. I.D. Zvjerjevoi'. – Kyi'v, Simferopol' : Universum, 2012. – 536 s.
 4. Kolupajeva A.A. Inkljuzyvna osvita : realii' ta perspektyvy : monografija / A.A. Kolupajeva. – K. : "Sammit-Knyga", 2009. – 272 s.
 5. Nosenko E.L., Arshava I.F. Suchasni naprjamy zarubizhnoi' psihologii' : psihologija osobystosti : pidruchnyk / E.L. Nosenko, I.F. Arshava. – D. : Vydvo DNU. – 2010. – 264 s.
 6. Pro zatverdzhennja Porjadku organizacii' inkljuzyvnogo navchannja u zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladah : postanova Kabinetu Ministriv Ukrai'ny № 872 vid 15.08. 2011 r. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu <http://zakon.rada.gov.ua>
 7. Social'na pedagogika: teorija i tehnologii' : pidruchnyk / za red. I. D. Zvjerjevoi' – K.: Centr navch. lit-ry, 2006. – 316 s.
 8. Tehnologija treningu / uporjad. : O. Glavnyk, G. Bevz / za zag. red. S. Maksymenka. – K. : Glavnyk, 2005. – 112 s.

З.П. Бондаренко, *Днепропетровский национальный университет им. Олеса Гончара, Днепропетровск, Украина.*

А.М. Синець, *Днепропетровский национальный университет им. Олеса Гончара, Днепропетровск, Украина.*

Подготовка будущих коррекционных педагогов к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями средствами тренинга.

Z. P. Bondarenko, *Oles Honchar Dnepropetrovsk National University, Dnepropetrovsk, Ukraine.*

A. M. Sinets, *Oles Honchar Dnepropetrovsk National University, Dnepropetrovsk, Ukraine.*

The training of the future specllists in corrective education to inclusive education of children with special educational needs by means of training.

E-mail: bondarenko_zoya@mail.ru

БУРЛЕТОВА І.І.,

викладач, КВНЗ КОР

«Богуславський гуманітарний коледж
імені І.С. Нечуя-Левицького»

м. Богуслав, Київська область, Україна

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті висвітлено актуальну педагогічну проблему-навчання та виховання обдарованих студентів у ВНЗ. Проаналізовано концептуальні моделі обдарованості у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, простежено основні тенденції розвитку досліджуваної проблеми у світі. Розглянуто особливості розбудови системи навчання обдарованої молоді в Україні та досвід роботи з обдарованими студентами у ВНЗ. Обґрунтовано модель педагогічної обдарованості як основи формування творчої особистості майбутнього вчителя, розроблено концепцію роботи вищого навчального закладу з обдарованими студентами. Запропоновано методiku навчання педагогічно обдарованих студентів. Визначено перспективні напрями розвитку проблеми навчання, виховання і самоактуалізації обдарованої молоді в Україні.

Ключові слова: обдарованість, педагогічна обдарованість, креативність, здібності, інтелектуальна еліта, особистість, концепція навчання обдарованих майбутніх вчителів.

В статье освещена актуальная педагогическая проблема-обучение и воспитание одаренных студентов вузов. Проанализирована концептуальная модель одаренности в трудах отечественных и зарубежных исследователей, выявлены современные тенденции развития исследуемой проблемы. В работе изложены особенности развития системы обучения одаренной молодежи в Украине и опыт работы с одаренными студентами. Обосновано модель педагогической одаренности как основы формирования творческой личности будущего учителя, разработано концепцию работы высшего учебного заведения с одаренными студентами. Предложено методiku обучения педагогически одаренных студентов. Определено перспективные направления развития проблемы обучения,

воспитания и самоактуализации одаренной молодежи в Украине.

Ключевые слова: одаренность, педагогическая одаренность, креативность, способности, интеллектуальная элита, личность, концепция обучения одаренных будущих учителей.

The problems of development of talent of the future teacher in the condition of the transformation of the society. The topical pedagogical problem is training and education of the gifted students in the higher educational institutions. The conceptual models of the talent are analyzed in the works of Russian and foreign researchers, there have been traced the main developing trends of this problem in the world. The peculiarities of the system of education of gifted youth in Ukraine and the experience with gifted youth in high school have been shown in this work. The model of the teaching talent is reasoned as the basis of the formation of the creative person of the future teacher, the concept of higher institution for gifted students are developed. There was proposed the method of teaching pedagogic ally gifted students. There was defined the perspective directions of the development of the problems of training, problems of education and selfactualization of the talented youth in Ukraine.

Key words: talent, pedagogical talent, skills, creativity, personality, the concept of the education of the talented future teachers.

Інтеграція України в європейський освітній і науковий простір в умовах глобалізації, модернізації, інформатизації потребує підготовки фахівця високого рівня освіченості, культури, професіоналізму. Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Перед сучасною освітою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів [4].

Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання з метою створення умов для обдарованої молоді вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно своїм нахилам.

Відповідно до потреб сучасного суспільства потрібно розвивати елітну освіту, під час якої відбирають неординарних, обдарованих членів суспільства, здатних мислити нестандартно. Елітна освіта охоплює талановитих молодих людей з високими інтелектуальними здібностями-представників різних соціальних прошарків, критерієм відбору є не знатність, багатство чи зв'язки, а саме інтелектуальні та моральні цінності. Це поле конкурентного відбору найздібніших високоморальних людей, виявлення й виховання талантів, що мають комунікативні здібності, лідерські якості. Вона передбачає також формування стійкого інтересу до творчої діяльності [2, 31-32]. Талановиті елітні вчені виростають з обдарованих дітей, яких ми маємо відшукувати вже в дошкільному віці і далі їх плекати, щоб жодне обдарування не було втрачено. Елітна освіта покликана виховувати людей інноваційного, творчого складу, формувати розвинену особистість, здатну жити в інноваційно-технологічному просторі й демократичному суспільстві [2, 36].

Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є визначальним чинником розвитку суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованої молоді та теоретико-методологічна розробка проблеми обдарованості у вітчизняній науці.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як проблема індивідуальних відмінностей (Б.Г. Анан'єв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та ін.); визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (у західній науці – Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б.Ф. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс, К.А. Хеллер; у вітчизняній – Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков та інші); психологічні концепції інтелекту і творчості (Г.Ю. Айзенк, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, К. Хеллер, М.Л. Смульсон, Д.В. Ушаков та інші); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (Д.Б. Богоявленська, В.Н. Дружинін, Н.В. Кічук, О.І. Кульчицька, С. . Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва та інші); виділення сфер та видів обдарованості (С.У. Гончаренко, Г.В. Бурменська, Ю.З. Гільбух, М.М. Гнатко, В.М.Слуцький та інші); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (А.В. Брушлінський, В.В.Давидов, Б.Д. Ельконін, О.І. Кульчицька, Н.С. Лейтес, В.Ф. Паламарчук та ін.); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Ю.З. Гільбух, В.А. Крутецький, О.І. Кульчицька, Б.М. Теплов та інші)[1,1].

В останнє десятиріччя активізувався інтерес до проблеми дослідження обдарованості. Дослідниками звертається значна увага на вдосконалення

поняттєвого апарату проблеми, зокрема уточнюються такі поняття як «здібності», «обдарованість», «талановитість» тощо. Серед сучасних концепцій обдарованості найбільш визнаною є модель, яка складається з трьох основних компонентів: загальних та спеціальних здібностей особистості, рівень розвитку яких сягає вище за середній; креативності особистості; мотивації (спрямованості) особистості до певного виду діяльності.

Обдарованість розглядається як вищий рівень розвитку здібностей, який супроводжується високими досягненнями у певній галузі діяльності. Таким чином, здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого на основі розвитку здібностей і підпорядковуються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення. Розвиток задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до безмежного рівня. Обдарованість розглядається як системна якість психіки особистості, здатна розвиватися впродовж життя, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

У роботах зарубіжних педагогів і психологів виділені деякі ознаки, особливості обдарованих дітей: наявність великого обсягу інформації, великий словниковий запас, самостійне перенесення засвоєного на новий лад, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, уміння міркувати, будувати гіпотези, робити висновки, здатність узагальнювати, інтегрувати і синтезувати наявну інформацію, висока допитливість, швидкість і гнучкість у мисленні і діях, здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити нове та застосовувати на практиці, багата уява, розвинена інтуїція, креативність, незалежність у мисленні й поведінці, аналізування виниклої ситуації, процесу, результату роботи чи завдання, здатність до творчого перевтілення дійсності й умов завдання, адекватна самооцінка, схильність до самоаналізу, впевненість у своїх силах і здібностях, готовність змагання з іншими людьми, розвинене почуття гумору, нормальне ставлення до критики, повага до людей, здатність до співчуття, співпереживання, схильність ставити надважкі цілі, прагнення до досконалості [5,63].

Обдарованість – специфічне поєднання здібностей високого рівня, а також інтересів, потреб, яке дозволяє виконувати певну діяльність на якісно високому рівні, відмінному від умовного «середнього рівня». Творча обдарованість – індивідуальний творчий, мотиваційний і соціальний потенціал, що дозволяє отримати високі результати в одній (або більше) із таких сфер: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні, психологічні та біологічні можливості [3, 2].

Підтримка і розвиток обдарованої особистості є одним із провідних завдань вищого навчального закладу. Цьому процесу сприяють побудова цілісної багатофакторної моделі обдарованого майбутнього спеціаліста, а також розробка та впровадження педагогічних технологій навчання, заснованих на стратегіях поглиблення, прискорення, збагачення, проблемності змісту освіти, а також активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У процесі підготовки майбутнього вчителя виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвими з яких можна назвати такі:

- невідповідність між соціальною потребою в інтелектуальній еліті та реальним станом професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів;
- між потребою школи у педагогічно обдарованих кадрах і недостатньою розробленістю навчально-методичного забезпечення їх підготовки;
- між потребами обдарованого учня і недостатньому професійному рівні підготовки вчителя до роботи з талановитими дітьми;
- між необхідністю виховання нової генерації педагогічних працівників, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини і відсутністю концептуальних та методичних засад їх підготовки до роботи із обдарованими учнями.

Теоретичним підґрунтям для організації процесу навчання обдарованих студентів у педагогічних закладах є модель педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, що характеризується якісно своєрідним поєднанням педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.

Організація процесу навчання обдарованих майбутніх учителів передбачає перебудову навчально-пізнавального процесу у педагогічних закладах (цілей, завдань, змісту, форм та методів) і спрямування його на самоактуалізацію особистості студента, вмотивоване оволодіння знаннями, вміннями, навичками щодо педагогічної діяльності, розвиток та саморозвиток особистісних та професійно значущих якостей студентів (педагогічних здібностей, креативності, професійної спрямованості, педагогічної майстерності тощо).

Процес навчання майбутніх учителів спрямовується на створення у вищих педагогічних навчальних закладах сприятливих умов для повноцінного прояву і розвитку здібностей та обдарувань студентів відповідно до їх схильностей, мети професійного становлення, визначення власної траєкторії професійного зростання та набуття високого рівня професіоналізму. Це

дозволяє забезпечувати ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію їх здібностей та обдарувань як у навчальній, так і позанавчальній діяльності.

Спеціально організоване навчання на основі розробленої моделі обдарованості та концепції діяльності вищого навчального закладу з обдарованою молоддю сприяють не тільки формуванню знань, умінь і навичок майбутніх учителів, але й розвитку їх педагогічних обдарувань, творчого мислення, інтелектуалізації особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Така побудова навчального процесу передбачає досягнення найвищого розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

Процес навчання обдарованих студентів набуває ефективності за умови побудови змісту, форм та методів їх підготовки до майбутньої педагогічної діяльності на теоретичних і методичних засадах, які забезпечують створення у вищому педагогічному навчальному закладі сприятливого освітнього простору для виявлення і реалізації відповідних здібностей і обдарувань майбутніх учителів.

Креативність – це здібності людини, які можуть виявлятися в мисленні, відчуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особу загалом та її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядають як найважливіший і відносно незалежний чинник обдарованості. Без креативної особистості не може бути й творчо обдарованої особистості [3, 4].

Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; організовану цілеспрямовану профорієнтаційну роботу і підтримку педагогічно обдарованих студентів.

З'ясовано, що у межах професійної обдарованості може бути виділено як окремий вид педагогічну обдарованість. Основу моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище за середній; педагогічна креативність, тобто здатність до педагогічної творчості; педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; інтелектуальні здібності, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері.

Педагогічно обдарованим можна вважати студента, в якого один чи кілька показників досягли рівня розвитку вище за середній.

Узагальнення існуючих підходів до вирішення проблеми обдарованості у вітчизняній та зарубіжній літературі, а також вивчення досвіду навчання і виховання обдарованих дітей та молоді дозволили зробити такі висновки:

1. Складність, багатоаспектність та міждисциплінарний статус проблеми вивчення природи обдарованості вимагає її всебічного дослідження на різних рівнях методології науки.

2. Наявність соціального замовлення на обдаровану особистість зумовлюється загальним рівнем економічного, соціального, політичного розвитку суспільства. Підвищення соціального статусу проблеми обдарованості на загальнодержавному та міждержавному рівні; накопичення міжнародного досвіду навчання та виховання обдарованих дітей, актуалізація проблеми спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми потребує подальшого удосконалення.

3. Провідним напрямом діяльності педагогічних вишів щодо навчання і виховання обдарованих студентів є залучення майбутніх учителів до науково-дослідницької роботи у наукових гуртках та проблемних групах, розробка ними наукових проектів, участь у конкурсах наукових робіт, студентських наукових конференціях, олімпіадах.

Робота з обдарованими студентами має бути цілеспрямованою, керованою, систематичною; має здійснюватися цілісно, охоплювати всі види навчальної та виховної діяльності; до неї мають бути залучені практично всі викладачі.

4. Організація роботи ВНЗ по розвитку здібностей і талантів студентів передбачає ряд етапів: діагностичний (виявлення студентів, які мають здібності до певних видів діяльності; відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем); мотиваційно-стимулюючий (стимулювання студентів до саморозвитку та самовдосконалення); формувальний (створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованої молоді); контрольньо-результативний (узагальнення результатів проведеної роботи, виявлення недоліків та позитивних зрушень у цьому процесі, корекція подальшої роботи).

5. Окремим видом обдарованості виділено педагогічну обдарованість. Модель педагогічно обдарованої особистості складається з таких компонентів: педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище за середній; педагогічна креативність, або здатність учителя до педагогічної творчості; інтелектуальні здібності, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері [1,32].

6. Метою концепції навчання обдарованих майбутніх учителів є підтримка обдарованої студентської молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

7. Організаційною структурою, що здійснює координацію діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів має бути науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, основні функції якого: координаційна, діагностична, організаційна, моніторингова, дослідницька, методична, консультативна.

8. Провідними стратегіями у відборі та структуруванні змісту процесу навчання педагогічно обдарованої молоді вважаю: прискорення, поглиблення, збагачення, проблемність навчання, розробку індивідуальних програм навчання обдарованих студентів.

9. Методика навчання педагогічно обдарованих студентів має бути спрямована на реалізацію їх творчого потенціалу у процесі навчання у ВНЗ, завдяки чому майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів. В основу пропонованої методики покладено особистісно-зорієнтований, діяльнісний, диференційований та індивідуальний підходи до навчання й виховання майбутнього вчителя.

10. Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів суттєво залежить від організаційних форм і методів навчальної та виховної роботи.

Перспективними напрямками розвитку проблеми навчання і виховання обдарованої молоді в Україні є такі:

- Створення державної системи добору і навчання талановитої молоді, розроблення і запровадження механізмів її державної підтримки. Необхідно удосконалювати і розвивати вітчизняні традиції пошуку, підтримки і розвитку обдарованих дітей та молоді; сприяння їх залученню до участі у всеукраїнських і міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо.

- Забезпечення умов для рівноправного доступу до освіти дітей і молоді з особливими потребами за рахунок забезпечення варіативності здобуття базової освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. З цією метою передбачено створення цілісної багаторівневої системи закладів різних типів та форм власності, які спрямовані на розвиток здібностей, талантів та обдарувань дітей та молоді, а також індивідуалізацію навчання обдарованої учнівської та студентської молоді.

Здійснене теоретичне узагальнення та практичне вирішення наукової проблеми навчання обдарованої молоді у вищих педагогічних закладах освіти реалізовано у представленій концепції, моделі педагогічної обдарованості та методиці навчання педагогічно обдарованих студентів.

Список використаних джерел:

1. Антонова О.Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: автореферат дисертації докт.

- пед. наук: 13.00.01 /О.Є.Антонова.-Київ, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України. – 2008.-44 с.
2. Кузь, В.Г. Плекаємо сучасну інтелектуальну еліту/Педагогіка і психологія.- 2013.-№3.-С.31-36.
 3. Ліпко, А.В. Креативність як внутрішня передумова до творчості/А.В.Ліпко// Шкільному психологу.Усе для роботи.-2015.-№3.-С.2-4.
 4. Про вищу освіту [Електронний ресурс]: Закон України.-Режим доступу:<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 5. Туріщева Л.В. Обдарований-це про що?Чи про кого?/Л.В.Туріщева// Завучу.Усе для роботи.-2011.-№11-12.-С.60-63.

Transliteration:

1. Antonova, O.E. Teoretiko-metodologichni zasady navchannya obdarovanih studentiv u pedagogichnih univertsitetaх: avtoreferat disertatsiyi dokt. ped. nauk: 13.00.01 /O.E.Antonova.-Kyiv, Institut pedagogichnoyi osvity ta osvity doroslyh APN Ukraini. – 2008.-44 s.
2. Kuz, V.G. Plekaemo suchasnu intelektualnu elitu/Pedagogika i psihologiya.- 2013.-#3.-S.31-36.
3. Lipko, A.V. Kreativnist yak vnutrishnya peredumova do tvorchosti/A.V.Lipko// Shkilmomu psihologu.Use dlya roboti.-2015.-#3.-S.2-4.
4. Pro vischu osvitu [Elektronniy resurs]: Zakon Ukraini.-Rezhim dostupu:<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Tursheva L.V. Obdarovaniy-tse pro scho? Chi pro kogo?/L.V.Tursheva// Zavuchu.Use dlya roboti.-2011.-#11-12.-S.60-63.

И. И. Бурлетова, КВУЗ КОР Богословский гуманитарный колледж имени И.С. Нечуй-Левицкого, Богуслав, Киевская область, Украина.

Проблема развития одаренности будущего учителя в условиях трансформации общества.

I.I. Burltova, KVNZ CDF Nechuy-Levitsky Theological College of Humanities, Bohuslav, Ukraine.

The problem of development of endowment of the future teacher in the conditions of transformation of society.

E-mail: burltova@ukr.net

БЯЛИК О.В.,

докторант, кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

МЕТА Й ЗАВДАННЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розкривається мета та основні завдання статевого виховання у країнах Європейського Союзу, що відповідають сучасним вимогам.

Ключові слова: мета статевого виховання, завдання статевого виховання, сексуальна освіта, сексуальна культура, країни Європейського Союзу.

В статье раскрывается цель и основные задания полового воспитания в странах Европейского Союза, что соответствует современным требованиям.

Ключевые слова: цель полового воспитания, задания полового воспитания, сексуальное образование, сексуальная культура, страны Европейского Союза.

The article reveals the purpose and the main task of sex education in the European Union that meet modern requirements, namely: fostering a sense of responsibility in relationships between people of both sexes; forming the desire to have a strong, healthy and friendly family; education capacity of understanding others and sense of respect for them, not only as people in general, as well as representatives of male and female, the ability to consider and respect their gender-specific in the joint activities; understanding the formation of positive and negative in the sphere of human relations, education and responsible attitude to their own health and the health of others and forming beliefs about the harms and dangers of early sexual relations of inadmissibility, irresponsibility and carelessness in relations with persons of the other sex.

Key words: purpose of sex education, the problem of sex education, sex education, sexual culture, the European Union.

Постановка проблеми. Педагоги країн Європейського Союзу при визначенні мети і завдань статевого виховання спираються на стратегічні положення розвитку цієї сфери педагогічної науки і практики, що приймалися на спеціально скликаних міжнародних форумах, починаючи з другої половини ХХ століття. Визначена в них міжнародною педагогічною громадськістю спільна мета щодо підвищення рівня статевої вихованості знайшла відображення і в національних концепціях статевого виховання учнівської молоді. На спільність науково-теоретичних пошуків суттєво впливають інтеграційні процеси, що відбуваються в сфері міжнародних відносин, культури, освіти, політики та ін. У наш час важливу роль у цьому плані відіграє Болонська хартія по створенню єдиного європейського освітнього простору, до якої у 2005 році приєдналася й Україна. Таким чином тенденції до узгодженості цільових настанов щодо статевого виховання в школах країн Європейського Союзу мають міцне підґрунтя, що обумовлюється посиленням інтернаціональної взаємодії в розв'язанні спільних проблем статі на різних рівнях.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження проблеми статевого виховання молоді в країнах Європейського Союзу викликає надзвичайний інтерес, хоча й є малодослідженою у нашій державі. Так, дану проблему досліджували науковці ряду європейських країн, що знайшло відображення у національних концепціях статевого виховання, зокрема, Польщі – М. Браун-Галковська (М. Braun-Galkowska), З. Іздебський (Z. Izdebskij), В. Оконь (W. Okon), В. Фіялковський (W. Fijalkowskij) та ін.; Об'єднаного Королівства – С. Джонс (C. Jones), С. Діксон (C. Dixon), С. Форрест (S. Forrest) та ін.; Скандинавських країн – В. Ескрідз (W. Escridge), Т. Бартс (T. Bartz), К. Едгард (K. Edgardh), Т. Нутріахо (T. Nurmiaho), М. Кузьма (M. Kuzma), С. Сінгч (S. Singh) та ін.; Німеччини – Р. Борман (R. Borrmann), М. Гемпель (M. Hempel), Е. Фром (E. Fromm), Й. Мюллер (J. Muller), Б. Швенке (B. Schwanke) та ін.

Метою статті є розкриття мети та основних завдань статевого виховання у країнах Європейського Союзу, що відповідає сучасним вимогам.

Виклад основного матеріалу. В сексуальній освіті та статевому вихованні молодого покоління педагоги країн Європейського Союзу виділяють такі пріоритети, які, на їх погляд, мають принципове значення для кардинальної зміни відносин між особами різних статей: розвиток статевої свідомості, почуття відповідальності за дії та вчинки у міжстатевих стосунках, формування сексуальної та статевої культури, прищеплення статевоорієнтованих переконань та настанов. Відповідно до окреслених пріоритетів визначається й мета статевого виховання у школі. У цілому її можна узагальнити як безперервний виховний процес, спрямований на формування в учнів правильного розуміння суті норм й установок у сфері взаємовідносин статей і потреби керуватися ними у своїй життєдіяльності. Даний процес містить у

собі правильне ставлення до представників протилежної статі, формування в неї наукових знань, поглядів та переконань, які здатні забезпечити доцільну діяльність у спілкуванні з особами протилежної статі.

Причому важливою складовою мети статевого виховання більшість педагогів країн ЄС вважають розвиток статевої свідомості, тобто заздалегідь висунутої цілі дбайливого ставлення до осіб протилежної статі. Це ставлення пов'язується, насамперед, з опануванням учнями різносторонніх знань про людину як представника певної статі та їх взаємовідносини, вмінням передбачати наслідки міжстатевих взаємовідносин на перспективу.

Як зазначено у «Стандартах сексуальної освіти в Європі» («Standards for sexuality education in Europe»), традиційно статеве виховання орієнтується на потенційні ризики прояву сексуальності, такі як: небажана вагітність та інфекції, що передаються статевим шляхом. Така негативна спрямованість, зазвичай, лякає дітей та молодь, більше того, вона не відповідає їх потребам в одержанні інформації та формуванні навичок міжстатевого спілкування, у більшості випадків навіть не має відношення до їх життя [9].

Паралельно із поняттям «статеве виховання» існує поняття «сексуальна освіта», що розглядається як система засвоєння знань про когнітивні, емоційні, соціальні та фізичні її аспекти, починаючись з раннього дитинства, продовжується в юнацькому віці аж до повноліття, метою якого є сприяння і захист сексуального розвитку особистості.

Даний вид освіти поступово розширює можливості дітей та молоді, забезпечуючи їх інформацією, навичками та позитивними ціннісними установками для усвідомлення й отримання задоволення від своєї сексуальності, аби мати в майбутньому безпечні відносини й нести відповідальність за сексуальне здоров'я і благополуччя як самих себе, так і інших.

Сексуальна освіта дає можливість молоді робити свідомий вибір, який покращить якість їхнього життя та дає їм право на сексуальну освіту, відповідно до їх віку. Ключовим у понятті «сексуальна освіта» є сексуальність як позитивний потенціал людини і джерело задоволення. Потреба в знаннях і навичках, пов'язана із необхідністю профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом та СНІДу й повинна ґрунтуватися на міжнародновизнаних правах людини.

Так, Міжнародною Федерацією планування сім'ї (Європейське відділення) зазначено, що «цілісна сексуальна освіта прагне забезпечити молодь знаннями, навичками, відносинами і ціннісними установками, які необхідні для отримання задоволення від своєї сексуальності – фізично й емоційно, індивідуально й у взаєминах, та розглядає сексуальність «цілісно в контексті емоційного і соціального розвитку особистості, але при цьому однієї інфор-

мації недостатньо. Молодим людям потрібно надати можливість отримати необхідні життєві навички для розвитку позитивних поглядів і ціннісних установок» [5].

У Технічному керівництві із сексуальної освіти, розробленому ЮНЕСКО та іншими організаціями ООН, сексуальна освіта трактується наступним чином: «Сексуальна освіта визначається як підхід по наданню наукових знань, пов'язаних із проблемами статей та відносинами між ними, що відповідає віку й культурним особливостям певної держави. Одним із основних завдань сексуальної освіти є формування можливості вивчати власні ціннісні установки, погляди та розвивати навички, що пов'язані із прийняттям рішень при міжстатевому спілкуванні й зниженні ризиків в багатьох аспектах сексуальності» [10].

Таким чином, сексуальна освіта охоплює широкий спектр питань, пов'язаних із фізичними, емоційними, соціальними та культурними аспектами виховання й не повинно зводитися лише до профілактики захворювань, виключаючи осуд та страх. Таким чином, таке цілісне розуміння сексуальної освіти зумовлює вибір різних методів, адресованих різним типам учнів з різними типами сприймання.

Приймаючи таке визначення за похідне, педагоги країн Європейського Союзу використовують закладені у ньому ідеї відповідно до практики шкільного навчання. Так, педагоги Західної Європи та Скандинавських країн, адаптуючи загальні положення, підкреслюють, що статеве виховання – це процес соціалізації молодшої людини, підготовка її до інтимного, подружнього і сімейного життя, відповідно до обов'язкових в даному суспільстві норм [8] та переконаний, що статєва освіта і виховання, як частина педагогіки, повинні починатись якомога раніше і бути цілеспрямованим процесом, що циклічно поглиблюється, з кожним циклом в кілька років, з глибшим рівнем знань і об'ємом інформації (М. Козакевич (M.Kozakiewicz), Польща) [7].

За твердженням Д. Кічі (D.Cichy), основним завданням статевого виховання є формування правильної позиції щодо статевого життя, норм і цінностей моралі, культури, емоційного і етичного сприймання вироблення відповідальності за свої дії та вчинки [4].

Статєве виховання в більш вузькому розумінні акцентує увагу на фізіологічних і біологічних проблемах статевого життя, в тому числі запобіганню випадковій вагітності і досягненню безпечного статевого задоволення. Необхідно додати, що цей об'єм змісту статевого виховання не повинен викликати у людей негативних мотивацій.

Формування культури почуттів, гуманного ставлення до протилежної статі розкриває зміст основних завдань статевого виховання. Він включає також підготовку до шлюбу і сімейного життя, колективне спільне проживан-

ня, культуру почуттів, відповідальність за сім'ю, а мета, зміст та методи статевого виховання повинні відповідати стадіям розвитку дітей і молоді, що зумовило виокремлення ряду етапів та відповідний їм зміст статевого виховання [7].

Так, перший етап відповідає періоду розвитку дітей, в якому дитячий інтерес до питань статі формується на основі взаємодії з навколишнім середовищем, другий – відповідає найбільшим соматичним і фізіологічним змінам в організмі дітей у фазі періоду дозрівання (зміни у власному організмі, гормональні зміни і початок дозрівання статевих органів провокують зацікавленість статтю). Третій етап – це етап статевої зрілості в біологічному і психологічному значенні, а також здатність до відчуття статевих імпульсів.

Разом з тим, вітчизняний науковець І. Даценко пропонує виділяти й четвертий етап, який передбачає «досягнення зрілості в статевому значенні», в основі якого лежить етична та сімейна проблематики [1, с. 77].

Як бачимо, визначення статевого виховання як процесу, що ставить за мету формування власного ставлення до статевого життя і підготовки молоді до виконання в майбутньому ролі чоловіка чи жінки, тобто до життя подружнього і сімейного, набирає особливого значення в період дозрівання і ранньої юності особистості.

Не менш важливою проблемою є виховання в молоді емоційної зрілості через правильне трактування як психічної, так і фізичної сторони кохання, формування здатності відчувати переживання іншої людини і вміння цілковитої віддачі їй, що є умовою підготовки до подружнього життя і усвідомлення батьківських обов'язків.

Молоді люди повинні серйозно і відповідально ставитись до своїх партнерів, а також до почуттів, які їх пов'язують. Вони повинні хоча б в загальних рисах бачити перспективи спільного життя в шлюбі і вирішення завдань виховання дітей.

Значне місце в статевому вихованні відводиться культурологічним аспектам, пов'язаним із різнобічним розвитком особи. Ці положення знаходять відображення в цілях і завданнях статевого виховання багатьох країн. Так, наприклад, російські педагоги (В.Каган [2]; І.Кон [3]) основну мету статевого виховання вбачають у тому, щоб сприяти вихованню здорової і цілісної особистості чоловіка та жінки, здатних адекватно усвідомлювати і переживати свої фізіологічні та психологічні особливості у відповідності з існуючими в суспільстві соціальними та моральними нормами, і завдяки цьому встановлювати оптимальні відносини з людьми своєї та протилежної статі в усіх сферах життя.

Метою статевого виховання, для прикладу, у Німеччині є формування в учнів правильного розуміння суті норм й установок у сфері взаємовідносин

статей і потреби керуватися ними у своїй життєдіяльності. Так, відомий науковець Німеччини Е. Фромм (E. Fromm) мету статевого виховання вбачає, перш за все, у розвитку вміння любити, а також вироблення якостей (солідарна поведінка, вміння спілкуватися, що є основою тривалих стосунків, засіб передачі позитивних і негативних почуттів), довіра, емпатія, що проявляються у готовності та вмінні поставити себе на місце іншого, здатність до співпереживання [6, с. 25].

Отже, духовно-моральні та інтелектуальні властивості у поєднанні з практичною діяльністю у спілкуванні осіб протилежних статей становлять основу статевої вихованості майбутньої дорослої людини.

Досягнення мети статевого виховання молодого покоління фахівці пов'язують із вирішенням низки виховних завдань. Найбільш типовими, тобто такими, що поєднують погляди більшості педагогів країн ЄС, є:

- виховання почуття відповідальності у взаєминах між людьми чоловічої і жіночої статей за кожний вчинок; формування прагнення мати міцну, здорову і дружну родину, що відповідає сучасним вимогам суспільства, утвердження рівноправності батька і матері в родині, народження дітей і формування свідомого та відповідального ставлення до їх виховання;

- виховання здатності розуміння інших людей і почуття поваги до них не тільки як до людей загалом, а також як до представників чоловічої та жіночої статей, здатність враховувати і поважати їхні специфічні статеві особливості в процесі спільної діяльності;

- розвиток здатності і прагнення оцінювати свої вчинки щодо інших людей із урахуванням їхньої статевої приналежності, формування розуміння позитивного і негативного в сфері людських відносин;

- виховання відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, формування переконання про шкоду і небезпеку ранніх статевих зв'язків, про неприпустимість, безвідповідальність і легкомудство у взаєминах з особами іншої статі, поняття дозволеного і недозволеного в цих відносинах; виховання правильного розуміння дорослості: її змісту, щирих ознак, проявів і якостей.

Наведені цілі й завдання статевого виховання дають загальне уявлення про вимоги до підготовки молоді шкільного віку до дорослого життя та пов'язані цим питання статі.

По-перше, мета статевого виховання передбачає неперервність навчання, виховання й розвитку учнівської молоді протягом усіх років перебування в школі. Це означає, що статеве виховання повинно мати перспективний характер і стати провідним стрижнем, який в цілому визначає виховний процес. Відповідно така настанова має знайти відображення в шкільних нормативних документах (навчальні плани, програми), а також у змісті виховання учнівської

молоді шкільного віку. Неперервність статевого виховання у школі тісно пов'язується з такими принципами педагогічного процесу, як систематичність, послідовність, доступність, науковість, свідомість, зв'язок із життям тощо. Педагоги країн ЄС (Й. Зенде (J. Sende), Р. Борман (R. Borrmann), М. Гемпель (M. Hempel), К. Павек, Б. Швенке (B. Schwanke), Німеччина; М. Браун-Галковська (M. Braun-Galkowska), В. Брейнак (W. Brejnak), В. Фіялковський (W. Fijalkowski), В. Оконь (W. Okon), З. Іздебський (Z. Izdebski), Польща; Т. Бартс (T. Bartz), О. Контула (O. Kontula), Т. Нурміаго (T. Nurmiaho), К. Едгард (K. Edgardh), С. Сінгх (S. Singh), Скандинавські країни та країни Балтії та ін.) наголошують на необхідності урахування провідних принципів педагогічного процесу в забезпеченні неперервності статевого виховання на всіх етапах шкільного навчання й виховання.

Така позиція пов'язується, по-перше, із визнанням статевого виховання складовою частиною змісту всієї виховної роботи школи, по-друге, воно дає змогу чітко визначити основні напрями організації та здійснення виховної діяльності, націленої на досягнення мети статевого виховання школярів (з першого по випускний класи).

Підсумком цілеспрямованої педагогічної діяльності зі статевого виховання учнівської молоді, як зазначається в меті статевого виховання, має бути опанування принципово іншими моральними цінностями щодо поглядів на статі та ставлення до осіб протилежної статі тощо. У зв'язку з цим у вихованні провідне місце відводиться розвитку моральної сфери молодого покоління як основи відповідального ставлення до осіб протилежної статі. Особливої значущості набувають питання морально-етичного порядку, емоційної та інтелектуальної розвиненості, практичної активності школярів, а формування в учнів статевої культури визнається педагогами країн ЄС важливим видом діяльності шкіл на сьогоднішній день [403]. Тому педагоги більшості країн ЄС при визначенні основної мети статевого виховання на перше місце висувають ідею розвитку статевої культури особистості, яка передбачає наявність у неї статевозаданих властивостей та якостей, що виявляються у стосунках з особами протилежної статі.

У педагогічній літературі поняття «статева культура» набуло широкого тлумачення. Воно пов'язується з оволодінням школярами різносторонніми знаннями щодо питань статі, опануванням умінь та досвіду розв'язання проблем статей, передбаченням можливих наслідків.

Все вищезазначене значною мірою віддзеркалює загальні погляди більшості педагогів країн ЄС на проблему статевого виховання школярів, її тлумачення та зміст. Інтегруючою основою виступає положення про те, що статева культура має виявлятися у ставленні та поведінці між особами протилежних статей, а також рішеннях, які вони приймають по відношенню один до одного. Розвиток статевої культури – це тривалий процес, що повинен відбу-

ватися протягом усіх років шкільного навчання.

У змісті вищенаведених завдань знайшли відображення основні категорії педагогіки (виховання, навчання, розвиток, освіта), які мають реалізуватися в процесі досягнення мети статевого виховання. Слід відзначити, що кожне завдання носить комплексний характер і складається з низки взаємопов'язаних елементів, спрямованих на формування знань, умінь, навичок, пов'язаних зі статтю, досвіду між статевого спілкування тощо. Такий підхід до визначення завдань навчально-виховного процесу відповідає сучасним тенденціям як у галузі педагогіки в цілому, так і статевого виховання зокрема. На цю тенденцію звертається увага в матеріалах і документах міжнародних нарад і конференцій з питань сексуальної освіти. Вона відбивається у фундаментальних працях з теорії педагогіки як вітчизняних, так і зарубіжних вчених.

Висновки. Розглянуті завдання статевого виховання мають комплексний, інтегрований характер і спрямовані на різностороннє статеве виховання молодого покоління в школі, яке в майбутньому буде здатне приймати відповідальні рішення за свого партнера, щодо майбутнього дорослого життя та відповідального батьківства, а також набутого досвіду, керуючись національними та загальнолюдськими інтересами й гуманістичними ідеалами. Аналогічні за своєю суттю цілі статевого виховання висуваються й в Україні.

Список використаних джерел:

1. Даченко, І.М. Підготовка учнівської молоді до життя в сім'ї у республіці Польща : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ірина Миколаївна Даченко. – Тернопіль, 2008.
2. Каган, В.Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Каган. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.
3. Кон, И.С. Какими они себя видят / И.С.Кон. – М. : Знание, 1975. – 96 с.
4. Cichy D. Niektore problemy wychowania seksualnego // „Problemy Rodziny”. – 1973. – nr 2. – S.8-12.
5. Framework for comprehensive sexuality education. London [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ippf.org/NR/rdonlyres>. IPPF, (2007).
6. Fromm E. Die Kunst des Liebens / Erich Fromm. – Frankfurt : Verlag Ullstein GmbH, 1987. – S. 39.
7. Kozakiewicz M. (red.): Pro i contra w planowaniu rodziny, w wychowaniu seksualnym. – Warszawa, 1989. – 47 s.
8. Kozakiewicz M. Wprowadzenie wychowania seksualnego do szkół w krajach europejskich // „Problemy Rodziny”. – 1984. – nr.6. – S.6-9.
9. Standards for Sexuality education in Europe. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bzga-whoec.do/?vid..idshone>. (2011).
10. UNESCO. International technical guidance on sexuality education T. II –

Topics and learning objectives Paris [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://data.unaids.org/pub/ExternalDocument/2009/2009121Q>. (2009).

Transliteration:

1. Dacenko, I.M. Pidgotovka uchniv's'koï molodi do zhittja v sim'i u respubliци Pol'wa : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Irina Mikolaïvna Dacenko. – Ternopil', 2008.
2. Kagan V.E. Caregivers about sexuality / V.E. Kagan. – Moscow: Pedagogy, 1991. – 256 p.
3. Kon, IS What are they seeing himself / Kon. – M. : Knowledge, 1975. – 96 p.
4. Cichy D. Niektore problemy wychowania seksualnego // «Problemy Rodziny». – 1973. – nr 2. – S.8-12.
5. Framework for comprehensive sexuality education. London [Electron resource]. – Access mode: <http://www.ippf.org/NR/rdonlyres>. IPPF, (2007).
6. Fromm E. Die Kunst des Liebens / Erich Fromm. – Frankfurt : Verlag Ullstein GmbH, 1987. – S. 39.
7. Kozakiewicz M. (red.): Pro i contra w planowaniu rodziny, w wychowaniu seksualnym. – Warszawa, 1989. – 47 s.
8. Kozakiewicz M. Wprowadzenie wychowania seksualnego do szkół w krajach europejskich // «Problemy Rodziny». – 1984. – nr.6. – S.6-9.
9. Standards for Sexuality education in Europe. – [E-resource]. – Mode of access: <http://www.bzga-whoec.do/?vid..idshone>. (2011).
10. UNESCO. International technical guidance on sexuality education T. II – Topics and learning objectives Paris [Electron resource]. – Access mode: <http://data.unaids.org/pub/ExternalDocument/2009/2009121Q>. (2009).

О.В. Бялик, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина.

Цель и задания полового воспитания учащихся в странах Европейского Союза.

O.V. Byalik, P. Tychyny Uman'skyi state pedagogical university, Uman, Ukraine.

Purpose and objectives sex education students in the European Union.

E-mail: byalik_o@mail.ru

ВЛАСЕНКО А. О.,
аспірант, м. Умань, Уманський
державний педагогічний університет
імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

ВИВЧЕННЯ ТА АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття розкриває результати аналізу стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у початковій школі. У статті визначено та проаналізовано показники готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Виокремлено поняття критерію та уточнено рівень володіння майбутніх учителів іноземної мови проектною діяльністю. Виділено критерії готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель іноземної мови початкової школи, проектна діяльність, показник готовності, критерій готовності, рівень володіння.

Изучение и анализ готовности будущих учителей иностранного языка к проектной деятельности в начальной школе. Статья раскрывает результаты анализа состояния готовности будущих учителей иностранного языка к проектной деятельности в начальной школе. В статье определены и проанализированы показатели готовности будущих учителей иностранного языка к проектной деятельности в начальной школе. Выделено понятие критерия и уточнено уровень владения будущих учителей иностранного языка проектной деятельностью. Выделено критерии готовности будущих учителей иностранного языка к проектной деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка начальной школы, проектная деятельность, показатель готовности, критерий готовности, уровень владения.

Study and analysis of future foreign language teacher's readiness to the project activity at the elementary school. The article reveals the results of analysis of state of future teachers of foreign languages

readiness to project activities at the elementary school. The indicators of readiness of future foreign language teachers to the project activity at the elementary school are determined and analyzed in the article. The determination of criterion is singled out. The level of project activity of future teachers of foreign languages who work at the elementary school is refined. The criteria of future foreign language teacher's readiness to project activity at the elementary school are highlighted.

Key words: *future teacher of foreign language of elementary school, project activity, indicator of readiness, criterion of readiness, level of project activity.*

Важливою ознакою нинішньої системи вищої освіти України є її спрямованість на удосконалення особливостей підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів іноземної мови, які викладатимуть у початковій школі. Звертаючи увагу на запроваджений в дію новий Державний стандарт початкової загальної освіти, де значна увага приділяється вивченню іноземної мови, можемо стверджувати, що виникає потреба у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до використання нових форм та методів, що сприятимуть забезпеченню ефективної іншомовної підготовки молодших школярів відповідно до потреб сучасності, а також, які б сприяли розвитку особистості та самостійності учнів.

До сучасних технологій, які спрямовані на підвищення рівня методики навчання іноземних мов відносяться: проектна діяльність, використання інформаційних технологій, комбіновані методи навчання. Саме проектна діяльність, на наш погляд, є засобом формування позитивного інтересу до іншомовної культури, оскільки вона розширює можливості традиційного опрацювання учнями певної теми (розділу), так як спрямована на створення під час виконання ними навчального проекту певного матеріального або інтелектуального продукту, що безпосередньо стосується теми (розділу). Механізм реалізації проектної діяльності на заняттях з іноземної мови завжди орієнтований на самостійну індивідуальну, парну або групову діяльність учнів, котра відбувається в певний проміжок часу.

Проектна діяльність добре розкрита зарубіжними та вітчизняними авторами: І. Бім, І. Зимньою, Т. Сахаровою, Є. Полатом, І. Чечель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips. Дослідники продемонстрували можливості використання методу проектів для досягнення нового рівня навчання та виховання. Є. Полат стверджує, що саме метод проектів допомагає навчальному процесу набути «реальної практичної направленості, поставити учня у центр навчального процесу, зробити його активним суб'єктом

діяльності» [Лисенко, с. 3–10]. Питання підготовки майбутніх учителів іноземної мови відображені в періодичних виданнях та науково-педагогічній літературі (С. Ніколаєва, О. Котенко, Ю. Жилиєвої, М. Михайліченко, П. Сисоєва, Е. Арванітопуло, І. Зимньої, М. Лапердіна та ін.). Але питання підготовки майбутніх учителів до проектної діяльності на уроках іноземної мови в початковій школі є малодослідженим і потребує детального вивчення.

Таким чином, метою даної статті є визначення та аналіз показників готовності майбутніх учителів до проектної діяльності в початковій школі.

Основою для розробки критеріїв, показників та рівнів володіння проектною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови, що викладатимуть у початкових класах стали дослідження В. Карташової, Л. Гусак, Н. Дуки, О. Бондаревської, Г. Гунди, Н. Кузьміної, М. Новікова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Жилиєвої, Н. Пахомової та інших.

Критерій, на думку педагогів це показник, ознака на основі якої відбувається оцінка, визначення та класифікація певних якостей. В. Сластьонін та Л. Подимова зазначають, що в теорії та практиці педагогічної освіти формують загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв. Вони зводяться до того, що «за допомогою критеріїв повинні встановлюватись зв'язки між всіма компонентами системи, що досліджується» [2, с. 211]. Вивчаючи критерії важливо визначати і їх показники, оскільки показник є компонентом критерію, типовим виявленням однієї із суттєвих сторін об'єкта, за яким можна встановити наявність якості та рівень його розвитку.

Показник педагогічної діяльності передбачає:

- у своєму значенні, ступені розвитку відповідного явища, педагогічної роботи, якісно-оцінну характеристику стану об'єкта, його характеристик, ознак, тощо;
- ступінь розвитку, який указує на міру або межі інтенсивності, інші особливості виявлення якості.

Визначаючи показники, ми дотримувались вимог, які допомогли нам чітко визначити їх: зрозумілість змісту показників та можливість їх виміряти; системність показників, особлива увага приділялась тому, щоб вона забезпечувала повну характеристику досліджуваного явища, була гнучкою, адаптивною та мала здатність відображати зміни, які відбуваються з об'єктом; результативність та ефективність показників.

Для уточнення рівня володіння проектною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі, ми запропонували експертам (230 викладачів фахових та психолого-педагогічних дисциплін, які викладають у ВНЗ) визначити необхідні на їхню думку критерії, відповідно до кожного структурного компоненту: мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного. Перед експертами було поставлено завдання проранжувати

запропоновані критерії готовності відповідно до рівнів їх значущості для проектної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. У результаті дослідження було встановлено, що викладачі віддають перевагу таким критеріям як: мотиваційний, операційно-діяльнісний та когнітивний.

Узагальнивши отримані результати ми змогли виділити критерії готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі.

Мотиваційний критерій – сукупність мотивів та потреб, які спонукають майбутнього вчителя іноземної мови до використання проектної діяльності в початковій школі. Зазначений критерій було обрано у зв'язку з тим, що поєднання різних мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки, яка залежить одночасно від багатьох мотивів і, у цілому, формує прагнення бути вчителем іноземної мови та впроваджувати проектну діяльність саме з учнями молодшого шкільного віку. Ми поділяємо позицію А.К. Маркової, яка визначає чотири основних групи мотивів, спрямованих на такі аспекти педагогічної поведінки, як професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала: 1) мотиви розуміння призначення професії; 2) мотиви професійної діяльності, що орієнтовані як на процес, так і на результат професійної діяльності; 3) мотиви професійного спілкування (престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці у професії, міжособистісного спілкування у професії; 4) мотиви виявлення особистості в педагогічній діяльності (мотиви розвитку і самореалізації, мотиви розвитку індивідуальності) [4, с. 74]. За результатами дослідження Дж. Равена [6], компетентність може проявлятися тільки за умови глибокої особистісної зацікавленості людини в певному виді діяльності. Така позиція автора підсилює роль показників мотиваційного критерію в структурі компетентності.

Когнітивний критерій представлений системою знань, якими повинен володіти майбутній учитель іноземної мови початкової школи. Операційно-діяльнісний критерій являє собою наявність професійної компетентності в галузі проектної діяльності в початковій школі. (показниками є повнота операційного складу, самостійність, гнучкість та комплексність умінь).

Узагальнену структуру проектної діяльності майбутнього учителя ІМ в початковій школі ми представили у вигляді схеми (схема 1):

Анкетування експертів в цілому підтвердили можливість використання виділених нами критеріїв з метою діагностики готовності майбутніх учителів ІМ до проектної діяльності в початковій школі.

Наступним кроком нашого дослідження було визначення рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до проектної діяльності в початковій школі. Поняття «рівень» розкриває діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, зв'язків і відносин,

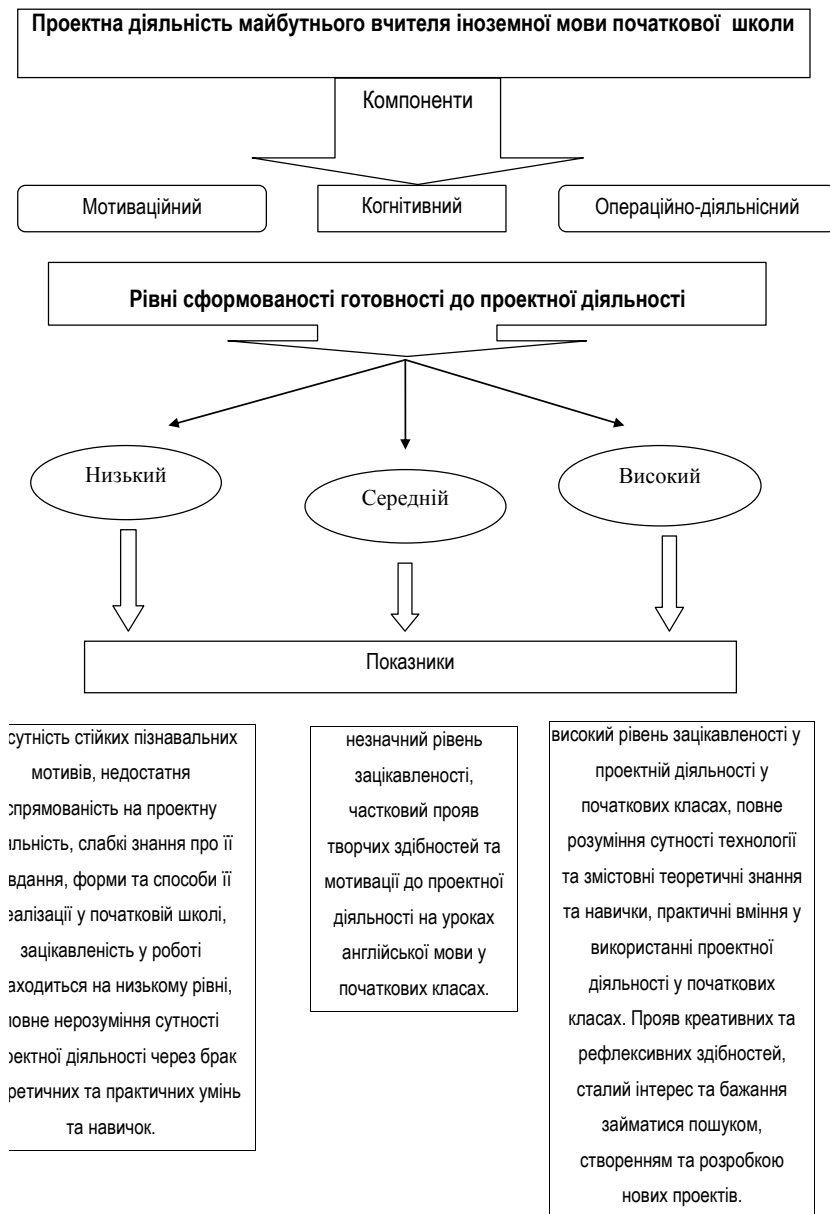


Схема 1. Проектна діяльність майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи

і вживається для відображення послідовності традицій, де подальші є менш значущими ступенями підвищення організації в порівнянні з однією або декількома попередніми ступенями [5, с. 28].

Рівень – це ступінь досягнення в чому-небудь [5, с. 128]. Відповідно до нашого дослідження рівень це – якісна та кількісна характеристика динаміки готовності до проектної діяльності. Рівень готовності майбутніх учителів ІМ значною мірою залежить від мотивів, діяльності та розвитку когнітивної сфери.

Керуючись визначеними нами критеріями та показниками ми виділили рівні готовності майбутніх учителів ІМ до проектної діяльності в початковій школі: низький, середній та високий. Кожному з виділених нами рівнів відповідають певні описові характеристики проектної діяльності майбутнього вчителя ІМ початкової школи.

З метою виявлення рівня сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у початковій школі, нами було проведено анкетування студентів І курсу, де їм пропонувалось самостійно визначити рівні сформованості компонентів готовності до проектної діяльності у початковій школі: низький, середній, високий. Дані подано в таблиці 1. З таблиці ми бачимо, що значна частина майбутніх учителів оцінили свою готовність на середньому рівні (40,4% – контрольна група, 35,2% – експериментальна група), на високому рівні (22, 8% – контрольна група, 23,5% – експериментальна) і відповідно на низькому (36,8% – контрольна група та 48,7% – експериментальна група).

Вартим уваги є факт того, 13% опитаних не виявляють інтересу та не бачають необхідності у проектній діяльності у початковій школі.

Провівши дослідження ми дійшли висновку, що несформованість когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності викликають ускладнення в навчально-виховній роботі. 28% показали низький рівень сформованості таких якостей як здатність аналізувати власну діяльність, уміти формулювати проблему проектування та мету проекту; 31,3% студенти показали низький рівень показників готовності до проектної діяльності у початковій школі, як конструювання проекту до логіки побудови його етапів, прогнозування результатів проектування, творча активність. Узагальнені результати відображено в таблиці 1.

Вказані дані відображають самооцінку студентами рівнів сформованості компонентів готовності у них до проектної діяльності в початковій школі.

З метою отримання достовірних фактів діагностування структурних компонентів готовності до проектної діяльності у початковій школі нами було використано коефіцієнт сформованості – середньо числове значення за кожним з компонентів.

Таблиця 1. Визначення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі на основі самооцінки

Компоненти готовності до проектної діяльності в початковій школі	Рівневі показники	Групи	Рівні, %		
			Н	С	В
Мотиваційний	Позитивна мотивація, створення психологічної атмосфери, сприятливі умови організації проектної діяльності в початковій школі	К	26,9	29,3	27,7
		Е	37,8	31,4	29,8
Когнітивний	Система знань про суть та специфіку проектної діяльності на уроках іноземної мови в початковій школі, уміння формулювати проблему проектування та відповідно до неї мету проекту. Прогнозування результатів проектування	К	36,6	38,2	23,5
		Е	42,7	42,1	22,1
Операційно-діяльнісний	Проектно-технологічні вміння, здатність використовувати проектну діяльність на уроках іноземної мови в початковій школі, володіння різноманітними формами проектно-технологічної діяльності	К	46,8	53,7	17,2
		Е	43,4	32,1	18,6
Середній показник готовності		К	36,8%	40,4 %	22,8 %
		Е	48,7%	35,2 %	23,5 %

Оскільки процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у початковій школі має свою специфіку, нами було використано методи експертної оцінки та самооцінки з метою визначення рівня володіння проектною діяльністю в майбутніх учителів іноземної мови за визначеними

нами компонентами, рівнями та їх показниками. Так, порівнявши результати ми бачимо, що показники низького рівня експериментальної та контрольної груп на основі самооцінки становлять 41,3% та 36,8% відповідно, середній рівень сформованості готовності до проектної діяльності в початковій школі має 35,2% в експериментальній та 48,4% в контрольній групі. Високий рівень готовності на основі самооцінки показало 23,5% студентів експериментальної групи та 14,8% – контрольної групи. Підрахувавши результати експертної оцінки готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі, ми бачимо, що на низькому рівні знаходиться 42,5% студентів експериментальної групи та 43,1% контрольної групи. На середньому рівні 38,7% експериментальної групи та 41,1% контрольної. Високий результат готовності за оцінками експертів мають 18,8% студентів в експериментальній групі та 15,8% в контрольній.

На основі підрахунків, ми встановили, що переважаючим є низький рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у початковій школі обох груп (експериментальної і контрольної), незважаючи на незначну відмінність у цифровому вираженні. Середній рівень має дещо нижчі показники, а високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів до проектної діяльності у початковій школі має найнижчі показники (рис 1.)

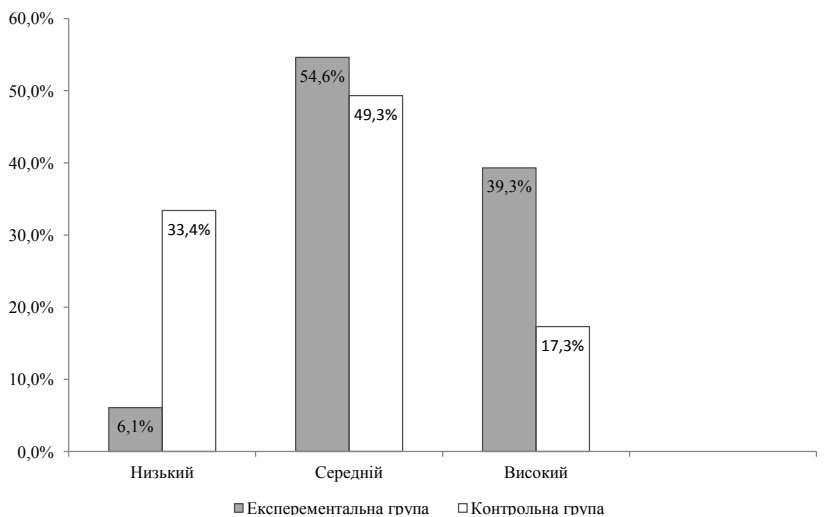


Рисунок 1. Результати сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі

У результаті проведених нами досліджень можемо зазначити, що майбутні учителі іноземної мови мають недостатню кількість знань про проектну діяльність у початковій школі. Переважна більшість з них має низький та середній рівень сформованості готовності до проектної діяльності у початковій школі. Це вказує на те, що майбутні учителі, маючи необхідні знання з іноземної мови, мають недостатньо досвіду використання проектної діяльності та її застосування саме у початковій школі. Маючи яскраво виражену мотивацію до вивчення іноземної мови, спостерігається незначне прагнення до самостійної роботи.

Усе вище зазначене дозволяє нам зробити висновок, що майбутні учителі іноземної мови, мають низький та середній рівні сформованості готовності до проектної діяльності у початковій школі в умовах традиційної організації навчально-виховного процесу на рівні бакалавра. Такий результат вказує на те, що процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови потребує вдосконалення. На нашу думку, удосконалити навчально-виховний процес можна шляхом впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть забезпеченню необхідних результатів.

Список використаних джерел:

1. Глазкова Н.О. Проектна технологія на уроках англійської мови / Н.О. Глазкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – № 6. – С. 121–126.
2. Гусак Л. Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи / Л. Є. Гусак // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2013. – № 2. – С 211-215.
3. Лисенко С. Про проекти / С. Лисенко // Відкритий урок. – 2003. – № 17. – С.17–18.
4. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. – М., 1996. – 186 с.
5. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя. Навчальний посібник / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. – 252 с.
6. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація. – М.: Когіто-Центр, 2002. — 400 с.
7. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

References:

1. Glazkova N. O. The project technology at English lessons / N.O. Glazkova // Pedagogy of forming a creative personality at the secondary and in high

- school. – 2010. – № 6. – P. 121-126.
2. Gusak L. E. Structure and criteria of future teachers to associative learning of foreign languages for elementary school students / L. E. Gusak // Scientific notes. Series: education. – 2013. – № 2. – p 211-215.
 3. Lysenko S. About projects/ S. Lysenko // Open class. – 2003. – № 17. – S.17-18.
 4. Markov A. K. Psychology of professionalism. – M., 1996. – 186 p.
 5. Radul V.V. Bases of personality of the modern professional teacher. Textbook / Vladimir Radul, V.A. Kravtsov, M. V.Myhaylichenko. – Kirovograd: Printing and Publishing Center LLC «Imex-LTD», 2007. – 252 p.
 6. Raven J. Competence in modern society: Identify, development and implementation. – M. : Kohyto Center, 2002. – 400 p.
 7. Training. benefits for students. Executive. ped. Proc. institutions / VA Slastenina, JF Isayev, EN Shiyanov; Ed. VA Slastenina. – M. : Publishing center «Academy», 2002. – 576 p.

А.А. Власенко, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина.

Изучение и анализ готовности будущих учителей иностранного языка к проектной деятельности в начальной школе.

A. O. Vlasenko, P. Tychyny Umanskyi state pedagogical university, Uman, Ukraine.

Study and analysis of future foreign language teacher's readiness to the project activity at the elementary school.

E-mail: anyavlasenko@ukr.net

ГОРДІЙЧУК О. Є.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та методики
початкової освіти, факультет
педагогіки, психології та соціальної
роботи, Чернівецький національний
університет, м. Чернівці, Україна

ІНДИВІДУАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Пропонована стаття налічує детальний розгляд окремих теоретичних аспектів проблеми індивідуалізованого навчання і виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу. Автором публікації особливу увагу присвячено науковому тлумаченню основних ключових понять. Стаття прислужиться всім, хто має відношення до індивідуалізованої діяльності з окресленою категорією дітей.

Ключові слова: індивідуальність, індивідуальний підхід, індивідуалізація, індивідуалізоване навчання, індивідуалізоване виховання, індивідуалізоване навчання і виховання дітей з особливими потребами.

Предлагаемая статья насчитывает детальное рассмотрение отдельных теоретических аспектов проблемы индивидуализированного обучения и воспитания детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного класса. Автором публикации особое внимание посвящено научному толкованию основных ключевых понятий. Статья послужит всем, кто имеет отношение к индивидуализированной деятельности с детьми особых потребностей.

Ключевые слова: индивидуальность, индивидуальный подход, индивидуализация, индивидуализированное обучение, индивидуализированное воспитание, индивидуализированное обучение и воспитание детей с особыми потребностями.

The present article focuses attention on cultural premises, new educational trends, modern educational orientation vector on socialization, development, training and education of children with special educational needs in Ukraine. Material paper has a detailed examination of some theoretical aspects of personalized training and education of children with special needs in terms of

inclusive class. The authors of the attention devoted to the scientific interpretation of the basic key concepts conceptual framework is outlined problems by analyzing scientific and educational literature. Provides for further research in the light of the basic psychological and pedagogical conditions of individualized training and education of children with special educational needs. Article will serve everyone who is related to individualized activities outlined categories of children.

Key words: *individuality, individual approach, individualization, individualized learning, individualized training, individualized training and education of children with special needs.*

Актуальність проблеми. Одним із пріоритетних завдань педагогічної психології сьогодні є проблема індивідуалізованого навчання і виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу. Подібний зустрічний крок до індивідуалізації навчання та виховання пояснюється неможливістю перенесення схематичних форм, методів, прийомів і засобів навчання учнів початкової школи, зокрема, в роботу з дітьми особливих освітніх потреб.

Актуальність втілення індивідуалізованого навчання та виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу в практику освітньої діяльності зумовлена багатьма чинниками. По-перше, зростає кількість дітей з особливими потребами. Ця проблема постає нині в усіх країнах сучасного світу. В Україні дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку понад 1 млн., причому це становить 12% від загальної кількості дітей у країні. По-друге, сучасний гуманістичний світогляд виступає основою для того, що суспільство намагається дати кожній дитині максимально сприятливі умови для розвитку і життєдіяльності. Водночас, наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення розмаїття кожної дитини, обумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну – освіта для всіх, школа для всіх [2, с.561].

Щодо нормативно-правового забезпечення, то варто зазначити, що сучасна політика в Україні, відносно навчання дітей з вадами розвитку, визначається Конституцією України (ст. 46, 53, 49), Законом України «Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні», Національною програмою «Діти України», Законом України про «Охорону дитинства» (ст. 24-34), державною Національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)» тощо. Вагомого значення має низка затверджених освітянських документів з окресленого нами у публікації напрямку. Така серйозна увага з боку Міністерства Освіти і Науки України свідчить про важливість інклюзивного навчання, в тому числі і важливість індивідуалізованого навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. А тому, кожен педагог має нині отримати значний

обсяг додаткових знань щодо специфіки роботи з такими учнями, а також щодо особливостей організації індивідуалізованого навчання і виховання в умовах інклюзивного класу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів індивідуалізованого навчання і виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу на основі аналізу науково-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу. Так, на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні постала неабияк необхідність індивідуалізованого навчання та виховання саме дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу, власне, такого, при якому враховуватимуться індивідуальні психофізіологічні особливості, характерні відмінності в поведінці таких учнів, рівень розвитку їх природних задатків та здібностей та ін.

З метою розгляду теоретичного аспекту індивідуалізованого навчання і виховання дітей з особливими потребами в мовах інклюзивного класу, розглянемо спочатку термін «індивідуальність».

Так, Психологічна енциклопедія трактує індивідуальність, як унікальне своєрідне поєднання особливостей людини, що відрізняє її від інших людей. Вона виявляється в рисах характеру, темпераменті, звичках, специфіці інтересів як пізнавальних процесах (відчутті, сприйманні, пам'яті, мисленні, уяві), здібностях, потребах, індивідуальному стилі діяльності [8, с.154].

Аналізуючи наукові погляди, бачимо, що будь-який науковий аналіз поняття індивідуальності в сучасній літературі корелює з поняттям особистості. Однак, спосіб взаємозв'язку цих явищ обґрунтовують по-різному. Зокрема, І. І. Резвицький, підкреслюючи, що індивідуальність існує не поряд з особистістю, а як одна із властивостей, підкреслює, що «індивідуальність – це інтегральне поняття, яке виражає особливу форму буття індивідів, в рамках якої вони володіють внутрішньою діяльністю та відносно самостійністю, що діє їм можливість активно (творчо) своєрідним способом виявляти себе в навколишньому світі на основі розкриття своїх задатків і здібностей та відповідно до суспільних потреб» [9, с.33].

У контексті нашого дослідження вартими уваги є твердження Б. Г. Ананьєва, по те, що «якщо особистість – вершина всієї структури особистісних властивостей, то індивідуальність – це глибина особистості і суб'єкта діяльності [1, с.46]. Саме глибина і діяльність дитини з особливими потребами складає предмет нашого наукового дослідження.

Індивідуальність виражається в індивідуальних особливостях. Виникнення індивідуальних особливостей пов'язано з тим, що кожна людина проходить свій особливий шлях розвитку, набуваючи на ньому найрізноманітніших типологічних особливостей вищої нервової діяльності. Останні впливають на своєрідність утворюваних якостей. До індивідуальних особливостей належать

своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви, особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості. Отже, навчання і виховання повинно максимально враховувати індивідуальність учня. Індивідуальний підхід, як важливий принцип педагогіки, полягає в управлінні розвитком людини, що ґрунтується на глибокому знанні рис особистості й умов життя. Педагогіка індивідуального підходу має на увазі не пристосування завдань і основного змісту навчання й виховання до окремого школяра, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей для того, щоб забезпечити визначений рівень розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожного учня. Індивідуального підходу особливо потребують діти з особливими освітніми потребами, і варто на це звернути значну увагу.

Вперше на науковій основі питання індивідуального підходу до учнів розглядалося основоположником вітчизняної педагогічної науки К. Д. Ушинським, котрий вказував, що основною умовою успішного навчання є врахування вікових, психологічних особливостей учнів.

Зокрема, К. Д. Ушинський одним із перших конструював навчальну систему на основі врахування закономірностей психолого-фізіологічного розвитку людини в онтогенезі, відстоював думку, щоб психологічні закономірності опиралися на фізіологічні, а вивчення анатомії і фізіології людини повинно передувати вивченню психології. В цьому сенсі автор наполегливо радив педагогам вивчати психологічний розвиток дитини і все навчання будувати на законах розвитку психолого-фізіологічної природи учнів, підкреслюючи, «якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна попереду пізнати її також в усіх відношеннях» [6, с.153] .

Аналогічними є думки Н.Є.Мойсеюк, суть, яких полягає в тому, що індивідуальний підхід полягає в управлінні розвитком суб'єкта навчання, що базується на глибокому знанні рис його особистості й умов життя. Індивідуальний підхід передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей того, хто навчається, з метою забезпечення запроектованого розвитку особистості.

Отже, без врахування індивідуальності, без здійснення індивідуального підходу до дитини, неможлива індивідуалізація навчання і виховання, зокрема, дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу. Ось чому, здійснюючи індивідуалізацію в роботі з дітьми особливих освітніх потреб, необхідно чітко визначити оптимальні форми, методи та засоби, які будуть адаптовані до індивідуальних особливостей саме таких учнів.

Так, відповідно до Сучасного тлумачного словника В. Б. Шапара «індивідуалізація – це виділення особистості або особи за її індивідуальними власти-

востями» [10, с.174]. В Українському педагогічному словнику Семена Гончаренко вказується на те, що «індивідуалізація – це організація навчально-виховного процесу, при якій враховуються індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання [5, с.102].

Отже, індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання [3, с.9].

З цього приводу, заслуговує на увагу думка вітчизняної вченої С. Ю. Ніколаєвої, яка підкреслює необхідність індивідуалізації процесу навчання, звертаючи увагу на той факт, що, ті хто навчаються, значно відрізняються один від одного за особистісними та психічними характеристиками, а також за типологічними характеристиками. Крім того, В. Д. Лопатка звертає нашу увагу на той факт, що індивідуалізація – граничний випадок диференціації, коли навчальний процес відбувається з урахуванням особливостей не груп, а кожного окремо взятого учня [3, с.10].

Індивідуалізація навчання, як і виховання охоплює всіх без винятку учнів, в тому числі і дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу, бо кожен учень повинен отримувати в школі «порцію» педагогічної уваги і піклування про його зростання і формування особистості.

Індивідуалізація виховання — система педагогічних відносин і дій, спрямованих на управління формування особистості кожного учня [6, с.112].

А. Г. Панченко підкреслює важливість урахування тим, хто навчає, психологічних аспектів під час індивідуалізації навчання. Він акцентує на тому, що методика і педагогіка успішно розв'язуватимуть поставлені перед ним завдання лише тоді, коли спиратимуться на дані психології та психолінгвістики, і насамперед, на знання загальних закономірностей психічної діяльності членів навчальної групи, їх вікових особливостей [5, с.127].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що процес індивідуалізації навчання і виховання не є новим. Безперечно, чимало вітчизняних і зарубіжних вчених досліджували різноманітні аспекти цієї проблематики. Однак, потреба індивідуалізації навчання і виховання дітей з особливими потребами потребує першочергового дослідження та вивчення.

Отже, індивідуалізоване навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами – це система засобів, яка спрямована, скерована на організацію індивідуального становлення особистості, формування її рис та якостей, усвідомлення учнем своїх сильних та слабких можливостей; а також система педагогічних дій спрямованих на організацію навчально-виховного процесу, при якому враховується індивідуальні відмінності кожного учня, рівень розвитку його здібностей до навчання, і спрямованих на всебічний і

гармонійний розвиток дитини з особливими потребами в умовах інклюзивного класу.

Висновки. У підсумку можемо стверджувати, що актуальність окресленої у публікації проблеми визначається не лише соціокультурними передумовами, новими освітніми тенденціями, а в більшій степені орієнтуванням освітнього вектора на соціалізацію, розвиток, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективою подальших досліджень є визначення основних психолого-педагогічних умов здійснення індивідуалізованого навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Людина як предмет пізнання / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : 2001 – 288 с.
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — К.: Університет «Україна», 2010. — № 7(9). — 561 с.
3. Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 4. — С. 9–17.
4. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко // Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
5. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д. В. Зайцев // Социологические исследования. — 2004. — № 7. — С. 127–132.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. — К.: Гранма, 1999 – 350 с.
7. Основи корекційної педагогіки. Навчальна програма для педагогічних спеціальностей вищих закладів освіти / Укл. В. М. Синьов. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. — 2006. — 77 с.
8. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. — К.: Академвидав, 2006. — 426 с.
9. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл / И. И. Резвицкий. — М.: Политиздат, 1984.- С.33-38.
10. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. — Х. :Прапор, 2007. — 640 с

References:

1. Ananiev B. G. Man as object of knowledge / B.G.Ananiev. – St. Petersburg: 2001, 288 p.
2. Current problems of training and education of people with special needs: Coll. scientific papers. – K.: University «Ukraine», 2010. – № 7 (9). – 561 p.
3. Volodko V.M. Individualization and differentiation of teaching: conceptual-categorical analysis / V.M.Volodko // Pedagogy and Psychology. – 1997. – № 4. – P. 9-17.
4. Semen Goncharenko. Ukrainian Pedagogical dictionary / Semen Goncharenko // Ukrainian Pedagogical dictionary. – Kyiv: Lybid, 1997. – 376 p.
5. Zaitsev D.V. Yntehryrovannoe obrazovanyedetey with ohranychenным Opportunity / D.V.Zaitsev // Sotsyolohycheskye study. – 2004. – № 7. – P. 127-132.
6. Moyseyuk N. E. Pedagogy: Textbook / N.E. Moyseyuk. – K.: Hranmna, 1999, 350 p.
7. Fundamentals of correctional pedagogy. The curriculum for pedagogical specialties of higher educational institutions / Ed. V. M/ Synov. – K.: nous of MP Dragomanova. – 2006, 77 p.
8. Psychological Encyclopedia / Author-compiler A. Stepanov. – K.: Akademvydav, 2006, 426 p.
9. Rezvytskyy I. I. Personality. Yndyvydualnost. Society: Problem and yndyvydualyzatsyy ee votsyalnoOvylososkyy meaning / I. I. Rezvytskyy. – M.: Politizdat, 1984, P.33-38.
10. Shapar V. B. Modern explanatory psychological dictionary / V. B. Shapar. – H.: Flag, 2007, 640 p.

О. Е. Гордийчук, Черновецкий национальный университет, Черновцы, Украина.

Индивидуализированное обучение и воспитание детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного класса: теоретический аспект.

O. E. Gordiychuk, Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

Individualized training and education of children with special needs in terms of inclusive classrooms: a theoretical aspect.

E-mail: gordiychukoksana@yandex.ru

ГРИЦАЙ Н. Б.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний
університет,
м. Рівне, Україна

СУЧАСНИЙ СТАН МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано сучасний стан методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах України. Висвітлено результати анкетування викладачів методики навчання біології та інших методичних дисциплін. Порівняно кількість годин, передбачених на вивчення методики навчання біології в різних університетах. Проаналізовано навчальну та методичну літературу, яку використовують у навчальному процесі. Описано обладнання кабінетів методики навчання біології у ВНЗ України.

Ключові слова: методична підготовка, методика навчання біології, інноваційні технології, методичні дисципліни, майбутні вчителі біології.

Грицай Н.Б. Современное состояние методической подготовки будущих учителей биологии в высших учебных заведениях Украины. В статье проанализировано современное состояние методической подготовки будущих учителей биологии в высших учебных заведениях Украины. Представлены результаты анкетирования преподавателей методики обучения биологии и других методических дисциплин. Сравнено количество часов на преподавание методики обучения биологии в разных университетах. Проанализирована учебная и методическая литература, которую используют преподаватели в учебном процессе. Описано оборудование кабинетов методики обучения биологии в вузах Украины.

Ключевые слова: методическая подготовка, методика обучения биологии, инновационные технологии, методические дисциплины, будущие учителя биологии.

Grytsai Natalia Bohdanivna. The current state of methodical training

of future teachers of biology in higher educational institutions of Ukraine. The article analyzes the current state of methodical training of future teachers of biology in higher educational institutions of Ukraine. The results of diagnostics of teachers from more than 20 Ukrainian Universities who teach such subjects as the methods of biology and other methodological subjects have been showed. The author has been established that the methodological courses are taught mainly by academics with the experience in secondary schools. The basic discipline that provides the theoretical basis for methodical preparation of students, called «Methods of teaching the biology» or «Methods of teaching biology and nature-study». The article compared the number of hours that lead to study the methods of teaching biology at various Universities. The author has been analysed the educational and methodical literature used by teachers in the educational process. The equipments for labs for teaching biology at Ukrainian Universities have been described. The author makes recommendations for improving the methodical training of future biology teachers in high school of Ukraine.

Key words: methodical training, methods of teaching biology, innovative technology, methodical courses, future teachers of biology.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України насамперед вимагає перегляду змісту, форм і методів підготовки педагогів, які будуть навчати школярів за новими програмами, використовуючи інноваційні технології та впроваджуючи останні досягнення науки. У зв'язку із переходом на 12-річну шкільну освіту необхідно модернізувати педагогічну підготовку майбутніх учителів, наблизити її до реального навчального процесу в школі, створити у ВНЗ професійно орієнтоване середовище, що сприятиме формуванню педагогічних здібностей студентів.

Так, майбутній учитель біології має опанувати не лише базові біологічні дисципліни, але й добре освоїти методику викладання свого предмета, бути компетентним у вирішенні нестандартних професійних завдань. Таким чином, можна зробити висновок, що забезпечення якості шкільної освіти безпосередньо залежить від методичної підготовки.

Аналіз останніх досліджень. У країнах Європи під час методичної підготовки студентів активно впроваджують різноманітні курси методичного спрямування, використовують інноваційні технології навчання, зокрема інформаційно-комунікаційні (К. Ушакова, М. Швецова, М. Туленкова, Л. Павласова, К. Клімакова, А. Шорго).

В Україні окремі аспекти методичної підготовки вчителів біології вивчали Т. Бондаренко, Т. Буяло, Г. Жирська, Н. Мішук, Л. Міронець, І. Мороз, А. Степанюк, О. Цуруль, Л. Шаповал та ін. Зокрема, вченими-методистами створено низку навчальних посібників з методики навчання біології [2–7], за якими проводиться навчання студентів. Проте на сьогодні спеціально не досліджувалися особливості методичної підготовки в різних педагогічних та непедагогічних вищих навчальних закладах України.

Мета статті: проаналізувати сучасний стан методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Однією із складових професійної підготовки майбутнього вчителя біології є методична підготовка, спрямована не лише на засвоєння системи методичних знань і формування методичних умінь, а й на вироблення умінь розв'язувати методичні задачі зі шкільного курсу біології. У межах дослідження проведено анкетування викладачів методики навчання біології та інших дисциплін методичного спрямування вітчизняних педагогічних і непедагогічних університетів, у яких готують майбутніх учителів біології. Опитуванням було охоплено 27 викладачів із 22 ВНЗ України.

Відповідно до результатів анкетування методику навчання біології викладають доктори педагогічних наук (15,4%), кандидати педагогічних наук (61,5%, з них 19,2% – зі спеціальності «теорія і методика навчання біології»), кандидати біологічних наук (15,4%), старші викладачі і викладачі (7,7%). Серед опитаних викладачів більшість мають достатній стаж роботи у ВНЗ: до 10 років – 12,4%, від 10 до 20 – 54,2%, від 20 до 30 – 29,2%, понад 30 – 4,2%. Варто відзначити, що стаж роботи педагогів у загальноосвітній школі становить: до 5 років – 20,8%, 5–10 років – 41,8%, 11–20 років – 8,3%, 20–30 років – 20,8%. Лише 8,3% викладачів методики навчання біології не працювали в загальноосвітніх навчальних закладах. Таким чином, методичну підготовку забезпечують переважно досвідчені викладачі, які мають практику роботи в ЗНЗ.

У навчальних планах вищих навчальних закладів основна методична дисципліна має назву «Методика навчання біології та природознавства» (30,4%), «Методика навчання біології» (26%), «Методика викладання біології» (17,4%), «Шкільний курс біології та методика його викладання» (13%), «Методика викладання біології та природознавства» (4,4%), «Технології та методика навчання біології» (4,4%), «Методика викладання біології і хімії» (4,4%).

У результаті аналізу навчальних планів різних педагогічних та непедагогічних ВНЗ встановлено, що найбільше годин на методику навчання біології передбачено в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Житомирському державному університеті імені Івана Франка та Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, в

яких готують майбутніх учителів за напрямом підготовки 6.040102 «Біологія»*. У середньому на методику навчання біології у педагогічних ВНЗ заплановано 5–8 кредитів.

Найменше годин на вивчення методики навчання біології відведено в непедагогічних ВНЗ: Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Донецькому національному університеті.

Детальнішу інформацію подано в табл. 1.

Викладачі методичних дисциплін послуговуються спеціальною науково-методичною літературою та навчальними посібниками. Найбільшу популярність у педагогів має навчальний посібник «Загальна методика навчання біології» за редакцією І. В. Мороза [3], який вказало 84% респондентів. Крім того, педагоги називають практикум В. І. Кузнецової [4] – 24%, посібник М. М. Верзіліна і В. М. Корсунської [1] – 20%, посібники В. І. Шулдика – 20% [7; 8], І. В. Мороза та Н. Б. Грицай [5] – 16%, О. А. Цуруль [6] – 16% та ін.

Біологи-методисти зазначають, що під час вивчення дисципліни «Методика навчання біології» не вистачає певної літератури, зокрема: посібників зі спеціальних методик навчання біології та природознавства з урахуванням вимог нових шкільних навчальних програм; шкільних підручників, зокрема для 10–11 класів профільного рівня; практикумів з методики навчання біології; методичних рекомендацій до самостійної роботи студентів; тестових завдань для перевірки знань, умінь та навичок студентів; літератури з методики навчання біології у старшій школі, щодо організації науково-дослідницької роботи учнів з біології, проведення лабораторного практикуму у старших класах (профільний рівень), організації краєзнавчої роботи з біології, біологічного експериментування, використання методу моделювання на уроках біології, методів статистичної обробки даних, виготовлення наочних посібників. Також є потреба в сучасних методичних посібниках, зарубіжній літературі з дидактики біології та нових шкільних підручниках біології.

Другою методичною дисципліною є «Методика навчання біології у ВНЗ», яку опановують студенти в магістратурі. З цього курсу навчально-методичне забезпечення мало розроблене і потребує серйозних напрацювань викладачів-методистів.

Аналіз анкет показав, що, окрім двох вищевказаних дисциплін, у ВНЗ викладають й інші дисципліни методичного спрямування.

Наведемо для прикладу окремі з них: «Методологічні проблеми шкільної біологічної освіти» (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); «Методика викладання екології» (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького,

Таблиця 1. Порівняльна таблиця кількості годин, передбачених на дисципліну «Методика навчання біології» у навчальних планах ВНЗ України

№ з/п	Назва вищого навчального закладу	Семестр	Всього	Лекції	Практичні	Лабораторні	Самостійна робота
1.	Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова	6-8	288	48	-	80	160
2.	Житомирський державний університет імені Івана Франка	6-7	288	50	10	62	143
3.	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	5-7	288	44	10	48	186
4.	Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського	5-7	270	72	72	-	126
5.	Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка	3-5	240	62	-	64	114
6.	Криворізький національний університет	4-7	222	70	34	54	64
7.	Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди	6-7	216	44	46	-	126
8.	Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка	6-7	216	56	-	70	90
9.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	5-7	216	70	53	18	75
10.	Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	5-8	216	46	8	62	100
11.	ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»	6-7	216	40	28	42	106
12.	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	5-6	216	38	-	56	122
13.	Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	7-8	208	28	30	-	150
14.	Херсонський державний університет	5-6	195	76	72		47
15.	Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	6-8	180	36	18	18	108
16.	Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	6-8	162	38	-	74	50
17.	Рівненський державний гуманітарний університет	6	144	22	-	34	88
18.	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	5	108	28	10	14	56
19.	Донецький національний університет (м. Вінниця)	6	72	34	-	18	20
20.	Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	5	72	9	18	-	45

Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського); «Позакласна робота з біології», «Шкільна науково-дослідна ділянка та гуртки юних біологів» (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); «Інноваційні технології вивчення біологічних дисциплін у ВНЗ», «Олімпіадні задачі з біології» (Криворізький педагогічний інститут); «Вибрані питання методики викладання біології», «Наукові засади підготовки вчителя біології у вищій школі» (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); «Методика навчання біології у профільній школі», «Методика організації позакласної роботи школярів» (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини); «Вибрані питання методики навчання біології» (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди); «Теорія і методика екологічної освіти і виховання», «Методика валеологічного виховання» та «Інноваційні технології викладання біології» (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка); «Методика навчання екології в загальноосвітніх навчальних закладах та біології в закладах позашкільної освіти» (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка); «Методика навчання біології у старшій профільній школі», «Сучасні інформаційні технології при вивченні фахових дисциплін» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя); «Методика позакласної роботи з біології», розроблена автором [2] (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука); «Основи натуралістичної роботи в школі і позашкільних закладах» (Рівненський державний гуманітарний університет).

Згідно із результатами анкетування викладачі ВНЗ пропонують впровадити у навчальний процес майбутніх учителів біології такі спецкурси та дисципліни за вибором: «Виготовлення наочних посібників з біології», «Використання ділових ігор у системі підготовки студентів-біологів до професійно-педагогічної діяльності», «Екологічна освіта і виховання», «Інноваційні технології навчання біології», «Історія біології у шкільному курсі біології», «Історія методики навчання біології», «Краєзнавча робота з біології», «Методика навчання екології», «Методика організації і проведення шкільних експериментів з біології», «Методичні основи залучення школярів до науково-дослідних форм діяльності», «Методика позакласної роботи та гуртки юних натуралістів», «Методика роботи вчителя біології в профільних класах», «Методика розв'язування біологічних задач», «Методологічні проблеми шкільної біологічної освіти», «Навчально-методичний комплекс з біології», «Організація гурткової роботи з біології», «Організація дослідницької діяльності учнів з біології», «Організація еколого-педагогічної діяльності», «Організація наукових біологічних досліджень у школі», «Особливості використання методу проектів у шкільній біологічній освіті», «Передовий

педагогічний досвід учителів біології», «Підручничознавство», «Позакласна робота з біології», «Позаурочна пізнавальна діяльність учнів з біології», «Практика розв'язання ситуаційних задач з методики навчання біології», «Пришкільна навчально-дослідна ділянка», «Розвиток сучасних технологій навчання біології», «Роль самоосвіти у підвищенні кваліфікації вчителя біології», «Спеціальні методики викладання біології» та ін.

Для ефективного вивчення методичних дисциплін важливим є створення спеціального кабінету методики навчання біології. Результати дослідження дали підстави стверджувати, що в 68,2% ВНЗ наявні спеціально обладнані кабінети, причому 60% з них оснащені технічними засобами навчання (відеомагнітофон, комп'ютер, ноутбук, мультимедійний проектор).

У кабінетах методики навчання біології зібрано: 1) шкільні навчальні програми, шкільні підручники, зошити з друкованою основою, дидактичний матеріал; 2) навчальну та методичну літературу; 3) бібліотеку періодичних видань («Біологія. Основа», «Біологія. Шкільний світ», «Біологія і хімія в школі»); 4) портрети видатних методистів-біологів; 5) відеотеку навчальних фільмів з біології; 6) електронні навчальні видання; 7) портфоліо за різною тематикою; 8) презентації викладачів і студентів; 9) натуральну наочність (вологі препарати, гербарії, мікропрепарати, скелети, колекції, опудала); 10) зображальну наочність (таблиці, моделі, муляжі, рельєфні таблиці, дидактичний матеріал; 11) мікроскопи та лабораторне обладнання; 12) папки з прикладами уроків та позакласних заходів. Крім того, тут можуть бути постійні і змінні стенди, а також куточок живої природи.

Викладачі методичних дисциплін поряд із традиційними методами і формами навчання застосовують інноваційні технології. Зокрема, респонденти вказують такі: мультимедійні технології (29,6%), інтерактивні технології (29,6%), проектну технологію (22,2%), ігрові технології, інформаційно-комунікаційні технології (18,5%), проблемне навчання (14,8%), тренінги, особистісно зорієнтовані технології (11,1%), групові навчальні технології, технології розвитку критичного мислення та індивідуалізоване навчання (7,4%). Також окремі методисти назвали такі технології: кейс-стаді, технологія портфоліо, дистанційне навчання, продуктивне навчання, модульно-розвивальне навчання, здоров'язбережувальні технології, технології формування професійних компетенцій, технології розвивального навчання, технології колективного навчання, технології навчання як дослідження, педагогічні майстерні та ін.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка щороку відбувається традиційний конкурс «Кращий майбутній вчитель біології», в якому студенти перевіряють свої методичні знання і уміння проводити уроки.

Висновки. За результатами анкетування можна зробити певні висновки про стан методичної підготовки майбутніх учителів в Україні.

Попри те, що викладання методичних дисциплін забезпечують переважно кандидати педагогічних наук, які мають досвід роботи в школі, в Україні недостатньо навчальної літератури в галузі методики навчання біології. У навчальних планах деяких педагогічних ВНЗ взагалі немає дисциплін методичного спрямування, крім «Методики навчання біології», хоча викладачі пропонують цілий перелік таких курсів.

Інноваційні технології у методичній підготовці студентів також використовують не повною мірою (наприклад, кейс-стаді, портфоліо, технологія навчання як дослідження, педагогічні майстерні). Позитивним є обладнання в університетах кабінетів методики навчання біології, в яких зібрано основні навчально-методичні та наочні посібники з біології.

Отже, методична підготовка майбутніх учителів біології у ВНЗ України потребує оновлення змісту, форм та методів. Тому завданнями подальших досліджень буде розроблення нового змісту дисципліни «Методика навчання біології» та спецкурсів методичного спрямування, впровадження та перевірка ефективності інноваційних технологій навчання в методичній підготовці майбутніх учителів біології.

Список використаних джерел:

1. Верзілін М. М. Загальна методика викладання біології : підручник для студентів біол. фак. пед. ін-тів; пер. з рос. / М. М. Верзілін, В. М. Корсунська. – К. : Вища школа, 1980. – 352 с.
2. Грицай Н. Б. Методика позакласної роботи з біології: програма курсу / Н. Б. Грицай. – Рівне : МЕНУ, 2005. – 23 с.
3. 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.
4. Кузнецова В. І. Методика викладання біології : навчальний посібник / В. І. Кузнецова. – Х. : Торсінг, 2001. – 176 с.
5. Мороз І. В. Позакласна робота з біології: навч. посіб. / І. В. Мороз, Н. Б. Грицай. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.
6. Цуруль О. А. Тестові завдання з методики навчання біології : навч. посіб. / О. А. Цуруль. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 127 с.
7. Шулдик В. І. Методика навчання біології. Практикум у модулях : навч.-метод. посібник / В. І. Шулдик. – Умань : АЛІМІ, 2004. – 114 с.
8. Шулдик В.І. Теорія та методика сучасного уроку біології / В. І. Шулдик. – Умань: ПП Жовтий, 2013. – 287 с.

Transliteration:

1. Verzilin M. M. Zahal'na metodyka vykladannya biolohiyi : pidruchnyk dlya studentov biol. fak. ped. in-tiv ; prov. z ros. / M. M. Verzilin, V. M. Korsuns'ka. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1980. – 352 s.
2. Hrytsay N. B. Metodyka pozaklasnoyi roboty z biolohiyi : prohramma kursu / N. B. Hrytsay. – Rivne : MEHU, 2005. – 23 s.
3. Zahal'na metodyka navchannya biolohiyi : navch. posibnyk / [I. V. Moroz, A. V. Stepanyuk, O. D. Honchar ta in.] ; za red. I. V. Moroza. – Kyiv : Lybid', 2006. – 592 s.
4. Kuznyetsova V. I. Metodyka vykladannya biolohiyi: navchal'nyy posibnyk / V. I. Kuznetsova. – Kharkiv : Torsinh, 2001. – 176 s.
5. Moroz I. V. Pozaklasna robota z biolohiyi : navch. posib. / I. V. Moroz, N. B. Hrytsay. – Ternopil' : Navchal'na knyha – Bohdan, 2008. – 272 s.
6. Tsurul' O. A. Testovi zavdannya z metodyky navchannya biolohiyi : navchal'nyy posibnyk / O. A. Tsurul'. – Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. – 127 s.
7. Shuldyk V. I. Metodyka navchannya biolohiyi. Praktykum u modulyakh : navch.-metod. posibnyk / V. I. Shuldik. – Uman' : ALMI, 2004. – 114 s.
8. Shuldyk V. I. Teoriya ta metodyka suchasnoho uroku biolohiyi / V. I. Shuldik. – Uman' : PP Zhovtyy 2013. – 287 s.

Н.Б. Грицай, *Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина.*

Современное состояние методической подготовки будущих учителей биологии в высших учебных заведениях Украины.

N. B. Grytsai, *International Rivne State University of Humanities, Rivno, Ukraine.*

The current state of methodical training of future teachers of biology in higher educational institutions of Ukraine.

E-mail: grynati104@ukr.net

ЖАРА Г. І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра біологічних основ
фізичного виховання, здоров'я і
спорту,
Чернігівський національний
педагогічний університет імені Т. Г.
Шевченка,
м. Чернігів, Київ

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті схарактеризовано структуру та зміст поняття «компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя» на основі уточнення дефініцій супутніх понять: «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'язбереження особистості», «індивідуальне здоров'я вчителя», «індивідуальне здоров'язбереження вчителя» та у відповідності до семи базових сфер життя людини. Розкрито напрямки формування індивідуального здоров'язбереження вчителів в системі неперервної педагогічної освіти як підґрунтя для підвищення їх конкурентоспроможності у сучасних євроінтеграційних умовах.

Ключові слова: *індивідуальне здоров'язбереження, компетентність, вчитель, конкурентоспроможність, неперервна педагогічна освіта, здоров'язбережувальне освітнє середовище.*

В статье охарактеризованы структура и содержание понятия «компетентность индивидуального здоровьесбережения учителя» на основе уточнения дефиниций сопутствующих понятий: «здоровьесберегающая компетентность», «здоровьесбережение личности», «индивидуальное здоровье учителя», «индивидуальное здоровьесбережение учителя» и в соответствии с семью базовыми сферами жизни человека. Раскрыты направления формирования индивидуального здоровьесбережения учителей в системе непрерывного педагогического образования как основы для повышения их конкурентоспособности в современных евроинтеграционных условиях.

Ключевые слова: индивидуальное здоровьесбережение, компетентность, учитель, конкурентоспособность, непрерывное педагогическое образование, здоровьесберегающая образовательная среда.

With the development contemporary world and European integration processes modern teacher's competitiveness is determined not only by the quality of his education, but also by the ability to adapt to the changing educational environment. And, given the intensity of the changes in these conditions, the manifestation of a number of risk factors specific to the teaching profession, deep foundation for this ability is the presence of teachers' individual health preservation competence. It is determined the structure and content of the concept «teacher's individual health preservation competence» based on clarification of definitions related concepts: «health keeping competence», «personal health preservation», «teacher's individual health», «individual teacher's health preservation» and according to seven basic areas of human life. The directions of teachers' individual health preservation forming in the system of continuous pedagogical education are disclosed.

Key words: individual health preservation, competence, teacher, competitiveness, continuous pedagogical education, health-saving educational environment.

Постановка проблеми. Сучасні світові та євроінтеграційні процеси висувають нові вимоги до системи вищої освіти, зокрема, педагогічної. Зростання конкуренції на ринку освітніх послуг передбачає оновлення парадигми розвитку освіти України у XXI ст., яка зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього [1; 4; 9; 10].

Інтенсифікація ритму і стилю суспільного й індивідуального життя людей, зростання індивідуальної відповідальності, необхідності творчого підходу вимагають формування інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, яка володіє фундаментальними знаннями і широким спектром компетенцій. Цими факторами науковці пояснюють необхідність формування нових вимог до освіти, насамперед професійної [4], і тим більше – освіти протягом життя.

Найважливішим завданням сучасної педагогічної освіти є формування компетентних, конкурентоспроможних, орієнтованих на досягнення успіху фахівців. Конкурентоспроможність вчителя визначається не тільки якістю його освіти, але й здатністю адаптуватись до мінливих умов освітнього середовища. І, з огляду на інтенсивність зміни цих умов, прояв цілої низки факто-

рів ризику, характерних для педагогічної професії, глибоким підґрунтям такої здатності є наявність у вчителя компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найпершим принципом з тих, на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти, є «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя» [5]. При цьому сталий розвиток розуміється як розвиток, який уможливорює задоволення потреб нинішнього покоління без шкоди для спроможності існування подальших поколінь.

Аналізуючи загальні особливості сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти у контексті світових та євроінтеграційних процесів, О. Дубасенюк наголошує на необхідності здійснення освітньо-інтелектуальної, освітньо-виховної модернізації в системі освіти, й передусім у професійній освіті [4]. Автор зазначає, що особливе місце в загальнодержавній системі освіти України займають ВНЗ, які мають, насамперед, працювати на перспективу розвитку суспільства [4].

Зміна вимог до змісту, методів та форм навчального процесу посилює роль компетентнісного підходу у навчанні. Тому сучасний вчитель поставлений перед необхідністю оволодіння новими навичками: здатністю до навчання протягом життя, вмінням працювати з великими масивами інформації, інформаційно-комунікативними технологіями, розвитком креативності і спроможністю працювати в команді тощо. Вивченням питань формування і розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників у системі неперервної освіти опікувались провідні вітчизняні та зарубіжні науковці: С. Гончаренко, С. Дмитрієв, А. Жиденко, І. Зимня, І. Зязюн, Є. Ільїн, О. Козирєва, О. Кучерук, Л. Лук'янова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, В. Приходько, Л. Хомич та ін.

Усередині компетентнісного підходу виділяються два базових поняття: компетенція і компетентність, при цьому перше з них «включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів», а друге співвідноситься з «володінням людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [1].

Сама компетентність розглядається як «здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності». Відповідно, компетенція пред'являється, в першу чергу, роботодавцями та суспільством у вигляді деяких специфічних очікувань, пов'язаних з професійною діяльністю випускника. Більше того, саме рівень відповідності індивідуальних показників очікуванням роботодавця і суспільства є основним показником компетентності [1]. Таким чином, компетентність в західній культурі

відображає існуючий баланс інтересів суспільства (меншою мірою, держави), освітніх інститутів, роботодавців, а також споживачів послуг [1].

У законі України «Про вищу освіту» компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [5].

В. Синявський визначає компетентність як «професійне володіння знаннями і вміннями в тій чи іншій професійній діяльності, поінформованість, обізнаність, авторитетність», а компетенцію – як «коло повноважень будь-якої певної структури чи посадової особи; коло питань, в яких дана особа досконало обізнана, володіє знаннями та досвідом для досягнення намічених цілей» [8, с. 71]. При цьому професійна компетентність трактується як «досконале володіння інструментарієм, засобами і продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків» [8, с. 74].

Провідна ідея концепції здоров'язбереження учасників педагогічного процесу в системі професійної підготовки полягає в усвідомленні та розумінні сутності і значущості здоров'язбереження як важливої і необхідної складової процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога. На думку Г. Воскобойнікової, здоров'язбереження є водночас метою, завданням, професійною компетенцією та компетентісно орієнтованим чинником особистісного професіогенезу в педагогічній освіті, а в умовах глобалізації є пріоритетом розвитку всієї освітньої системи держави у XXI столітті [2]. Проблема формування і збереження професійного здоров'я і профілактики професійного вигорання вчителів порушувалась у наукових працях С. Болтівець, А. Віреніуса, О. Дубровського, В. Єфімової, Ф. Забугіна, І. Калініченко, Г. Латіної, Г. Мешко, С. Орленко, Л. Попової, І. Сікорського та ін. Питання валеологічної освіти, валеологічної культури вчителів та формування їх готовності до здоров'язбережувальної діяльності у навчальному закладі розглядаються у наукових працях Т. Бойченко, Ю. Бойчука, Г. Воскобойнікової, С. Гаркуші, М. Гончаренко, В. Горащука, П. Джуринського, Б. Долинського, О. Дубогай, В. Єфімової, Л. Животовської, Б. Максимчука, М. Носка, В. Оржеховської, В. Самойловича, С. Страшка, В. Федорця та ін. В умовах перспективності реалізації Концепції сталого розвитку в освітній практиці актуальними є роботи, де розглядаються питання створення здоров'язбережувального освітнього середовища у навчальних закладах: К. Гревцової, В. Гриньової, М. Гриньової, Ю. Бойчука, С. Дмитрієва, О. Єжової, Л. Ковальчук, Л. Подрігала, В. Пристинського та ін.

Тож з вище викладеного можна підсумувати, що проблема здоров'язбере-

ження в освіті неодноразово порушувалась і досліджувалась. Мотивація до здоров'язбереження як система ціннісних орієнтацій, внутрішнього спонукання до збереження, відновлення і зміцнення індивідуального здоров'я [3] є провідним аспектом професійного розвитку вчителя. Але у той же час невирішеними залишаються питання відсутності цілісного наукового аналізу процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у системі неперервної педагогічної освіти, зокрема, неоднозначного трактування й інтерпретації основних понять, пов'язаних зі здоров'язбереженням вчителя і його здоров'язбережувальною компетентністю.

Тому **метою** даного дослідження є теоретична розробка структури компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти.

Завдання дослідження: 1. Визначити структуру компетентності індивідуального здоров'язбереження у вчителів. 2. Розкрити напрямки формування індивідуального здоров'язбереження вчителів в системі неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Базовим поняттям для розкриття сутності компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів, є поняття здоров'я. Здоров'я ми розглядаємо як гармонійний баланс чотирьох складових – фізичної, психічної, соціальної, духовної, які знаходяться у внутрішній (психофізіологічній) і зовнішній (середовищній) рівновазі і дозволяють людині повноцінно проявлятися у всіх сферах життя.

На нашу думку, слід розрізняти поняття «здоров'язбережувальна компетентність» і «компетентність індивідуального здоров'язбереження». Відмінність здоров'язбережувальної компетентності від компетентності індивідуального здоров'язбереження полягає, насамперед, в об'єкті впливу: для першої об'єктом є учень або студент, для другої – сам вчитель.

Здоров'язбережувальна компетентність вчителя є складовою його професійної компетентності. Вона спрямована на оволодіння технологіями формування в учнів навичок здорового способу життя, збереження і зміцнення їх здоров'я, а також організацію здоров'язбережувального освітнього середовища у навчальному закладі. Основою здоров'язбережувальної компетентності вчителя є його готовність до здоров'язбережувальної діяльності як внутрішня психологічна якість особистості. Тому вважаємо доцільним використовувати наведене нижче визначення даного поняття.

Здоров'язбережувальна компетентність вчителя – це набута у процесі професійної підготовки інтегрована здатність педагогічного працівника, яка складається із системи валеологічних знань, досвіду, ціннісного ставлення до здоров'я учнів (студентів), що можуть цілісно реалізовуватися на практиці у

напрямку створення здоров'язбережувального освітнього середовища у навчальному закладі з метою збереження і зміцнення здоров'я тих, хто навчається.

Поняття компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя, на наш погляд, слід розглядати в категоріальному особистісно-діяльнісному, та соціально-компетентнісному аспектах.

У сучасних умовах, на нашу думку, варто переорієнтувати шляхи професійної соціалізації особистості педагога. Якщо раніше спрямування цього процесу здійснювалось від формування професійної самоактуалізації та особистісного зростання педагога до створення ним здоров'язбережувального освітнього середовища, то зараз початковою ланкою у підготовці вчителя повинно стати саме здоров'язбережувальне освітнє середовище, у якому створюється зона персонального та професійного комфорту особистості, що сприяє більш ефективній вторинній профорієнтації і подальшій професійній самореалізації вчителя.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище вищого педагогічного навчального закладу – спеціально організована система заходів, яка передбачає наявність комфортних еколого-гігієнічних умов та позитивної психологічної атмосфери під час навчальних занять; застосування активних технологій навчання, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учасників педагогічного процесу; сприяє адаптації студентів до умов навчальної діяльності; формує у них систему валеологічних знань, світоглядних переконань, ціннісних орієнтацій, свідому мотивацію до збереження і зміцнення здоров'я та дозволяє розвинути високий рівень культури здоров'я особистості, валеологічної культури вчителя і набути відповідних компетентностей.

Здоров'язбереження особистості (як якість) – здатність оцінювати життєві обставини, умови та фактори середовища існування як безпечні, нейтральні або небезпечні і вживати заходи для саморозвитку власного здоров'я та убезпечення його від руйнування.

Здоров'язбереження особистості (як процес) – збереження і зміцнення здоров'я у процесі життя як наслідок реалізації гігієнічних та валеологічних навичок і сформованості певного рівня культури здоров'я.

Індивідуальне здоров'я вчителя – стан організму, при якому забезпечується активний психофізичний, емоційно-чуттєвий, інтелектуальний, соціально-свідомий, колективно-креативний, соціально-ієрархічний, світоглядний розвиток особистості педагогічного працівника, його працездатність і ефективність на усіх рівнях здійснення повсякденної і професійної діяльності.

Індивідуальне здоров'язбереження вчителя (як якість) – інтегрована

якість вчителя як професійної одиниці, здатної створювати, зберігати і підтримувати фізичну, психічну, емоційну, енергетичну рівновагу в умовах освітнього середовища, запобігаючи професійному вигоранню і продовжуючи активне довголіття.

Індивідуальне здоров'язбереження вчителя (як процес) – процес фізичної, психічної та енергетичної адаптації вчителя до умов освітнього середовища, в якому забезпечується якісний енерго-інформаційний та психоемоційний обмін між суб'єктами навчально-виховного процесу.

Компетентність індивідуального здоров'язбереження – це інтегрований результат оволодіння валеологічними знаннями і сформованості достатнього рівня культури здоров'я, який виражається у прояві стійкої самомотивації і готовності вчителя до використання засвоєних знань, вмінь, навичок, а також способів діяльності в конкретних професійних ситуаціях для збереження і зміцнення власного здоров'я.

Структура компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя розглядається нами як причинно-наслідкова система, яка має 7 рівнів. Вони відповідають семи базовим сферам життя людини (за В. Поляковим [6; 7]) та її соціокультурних, суспільно-політичних та економічних відносин (рис. 1).



Рис. 1. Рівні компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя (А) та базові сфери життя людини (Б)

Робота з формування індивідуального здоров'язбереження вчителя на усіх семи рівнях передбачає такі дії.

1. На психофізіологічному рівні: фізична активність, фізкультхвилинки, методи психофізіологічного розвантаження, загартовування, профілактика сезонних захворювань тощо.

2. На емоційно-чуттєвому рівні: формування позитивних емоцій, радість, подив, почуття прекрасного (я у світі).

3. На ментальному рівні: навчання, розумовий розвиток, професійне самовдосконалення, радість пізнання, планування роботи.

4. На міжособистісному рівні: позбавлення страхів, розвиток впевненості у собі, любов до себе та інших, творчі досягнення, професійний ріст, професійний статус, професійне визнання.

5. На колективно-креативному рівні: вміння працювати в команді, колективні творчі справи, ефективне розв'язання конфліктів, сім'я, усвідомлене батьківство, друзі.

6. На міжколективному рівні: обмін досвідом, вміння вчитись у інших, спільні проекти, міжгалузеве співробітництво, відносини з керівництвом.

7. На світоглядному рівні: визнання своєї цінності у світі, місії вчителя, сенсу життя і своєї діяльності, культурні ідеали, перспективи розвитку.

Процес формування і розвитку складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя на кожному з перелічених рівнів за умови правильно організованого здоров'язбережувального освітнього середовища відбувається поступово у процесі допрофесійної і професійної підготовки, позанавчальної діяльності, післядипломної освіти і самоосвіти. Розкриття змісту цього процесу є перспективним для подальших розвідок у даному напрямку.

Висновки.

У процесі дослідження було уточнено зміст таких понять, як «здоров'язбережувальна компетентність вчителя», «здоров'язбереження особистості», «індивідуальне здоров'я вчителя», «індивідуальне здоров'язбереження вчителя», «здоров'язбережувальне освітнє середовище» і вперше розкрито структуру та зміст поняття «компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя».

Теоретична розробка проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя дозволяє виділити у її структурі сім рівнів, які відповідають семи базовим сферам життя людини.

На кожному рівні можливе здійснення діагностики сформованості того чи іншого компонента, а також їх удосконалення, корекція і розвиток в системі неперервної педагогічної освіти у необхідному напрямку.

Список використаних джерел:

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа: // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – <http://>

- www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.
2. Воскобойнікова Г. Л. Здоров'язбереження учасників педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини / Г. Л. Воскобойнікова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка Т. 3. Вип. 112. / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – С. 126–128. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)
 3. Воскобойнікова Г. Л. Концепція комплексної оцінки адаптаційних можливостей у формуванні і збереженні індивідуального здоров'я людини / Г. Л. Воскобойнікова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – 2014. – № 8. – С. 35–39.
 4. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : матер. Всеукр. конф. – К. : ІОД НАПН України. – 2011. – С. 135–142.
 5. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37-38. – С. 2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 6. Поляков В. А. Универсальная экономическая теория. Организационный механизм управления / В. А. Поляков. – М. : Издательство Национальной академии управления, межсистемного прогнозирования и кардинальной психологии, 2004. – 192 с.
 7. Поляков В. А. Универсология / В. А. Поляков. – М. : Амрита-Русь, 2004. – 320 с.
 8. Синявський В. В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування : метод. посібник / В. В. Синявський. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 84 с.
 9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ухвалено на Міністерській конференції у Єревані 14-15 травня 2015 року) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.enqa.eu/indirime/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf.
 10. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board // National Board offers National Board Certification <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.

References:

1. Bermus A.G. Challenges and prospects for the implementation of competence approach in education [Electronic resource] / A.G. Bermus. – Access: // Internet magazine «Eidos». – 2005. – 10 September. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Voskoboynikova G.L. Health preservation of partners of future teachers of physical education, sports and health training / G.L. Voskoboynikova // Bulletin Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko 3. Vol. 112 / Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko / main. Ed. Nosko M.O. – Chernihiv: CHNPU, 2013. – P. 126-128. (Series: Pedagogical Sciences. Physical education and sport)
3. Voskoboynikova G.L. Concept of integrated assessment of adaptation possibilities in forming and maintaining individual health / G.L. Voskoboynikova // Science and Education: scientific-practic. Zh. of Pivdenoukr. nat. ped. Univ. named after K.D. Ushynski. – 2014. – № 8. – P. 35-39.
4. Dubasenyuk O.A. Development of Higher Education: Trends and Prospects // Mancentrism as the basis of humanitarian policy of Ukraine: education, politics, economics, culture: Mater. All-Ukrainian. Conf. – K.: IAE NAPS Ukraine. – 2011. – P. 135-142.
5. Law of Ukraine «On education» // Bulletin of Verkhovna Rada (VR). – 2014. – № 37-38. – P. 2004. – [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Polyakov V.A. Universal Economic Theory. Organizational Mechanism of Control / V.A. Polyakov. – Moscow: Publishing National Academy of management, prediction and fundamental metasystem prognostication psychology, 2004. – 192 p.
7. Polyakov V.A. Universology / V. Polyakov. – Moscow: Amrita-Rus, 2004. – 320 p.
8. Sinyavsky V.V. Professiograms and psychograms of teaching professions: method. manual / V.V. Sinyavsky. – Kirovograd: Imex-LTD, 2014. – 84 p.
9. The standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education (adopted at the Ministerial Conference in Yerevan on May 14-15, 2015). – [Electronic resource]. – Access mode: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf
10. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board // National Board offers National Board Certification <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.

А. І. Жарая, Черниговский национальный педагогический университет имени Т. Г. Шевченко, Чернигов, Украина.

Структура компетентности индивидуального здоровьесбережения учителя в системе непрерывного педагогического образования.

A. I. Zharaya, Shevchenko Chernigov national pedagogical university, Chernigov, Ukraine.

Structure of the teacher's competence of individual health preservation in system of continuous pedagogical education.

E-mail: zhannafarm@rambler.ru

ЗАРУДНЯ О. М.,

викладач, кафедра української мови,
Гуманітарний інститут,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено аналіз основних напрямів моніторингу професійної діяльності вчителя початкової школи, які дозволяють одержувати інформацію про зміст освітнього процесу, форми й методи навчання, готовність дитини до навчання, а також визначити рівень сформованості професійної компетентності вчителя, його готовності до здійснення навчально-виховної діяльності.

Ключові слова: моніторинг, якість освіти, професійна діяльність вчителя початкової школи, професіограма вчителя початкової школи.

Основные направления проведения мониторинга профессиональной деятельности учителя начальной школы. В статье осуществлен анализ основных направлений мониторинга профессиональной деятельности учителя начальной школы, которые предоставляют информацию о содержании образовательного процесса, формы и методы обучения, готовность ребенка к обучению, а также определить уровень сформированности профессиональной компетентности учителя, его готовности к осуществлению учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, профессиональная деятельность учителя, профессиограмма учителя.

Main areas of monitoring of professional primary school teachers. The article analyzes the main directions of the monitoring the professional activities of an elementary school teacher, allowing to obtain information about the content of the educational process, forms and methods of training, readiness of the child to education,

and to determine the level of professional knowledge, formation of professional competence of a teacher, his readiness for implementation educational activities.

Key words: *monitoring, quality of education, professional training content teaching practices, teacher profession.*

Постановка проблеми. Модернізація початкової освіти спрямована на перебудову з урахуванням трансформаційних процесів європейського та світового рівня. Моніторинг професійної діяльності вчителя початкової школи є надзвичайно складною і водночас однією з найактуальніших проблем педагогічної науки. Підготовка майбутніх фахівців має постійно узгоджуватись з вимогами, що ставить до вчителя суспільство та адекватно оцінювати здатність та готовність кожного студента до педагогічної діяльності. Від початкової освіти, яка закладає фундамент для успішного розвитку особистості розкриття її потенціалу, значною мірою залежить ефективність функціонування середньої та старшої школи і, безумовно, результат освітнього процесу – висококваліфікована особистість з активною життєвою позицією.

Аналіз досліджень та публікацій. Ґрунтовне вивчення наукових джерел засвідчило, що проблему проведення моніторингу висвітлено як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями в різних аспектах, а саме: ефективність роботи початкових шкіл – Дж.Уїлмс; рівень розвитку моніторингу в межах загальноосвітніх навчальних закладів – А.Вілохін, А.Ісаєва, Г.Сіґаєва, В. Кальней, С.Шишов, Дж.Уїлмс та інші; організація поточного відслідковування системи набутих знань, умінь і навичок учнів – В.Аванесов; оцінювання навчальних програм – Д.Кемпбелл; добір еквівалентних груп, класів для вивчення ефективності експериментальних і контрольних шкіл – Ч.Тедлі; управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій – Д. Матрос, Д.Полєв, М.Поташник, Н.Мельникова та інші; вдосконалення організації освітнього процесу – Л.Мойсєєва; теоретичні та методологічні основи діагностування педагогічних явищ – Б.Бітінас, В.Бондар, С.Мартиненко, С.Сисоєва та інші. Теоретично обґрунтовані і апробовані: моніторинг освітнього процесу в вищих навчальних закладах – В.Горб; професіографічний моніторинг становлення спеціаліста – С.Сіліна; моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів – З.Рябова; моніторинг загальноосвітньої підготовки учнів – Л.Краснокутська; моніторинг результативності навчального процесу – Н. Вербицька. Проте в сучасній вітчизняній педагогічній науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв оцінювання професійної діяльності вчителя, механізмів моніторингу та напрямів його проведення.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши наукові джерела з окресленої проблеми, ми встановили, що об'єктами педагогічного моніторингу

є як весь навчально-виховний процес, так і професійна діяльність педагога, зокрема. Суб'єктами моніторингових досліджень є адміністрація (директор, його заступники) та вчителі. Професійна діяльність вчителя початкової школи інтегрована в освітнє середовище навчального закладу, знаходиться у нерозривному зворотному взаємозв'язку з такими структурними компонентами освітнього процесу, як зміст навчання та навчальна діяльність учнів. Враховуючи ці умови, вважаємо за необхідне виокремити й об'єднати в структурні блоки основні напрями проведення моніторингового дослідження: «Освітнє середовище навчального закладу»; «Зміст навчання»; «Вчитель»; «Учень».

Блок «Освітнє середовище навчального закладу» розглядається нами як структура, що охоплює комплекс взаємопов'язаних рівнів: регіональна політика, культура, система освіти, звичаї і традиції певного регіону, особливості освітнього процесу навчального закладу. У цьому контексті моніторинг освітнього середовища як структурний компонент моніторингу професійної діяльності вчителя початкової школи передбачає дослідження якісного складу вчителів та адміністрації (співвідношення фахівців різних кваліфікаційних категорій, педагогічний стаж, рівень освіти), управлінського досвіду заступників директора школи за напрямками, голів методичних об'єднань, здатність педагогічного колективу до сприйняття та реалізації нових програм розвитку. Предметом нашого аналізу є також ефективність і доцільність реалізованих в освітньому процесі методичних та організаційних інновацій в аспекті їх впливу на якісні характеристики: результат – навченість учнів; створені в попередні роки навчальні програми, в тому числі авторські та експериментальні; розроблені методичні, дидактичні матеріали; апробовані навчальні та діагностичні методики; організаційні фонди методичної роботи; виявлення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Варто зазначити також, що моніторинг освітньо-методичних та освітньо-технологічних ресурсів передбачає аналіз підсумкових показників роботи школи за визначений період часу, експертні висновки, матеріали нарад, семінарів. Вивчення політики та стратегії адміністрації школи щодо поліпшення матеріально-фінансових умов дає можливість продемонструвати досконалість підходу до управління ресурсами, результативність та ефективність заходів, що здійснюються. Аналіз матеріально-фінансових ресурсів має на меті вивчення забезпечення класів і кабінетів засобами навчання, адекватність якості освітнього процесу його кінцевим результатам, вкладеним коштам.

Блок «Зміст навчання» передбачає дослідження наступних показників: навчальних планів і освітніх програм; систему дидактичних технологій; впровадження інновацій; навчально-методичне й технологічне забезпечення навчально-виховного процесу. Аналіз навчальних планів і навчальних програм

передбачає визначення їх відповідності загальноосвітнім вимогам, цілям, завданням, тематичному плану дисципліни та врахування таких аспектів: відповідність вимогам Державного стандарту; забезпечення науковості та практичної значущості навчального матеріалу; врахування реальних можливостей освітнього процесу; зв'язок теоретичної підготовки з практичною чи майбутньою професійною діяльністю; обсяг загальноосвітніх знань; складність і логічну структуру навчального матеріалу.

Блок «Зміст навчання» передбачає також моніторинг якості навчального заняття, який дає змогу відстежити алгоритм, наступність дій учителя: визначення мети, типу, структури уроку, характер діяльності учнів на занятті (репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький), підбір методів і способів навчання. На цьому етапі першочергового значення набуває мотивація навчальної діяльності, характер якої обумовлює ефективність взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Системний і цілісний аналіз змісту навчання неможливо здійснити без контролю знань, умінь, навичок учня, що виконує функцію зворотного зв'язку (вчитель-учень). Контроль – не самоціль, не завершальний етап у вивченні теми, курсу, а керівництво до дії вчителя, як організатора освітнього процесу. Отримуючи дані результатів контролю знань, умінь і навичок учнів (обсяг, системність, осмисленість, міцність, дієвість), учитель розробляє систему дій, що дозволяють скорегувати виявлені недоліки. На цьому етапі, на нашу думку, ефективним буде врахування таких параметрів моніторингового дослідження: своєчасність, системність, всебічний підхід, врахування індивідуальних особливостей учня.

Блок «Вчитель» передбачає аналіз таких складових: рівень професійної компетентності вчителя початкової школи (професійні знання, уміння, позиція); здатність до саморозвитку й рефлексії; система цілей і відповідність вибору способів та шляхів їх досягнення; якість та результативність професійної, творчої, інноваційної, дослідницької й наукової діяльності; задоволеність роботою; професійні потреби й труднощі; самоаналіз результатів власної діяльності; керівництво пізнавальною діяльністю учнів; вибір організаційних форм, методів, засобів, оптимальних педагогічних технологій. У межах цього блоку вважаємо за необхідне побудову та аналіз професіограми вчителя початкової школи, що дозволяє систематизувати професійні вимоги до особистості педагога, де провідне місце займає спрямованість його діяльності. На основі вивчення наукових джерел нами було виділено основні види спрямованості професійної діяльності вчителя: соціально-етичну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість.

Соціально-етична спрямованість – це комплекс взаємозумовлених якостей: соціальні потреби, моральні і ціннісні орієнтації, почуття громадянського обов'язку, позиція у суспільстві.

Професійно-педагогічна спрямованість охоплює інтерес до професії вчителя (ставлення до дітей, батьків, педагогічної діяльності в цілому її конкретних видів), педагогічне покликання (усвідомлення здібностей до педагогічної справи), професійно-педагогічні наміри здібності й реалізується тільки в практичній педагогічній діяльності

Пізнавальна спрямованість – це рівень сформованих у вчителя мотивів до самоосвіти й саморозвитку, розширення знань в різних сферах науки, удосконалення методів і прийомів навчальної діяльності, неперервний інтерес до інновацій в освітньому процесі. Безумовно, показники моніторингу професійної діяльності вчителя початкової школи спираються на структуру та особливості професійної діяльності та вимагають розгляду даного феномена як динамічного утворення, в якому можемо виокремити наступні компоненти.

Пізнавальний компонент передбачає відповідність навчальних і професійних інтересів, стійку потребу в знаннях із предметів, володіння інформацією про зміст педагогічної діяльності. Рівень професійної діяльності визначається відповідно до наступних критеріїв:

- професійна підготовка вчителя, що охоплює такі складові: теоретична (знання теоретичних основ науки і сучасних її досягнень, основних нормативних документів щодо питань навчання та виховання); психолого-педагогічна (знання психологічних особливостей учнів, закономірностей навчання та виховання, розвитку школярів, теоретичних основ педагогіки, педагогічних технологій); методична підготовка (знання змісту освіти учнів з навчального предмета, методів і прийомів, засобів і форм організації навчання);

- готовність учителя початкової школи до здійснення навчально-виховного процесу визначається: мотивованістю (бажання бачити результати власної професійної діяльності, самовдосконалення); психоемоційним станом (уміння управляти своїм настроєм, уважність, чуйність до учнів, колег, уміння триматися невимушено); володінням способами дії (уміння проводити дидактичний, психологічний, дидактичний аналіз виховних і розвивальних можливостей навчального матеріалу);

- навчально-виховна діяльність, що передбачає такі параметри: визначення мети і завдань спільної діяльності; планування змісту навчання – відповідність відібраного матеріалу методам, формам організації пізнавальної діяльності поставленій меті, завданням та психолого-педагогічним можливостям учнів; забезпечення ефективності педагогічного впливу шляхом поетапного встановлення зворотного зв'язку та зіставлень отриманих результатів з метою; управління процесом навчання – поточний аналіз оптимальності практичного здійснення взаємодії з учнем із засвоєння змісту навчання; наявність оптимального співвідношення педагогічного впливу та

самоорганізації в навчально-виховному процесі, поточне коригування процесу засвоєння змісту навчання під час взаємодії вчителя та учня, регулювання процесу навчання відповідно до кінцевих результатів.

Мотиваційно-емоційний компонент передбачає позитивне ставлення до педагогічної діяльності, знання про педагогічну діяльність, задоволення професійними вміннями у період педагогічної практики.

Діяльнісний компонент охоплює відповідність знань, умінь, навичок та їх реалізацію в період педагогічної практики, потреба в педагогічній діяльності, активна позиція в оволодінні знаннями про педагогічну професію, адекватна самооцінка наявності системи знань, умінь до виконання функцій професійної педагогічної діяльності, прагнення оволодіти професійними знаннями, уміннями і навичками.

Регулятивний компонент передбачає впевненість у подоланні труднощів у процесі оволодіння педагогічною діяльністю, знання принципів та правил самоосвіти, самовдосконалення, уміння вдосконалювати професійно значущих якостей.

У контексті нашого дослідження, вважаємо за доцільне виділити такий феномен, як: «індивідуальний стиль педагогічної діяльності», що є стійкою системою, зумовленою індивідуальними здібностями й нахилами особи. На основі виявлення властивостей темпераменту (рівень емоційної активності, швидкості сприймання, особливості мислення, мотиваційної сфери тощо) й особливостей характеру визначають професійну готовність випускників вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності.

Блок «Учень» передбачає дослідження таких компонентів, як: рівень готовності кожної дитини до навчання в конкретній освітній установі, розвиток особистих якостей учня (мотиваційні, моральні, інтелектуальні); рівень розвитку загальнонавчальних вмінь і творчої активності; готовність до засвоєння нових знань; рівень успішності; показники сформованості пізнавальних інтересів; мотивів навчання; задоволеність освітнім процесом; спрямованість на самоосвіту і самовиховання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів – це складна система, що охоплює види оцінювання, функції оцінювання (заохочувальну, соціальну, виховну, інформаційну тощо), шкалу оцінювання, процесуальний компонент, суб'єктів оцінювання. Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що методи шкільного навчання часто вирізняються авторитарністю і не забезпечують вибору свободи діяльності учня. Багато учнів початкової школи пасивні, у них слабка мотивація до навчання, часто оцінка для учнів є його головним мотивом, який затіняє змістовий результат навчання.

Висновок. Таким чином, нами було з'ясовано, що моніторинг професійної діяльності вчителя початкової школи є складною системою, яка дозволяє

одержувати інформацію про зміст навчально-виховного процесу, форми, методи навчання, особливості професійної діяльності вчителя, яка є однією зі складових системи діяльності школи і суспільства загалом, де педагог одночасно виступає як суб'єкт, що може впливати на освітній процес в навчальному закладі, використовуючи перспективний педагогічний досвід, досягнення теорії та практики. Відповідно, об'єктом моніторингового дослідження є як весь навчально-виховний процес, що передбачає дослідження освітнього середовища навчального закладу, змісту освіти, навчальної діяльності учнів, так і професійна діяльність учителя. Під час проведення моніторингу професійної діяльності вчителя використовуються різноманітні способи й шляхи отримання інформації (теоретичні, емпіричні, статистичні методи обробки даних). Оцінка рівня педагогічної діяльності може здійснюватися за допомогою застосування різноманітних видів шкал оцінювання: номінальної, оцінювальної, шкали ранжування. Виявлення відхилень від нормативів якості дає можливість здійснити аналіз причин, накреслити шляхи подолання труднощів, розробити прогноз щодо подальшого розвитку педагогічної системи. Поетапне проведення моніторингу сприятиме підвищенню рівня професійної діяльності вчителя початкової школи, а відтак – й ефективності навчально-виховного процесу загалом, що дозволить виробити науковий підхід до організації практичної діяльності кожного вчителя.

Список використаних джерел:

1. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу управлінський аспект: навч.посіб / В.І. Бондар. – К.: Наук.-вид., 1996. – 67 с.
2. Дахин А.И. Педагогические технолии мониторинга успешности и эффективности учебной работы / /Школьные технологии. – 1999. – №1-2. – С.39-41
3. Мартиненко С.М. Діагностичний супровід професійної діяльності вчителя початкової школи / С.М.Мартиненко // Початк.шк. – 2007. – №7. – С.27-29
4. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика В.В. О системе психолого-педагогического мониторига в построении учебной деятельности // Вопросы психологи. – 1995. – №1. – С.48-61.
5. 5. Шишов С.Е. Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: 1999. – 354 с

References:

1. Bondar V. Theoretical foundations of teaching analysis and technology management aspect / V. Bondar. – K .: Scientific-ed., 1996. – 67 p.

2. Dahyn A. Pedagogical tehnolyy success the effectiveness of educational work Monitoring of the effectiveness study and work / / Shkolnye technology. – 1999. – №1-2. – S.39-41
3. Martynenko S. Diagnostic support professional activities elementary school teacher / S.M.Martynenko // Primary school. – 2007. – №7. – S.27-29
4. Repkyn V., Repkyna H., Zayka V. System of psychological and pedagogical monytoryng in building a study activities // Questions psychologists. – 1995. – №1. – S.48-61.
5. Shishov S., Kalney V. Locally Monitoring quality education in school. – М .: Ped.: 1999. – 354 p.

О.Н. Зарудня, Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Основные направления мониторинга профессиональной деятельности учителя младшей школы.

O.N. Zarudnya, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Main areas of monitoring of professional primary school teachers.

E-mail: o.zarudnia@kubg.edu.ua

ІЗБАШ С.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки

і педагогічної майстерності

СТОРЧЕВИЙ О.С.,

студент магістратури, спеціальність

«Педагогіка вищої школи»,

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького,

м. Мелітополь, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті автори визначають можливості теоретичних засад освіти дорослих у підготовці майбутніх учителів до навчання дорослих в умовах педагогічного університету. Автори доводять, що проблема підготовки майбутніх учителів до навчання дорослих є однією з важливих цілей модернізації української системи освіти. Спираючись на попередні дослідження, автори відмічають, що організація неперервної освіти дорослих має свої особливості. Виходячи з цього, треба орієнтувати майбутніх учителів на вивчення потреб дорослих, їхніх мотивів і професійних проблем. В процесі професійної підготовки в умовах педагогічного університету у майбутніх учителів важливо сформувати розуміння ними понять «доросла людина», «андрагогіка», основних андрагогічних принципів та етапів навчання дорослих, які й складають фундамент теорії навчання дорослих.

Ключові слова: андрагогічні принципи, неперервна освіта, освіта дорослих, андрагогіка, андрагогічна компетентність, доросла людина.

В статье авторы определяют возможности теоретических основ образования взрослых при подготовке будущих учителей к обучению взрослых в условиях педагогического университета. Авторы доказывают, что проблема подготовки будущих учителей к обучению взрослых является одной из важных целей модернизации украинской системы образования.

Опираясь на предыдущие исследования, авторы отмечают, что организация непрерывного образования взрослых имеет свои особенности. Исходя из этого, надо ориентировать будущих учителей на изучение потребностей взрослых, их мотивов и профессиональных проблем. В процессе профессиональной подготовки в условиях педагогического университета у будущих учителей важно сформировать понимание ими понятий «взрослый человек», «андрагогика», основных андрагогических принципов и этапов обучения взрослых, которые и составляют фундамент теории обучения взрослых.

Ключевые слова: андрагогические принципы, непрерывное образование, образование взрослых, андрагогика, андрагогическая компетентность, взрослый человек.

The training of future teachers for adult learning in the conditions of pedagogical university. The authors define the possibilities of theoretical foundations of adult education in preparing future teachers for adult learning in the conditions of pedagogical university. The authors argue that the problem of preparation of future teachers for adult learning is one of the important goals of modernization of the Ukrainian education system. Based on previous studies, the authors note that the organization of continuing education for adults has its own characteristics. On this basis, it is necessary to focus on the study of the future teachers of adults, their motives and professional problems. In the course of vocational training in the conditions of pedagogical university in the future teachers is important to create an understanding of the concepts of «adult», «andragogy» basic andragogical principles and steps of adult learning, which are the foundation of adult learning theory.

Key words: andragogical principles, continuing education, adult learning, andragogy, andragogic competence adult.

Постановка проблеми. У зв'язку з інтенсивним розвитком системи освіти і європейським вектором розвитку України, потреба у продовженні освіти дорослої людини, набутті нових знань та умінь зростає, адже темпи змін, що відбуваються у суспільстві, вимагають постійного поповнення знань, підвищення професійної кваліфікації. У статті 3 Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що «формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечується шляхом розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти протягом життя» [4, с. 9]. На сьогодні в

Україні не здійснюється професійна підготовка педагогів для освіти дорослих (андрагогів) протягом життя. Поза увагою у системі вищої педагогічної освіти залишається такий аспект як орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів на навчання дорослих. Усунення цієї проблеми є однією з важливих цілей модернізації системи української системи освіти і тому потрібно якнайшвидше розпочати підготовку майбутніх учителів до роботи з дорослими. Таку підготовку ми розглядаємо як комплексний педагогічний процес спрямований на формування професійної компетентності, ядром якої є спеціалізована андрагогічна компетентність роботи майбутнього вчителя з дорослими, що відбувається у сприятливих умовах технологічного, науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки педагогів, психологічні аспекти педагогічної праці, якості особистості вчителя розглядали у своїх наукових працях А. Алексюк, Ф. Гоноволін, Н. Кузьміна, В. Сластенін, А. Щербакова, І. Зязюн та ін. Аналіз наукових праць показав, що, в основному, проблема професійної підготовки майбутніх учителів досліджувалась на основі системного аналізу структури педагогічної діяльності і закономірностей навчально-виховного процесу.

Проблему освіти дорослих почали розвивати у ХХ ст. коли людство зрозуміло, що найбільша загроза для нього полягає у тому, що воно не здатне прилаштуватися до швидкісних змін і відбувається «деградація знань». Перспективи й теоретико-методологічні засади розвитку системи освіти дорослих в цілому, а також можливості її модернізації розкривають у своїх дослідженнях відомі сучасні українські науковці: О. Аніщенко, О. Баніт, Є. Бачинська, Л. Ващенко, О. Василенко, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, Л. Лук'янова, В. Маслов, Л. Набока, Н. Ничкало, В. Олійник, С. Прийма, В. Приходько, Л. Пуховська, В. Пуцов, В. Семиченко, М. Скрипник та ін.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти освіти дорослих, визначаючи поняття «доросла людина», «андрагогіка»; розкрити етапи та принципи навчання дорослих; з'ясувати можливості теоретичних засад освіти дорослих у підготовці майбутніх учителів до навчання дорослих в умовах педагогічного університету.

Викладення основного матеріалу дослідження. Якщо зважати на досвід попередніх досліджень, варто відмітити, що організація неперервної освіти дорослих має свої особливості. Виходячи з цього, треба орієнтувати майбутніх учителів на вивчення потреб дорослих, їхніх мотивів і професійних проблем. Дорослі люди прагнуть до самостійності, самореалізації, самоуправління в усіх сферах життя, володіють досвідом, який необхідно використовувати у процесі їхнього навчання. Однак, дорослі мають багато обмежень (соціальні,

часові, фінансові, професійні), а також ряд психологічних бар'єрів: стереотипи, установки, побоювання, що перешкоджають процесу навчання, що необхідно враховувати при його організації. Це і потрібно усвідомити майбутнім вчителям, які готуються працювати з дорослими.

Освіта впродовж життя необхідна як людям з певною вже набутою освітою і стабільним соціальним статусом у суспільстві, так і тим, хто працює і потребує освітніх послуг, максимально наближених до місця роботи чи проживання. Освіта дорослих значною мірою сприяє забезпеченню більш успішного пристосування до життя і професійної діяльності [1]. Отже, майбутнім учителям як організаторам навчання дорослих необхідно в більшій мірі враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до освіти дорослих, змістовність і збалансованість її форм.

Визначаючи поняття дорослої людини, більшість дослідників підкреслюють наявність характерних відмінних рис дорослої людини, які обумовлюють специфіку її навчання. На перший погляд, основною характерною рисою дорослої людини є її природний вік. Дійсно, багато вчених намагаються встановити певні вікові межі періоду дорослості. Більшість учених акцентують свою увагу не безпосередньо на віці, а на соціально-психологічних особливостях дорослої людини, які відрізняють її від дитини. Однак не можна не звернути увагу на фізіологічні фактори, ступінь сформованості волі людини та її здатність критично оцінювати довкілля.

За визначенням С. Змійова, доросла людина – це особа, яка володіє достатнім ступенем фізіологічної, психологічної, соціальної, моральної зрілості, економічної незалежності й внутрішньої волі для відповідальної самоорганізованої поведінки [5, с. 70]. Таким чином, до дорослої людини можна віднести людину будь-якого віку, що відповідає зазначеним характеристикам. Названі риси, проявляючись у процесі навчання, визначають специфіку навчання дорослих людей і основні особливості дорослих, що навчаються. Якщо ми визначаємо, що людина у віці приблизно 18 років є дорослою, то відповідно до неї необхідно використовувати інші принципи виховання і навчання ніж до учня. Такою наукою, що вивчає принципи, особливості, процеси навчання дорослих є андрагогіка.

Термін «андрагогіка», що утворений за аналогією з терміном «педагогіка» (від греч. *anor*, *andros* – доросла людина та *ago* – веду), був уведений німецьким вченим Олександром Каппом в 1833 році для позначення особливого розділу педагогіки, що досліджує проблеми навчання дорослих. Але повної єдності у визначенні терміну «андрагогіка» немає. Так, наприклад, дослідник В. Буренко, розглядає андрагогіку то як розділ педагогіки, що вивчає процеси стимулювання, виховання, перепідготовки, самовдосконалення,

саморозвитку дорослої людини впродовж усього її життя, то як науку про навчання й освіту дорослих, що допомагає студенту-дорослому і викладачеві у процесі перепідготовки оволодіти вміннями, навичками з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу свого навчання, відборі змісту, форм, методів і прийомів навчання [2, с. 8-9].

М. Ноулз вважав, що андрагогіка охоплює процес викладання і учіння, а не просто навчання або викладання. На його думку процес навчання дорослих складається з семи етапів:

- 1) створення клімату для навчання;
- 2) встановлення структури для спільного планування;
- 3) діагностування освітніх потреб;
- 4) формулювання напрямів навчання;
- 5) розробка форми освітнього досвіду;
- 6) управління виконанням освітнього досвіду;
- 7) оцінювання результатів і повторне діагностування освітніх потреб.

В процесі професійної підготовки майбутній педагог має усвідомити етапи навчання дорослих, адже він може виступати організатором взаємодії з дорослими, що навчаються. Дуже важливо створити атмосферу взаєморозуміння та співучасті у процесі навчання дорослих. Клімат навчання важливіший, ніж як вважають багато педагогів. У поняття «клімат» М. Ноулз включає як фізичне оточення навчання, так і психологічну етику. Він визнає, що на навчальний клімат впливає спосіб взаємодії вчителів і дорослих учнів. Це особливо важливо по відношенню до перших занять, тому потрібно, щоб майбутні вчителі намагалися встановити хороші взаємини вчителем і учнями, а також між самими дорослими, що навчаються з самого початку вивчення курсу.

Тільки у межах такої атмосфери може здійснитися діагностика, в якій, на думку М. Ноулза, існує три етапи:

- 1) вироблення моделі бажаного кінцевого результату викладання і навчання;
- 2) оцінка наявного рівня знань;
- 3) оцінка різниці/відмінності між обома етапами.

Після цього вчителями й учнями спільно можуть бути сформульовані освітні цілі. Досягнувши цього етапу, М. Ноулз відстоював думку про те, що дорослі, що навчаються розробляють «форму навчального досвіду», яка повинна містити безперервність, послідовність й інтеграцію між різними освітніми епізодами. Роль вчителів полягає в тому, щоб управляти навчальним досвідом.

М. Ноулз стверджував, що вчителі повинні працювати, по-перше, як хороші «технічні фахівці», пропонуючи учням найефективніші методи допомоги

для реалізації рішень. А по-друге, як «носії ресурсів», або тренери, які забезпечують важливу інформацію, що стосується предметного змісту розділу, можливі прийоми і доступні матеріали. Нарешті, вчителі повинні брати участь у процесах оцінювання і повторної діагностики освітніх потреб учнів [6, с. 215].

Відтак, М. Ноулз розглядає учнів як активних дослідників процесу, що беруть участь на кожному етапі. Він, вочевидь, розділяє багато ідей, що запропоновані Дж. Дьюї. На цій підставі можна стверджувати, що Малколм Ноулз висунув прогресивні ідеї освіти стосовно дорослих.

В процесі професійної підготовки майбутніх учителів важливо сформувати розуміння ними основних андрагогічних принципів навчання, які й складають фундамент теорії навчання дорослих. Виходячи з цього, С. Зміїов визначив основні андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих. Представимо їх короткий зміст.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність учнів є основним видом освітньої роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду освітньої діяльності, а самостійне здійснення дорослими організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності. Передбачає спільну діяльність тих, хто навчається з тим, хто навчає, а також з іншими, хто навчається з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, що навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, що навчається, використовується як одне з джерел навчання як того, хто сам навчається, так і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу, кожен, хто навчається спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими, які навчаються, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослих.

5. Системність навчання. Передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання (термін А.А.Вербицького). Відповідно до цього принципу, навчання, з одного боку, переслідує конкретні, життєво важливі цілі тих, хто навчається, що орієнтоване на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається і його просторових, часових, професійних, побутових чинників (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип припускає невідкладне застосування на практиці отриманих учнями знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Він означає надання тому, що навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реальної міри освоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без освоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування у дорослих, що навчаються нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Він припускає усвідомлення, осмислення тих, хто навчається, і тих, хто навчає, усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання [5, с. 72].

Сформульовані принципи навчання дорослих певною мірою відповідають дидактичним принципам педагогіки. Частково вони їх доповнюють, частково корелюють з ними, як, наприклад, принципи розвитку освітніх потреб, індивідуалізації або опори на досвід. О. Дубасенюк зазначає, що андрагогічні принципи навчання відрізняються від педагогічних головним чином тим, що вони визначають передусім діяльність тих, хто навчається, а також тих, хто навчає з організації процесу навчання. Тоді як педагогічні принципи в основному і головним чином регламентують діяльність того, хто навчає [3, с. 28].

Висновки. Доросла людина, яка отримала освіту колись, відчуває її неактуальність, та неспроможність задовольнити сьогоденні потреби. Тому проблема підготовки майбутніх вчителів до роботи з дорослими, що навчаються є дуже актуальною як в теоретичному плану, так і в практичному. Перспективи подальших досліджень у даному напрямку вбачаємо у розробці структурно-функціональної моделі формування андрагогічної компетентності майбутніх учителів для роботи з дорослими.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко Т.К. Сучасні вимоги до освіти дорослих [Електронний ресурс] / Т. К. Андрущенко. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/ped/2010_183_1/N183-1p012-016.pdf
2. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. наук.: 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / В.М.Буренко. – К., 2005. – 22 с.
3. Дубасенюк О.А. Передумови розвитку андрагогіки як чинника особистісного та професійного зростання дорослого // Андрагогічний вісник. – 2013. – Вип. 4. – С. 26-33.
4. Закон України «Про вищу освіту» / Голос України. – №148 (5898). – 6

- серпня, 2014 року. – С. 9.
5. Змеєв С.И. Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины / С.И. Змеєв // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1996. – №2. – С. 69 – 74.
 6. Knowles, M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. – [6-th edition]. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – p. 215.

Transliteration:

1. Andrjushhenko T.K. Suchasni vimogi do osviti doroslih [Elektronnij resurs] / T. K. Andrjushhenko. – Rezhim dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/ped/2010_183_1/N183-1p012-016.pdf
2. Burenko V.M. Andragogichnij pidhid do profesijnõi perepidgotovki vchitelja humanitarnogo profilju: avtoref. dis. na zdobuttja nauk.stupenja kand. nauk.: 13.00.04 – Teorija ta metodika profesijnõi osviti / V.M.Burenko. – K., 2005. – 22 s.
3. Dubasenjuk O.A. Peredumovi rozvitku andragogiki jak chinnika osobistisnogo ta profesijnogo zrostantnja doroslogo // Andragogichnij visnik. – 2013. – Vip. 4. – S. 26-33.
4. Zakon Ukraïni «Pro vishhu osvitu» / Golos Ukraïni. – №148 (5898). – 6 serpnja, 2014 roku. – S. 9.
5. Zmejov S.I. Andragogika i obrazovanie vzroslyh: osnovnye ponjatija i terminy / S.I. Zmeєv // Ponjatijnyj apparat pedagogiki i obrazovanija. – Ekaterinburg, 1996. – №2. – S. 69-74.
6. Knowles, M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. – [6-th edition]. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – p. 215.

С.С. Избаш, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина. Email: izbashs@gmail.com

А.С. Сторчевой, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина. Email: izbashs@gmail.com

Підготовка майбутніх учителів до навчання дорослих в умовах педагогічного університету.

S.S. Yzbash, Bogdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university, Melitopol, Ukraine. Email: izbashs@gmail.com

A.S. Storchevoy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university, Melitopol, Ukraine. Email: izbashs@gmail.com

The training of future teachers for adult learning in the conditions of pedagogical university.

КАЗАЧІНЕР О.С.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
кафедра методики навчання мов
і літератури,
КВНЗ «Харківська академія
неперервної освіти»,
м. Харків, Україна

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

У статті розроблено алгоритм здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі. Прогнозованим результатом впровадження даного алгоритму повинна стати ефективна організація контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, інтеграційного, командного підходів.

Ключові слова: контроль, оцінювання, навчальні досягнення учнів, інклюзивний клас, іноземна мова

В статье разработан алгоритм осуществления контроля и оценивания учебных достижений учащихся по иностранному языку в инклюзивном классе. Прогнозируемым результатом использования данного алгоритма должна стать эффективная организация контроля и оценивания учебных достижений учащихся по иностранному языку в инклюзивном классе на основе личностно ориентированного, компетентностного, интеграционного, командного подходов.

Ключевые слова: контроль, оценивание, учебные достижения учащихся, инклюзивный класс, иностранный язык

The aim of determining a level of knowledge, abilities and skills of students with special educational needs is forming the motivation of learning, informing students about their personal achievements, measuring the teachers' activity effectiveness. In the article the algorithm of realization the control and evaluation the students' educational achievements in the inclusive classroom at the foreign language lessons is worked out. The parts of the algorithm can be

realization the function of control, keeping the demands to control and evaluation on base of inclusion, using different kinds, forms and methods of control. The future result of providing this algorithm must be effective organization of control and evaluation the students' educational achievements in the inclusive classroom at the foreign language lessons on base of personality oriented, competence, intergrative and team approaches.

Key words: *control, evaluation, students' educational achievements, inclusive classroom, foreign language*

Актуальність теми дослідження. Контроль, оцінювання, облік знань учнів – важлива проблема теорії і практики навчання. Без перевірки або самоперевірки засвоєних знань, набутих умінь і навичок неможливе якісне здійснення цієї проблеми. Тому контроль знань учнів завжди був, є і буде важливою складовою частиною навчального процесу, хоч і ставлення до нього зазнавало певних змін. Змінюються окремі форми і способу контролю знань, але його головна суть – знати, наскільки вдало відбувся процес засвоєння вивченого матеріалу, – залишається незмінною. Вона визначається самою природою процесу навчання. Особливо це стосується навчання в інклюзивному класі, де оцінювання навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами відбувається за спеціально розробленими критеріями, зорієнтованими на навчальну програму спеціальної школи, за якими навчається дитина, або за критеріями оцінювання масової школи. У цьому полі важливо оцінювати характеристики, які комплексно визначають особистісний розвиток: сформованість загальнонавчальних та ключових компетенцій, досвід практичної і творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення, професійну спрямованість тощо.

Як відомо, контроль є основою для вдосконалення чи корекції змісту, методів і прийомів роботи, а відтак дозволяє постійно стежити за виконанням програмних вимог з окремих предметів, зокрема з іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню організації контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи на сучасному етапі присвячено наукові праці С.Близнюк, Н.Бурінської, Т.Віват, А.Гуржій, Н.Зубалій, Н.Єфремової, П.Сікорського, С.Сікорського, А.Симановського, О.Сорокоус, С.Сухорського, В.Тарасун, Г.Цукерман, М.Челнишкової, в інклюзивному класі – О.Рассказової, Т.Сак, в допоміжній школі – О.Хохліної.

Так, Т.Сак [7] розглянуто застосування зворотного зв'язку в інклюзивному навчанні як засобу залучення дитини з особливими освітніми проблемами до навчальної діяльності на уроці. Автором відзначено, що цей метод

застосовується на всіх етапах уроку та може бути носієм різних видів допомоги і виконувати діагностичну функцію, а також зауважено, що в разі застосування цього методу мають враховуватися усталені вимоги незалежно від форми навчання – інклюзивний, інтегрований, або звичайний клас у масовій школі.

О.Рассказовою [3] розкрито суть соціально-педагогічної діагностики соціальності учнів за умов інклюзивної освіти, презентовано думку щодо доцільності та інструментарію соціально-педагогічної діагностики соціальності учнів.

Проблемі організації контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів під час навчання іноземних мов присвячено дослідження А.Горчева, О. Калмикової, А.Миролюбова, С.Ніколаєвої, Є.Пассова, О.Полякова, І.Рапопорта тощо.

Отже, як свідчить здійснений аналіз науково-педагогічної літератури, питання здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі на сьогодні є не розробленим, проте надзвичайно актуальним і потребує розв'язання.

Формулювання мети і завдань статті. Мета статті полягатиме у визначенні ефективних шляхів здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі.

Відповідно до мети було сформульовано такі завдання дослідження:

1. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми;
2. Визначення специфіки контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі;
3. Розробка алгоритму здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі;
4. Визначення перспектив подальших наукових пошуків у напрямі окресленого питання.

Виклад основного матеріалу. У дидактиці (так само в дидактиці спеціальної школи) контроль розглядають як засіб для виявлення рівня навчальних досягнень учнів. Складовими контролю є виявлення, вимірювання (перевірка) та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами здійснюється за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 11 травня 2011 р. за №566/19304. Оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною

програмою. Невід'ємною складовою процесу розроблення індивідуальної програми розвитку є оцінка динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, збір відомостей про її успіхи (учнівські роботи, результати спостережень педагогів, контрольні листки, результати тестів, тощо).

Нормативно-правовою основою для здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі також є Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Інструктивно-методичний лист від 18.05.12 № 1/9-384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов у системі загальної освіти [1; 2], навчальні програми з іноземної мови, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України 28.01.2014 № 1/9-74).

На основі аналізу вищезазначених документів можна дійти висновку про те, що система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулюючою. Визначення рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів з особливими освітніми потребами здійснюється з метою забезпечення позитивної мотивації навчання, інформування школярів про їх індивідуальні досягнення, визначення ефективності педагогічної діяльності вчителів.

Як відомо, зміст контролю полягає у виявленні, вимірюванні й оцінюванні навчальних досягнень учнів, які структуровані в програмах і представлені у вимогах до здійснення контролю і оцінювання за предметами. У свою чергу, завданням контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови передусім є визначення та оцінювання рівня сформованості іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь.

В інклюзивному класі контроль, перевірка і оцінка результатів навчання є невід'ємними елементами навчально-виховного процесу, без яких неможлива повноцінна взаємодія між учителем та учнем [4, с. 22]. Ми поділяємо думку Т.Сак про те, що оцінювання навчальної діяльності школярів з особливими освітніми потребами і з нормальним розвитком не має обмежуватися лише оцінкою знань, умінь і навичок. Автор зазначає, що важливо контролювати та оцінювати особистісні зміни, які формуються внаслідок цілеспрямованого корекційного впливу на пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, мовленнєву діяльність учнів [8, с. 7]. Цінним для нашої роботи є розробка Т.Сак критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень

психофізичного розвитку: учнів із затримкою психічного розвитку, дітей з розумовою відсталістю, глухих молодших школярів, а також аналіз особливостей безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі [4, с. 22-39].

У навчанні дітей з особливими освітніми потребами не менш важливим є розроблення способів, видів завдань, тестів, які дозволяють визначити наявність і рівень сформованості психічних явищ та їхні характеристики. Зокрема, для учнів з порушенням мовленнєвого розвитку групою науковців (Н.Гаврилова, О.Мякушко, В.Тарасу, М.Шевченко) розроблено модель засвоєння знань та умінь учнями з порушеннями мовленнєвого розвитку, відповідно до якої складено чотири серії перевірочних завдань, систематизованих з урахуванням того, який вид діяльності переважає під час їх виконання: репродуктивно-пасивний, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, продуктивний або творчий.

Звернемося до принципів, які забезпечують успішність оцінювання, розроблених А.Симановським: 1) Принцип градації складності навчального матеріалу: включення в структуру будь-якого навчального матеріалу завдань, з якими можуть впоратися учні з будь-яким рівнем успішності. 2) Принцип свободи вибору учнем складності завдання. Його реалізація дає можливість усвідомити власну відповідальність за результати навчальної діяльності й сформувати адекватну самооцінку. 3) Принцип поступового накопичення досягнень. Учні з низьким темпом навчання зможуть відчувати себе успішними навіть на перших етапах формування навчальних умінь, якщо не обмежувати час і форми навчальної роботи, яка має оцінюватися. 4) Принцип вибору. У будь-який час учень повинен мати можливість поліпшити власні досягнення. Для цього йому час від часу пропонується повернутися до завдань пройдених навчальних тем або до достатньо сформованих умінь [6, с. 6].

Крім того, в інклюзивному класі важливим засобом контролю та оцінки, який ґрунтовно доповнює критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови, є портфоліо.

Таким чином, на основі сказаного вище виникає необхідність розробки алгоритму здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі.

Оскільки інклюзивне навчання в цілому ґрунтується на особистісно орієнтованому, інтеграційному, командному підходах, а навчання іноземної мови – на компетентнісному, то результатом упровадження алгоритму, має, на нашу думку, стати ефективна організація контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі на засадах саме цих підходів.

Як було зазначено вище, зміст контролю полягає у виявленні, встановленні

та оцінюванні знань учнів з особливими освітніми потребами з іноземної мови, тобто визначенні обсягу, рівня та якості засвоєння навчального матеріалу, визначенні та оцінюванні рівня сформованості іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, виявленні успіхів у навчанні, прогалин у знаннях, уміннях та навичках окремих учнів та всього класу.

Звісно, ефективна організація контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі повинна бути забезпечена нормативно-правовими документами, що, в свою чергу, зумовлено специфікою контролю та оцінювання на засадах інклюзії, а саме: градацією складності навчального матеріалу, свободою вибору учнем складності завдання, поступовим накопиченням досягнень, можливістю для учня поліпшити власні досягнення.

З метою належної організації контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі необхідними складовими алгоритму ми вбачаємо реалізацію функцій контролю: зворотного зв'язку, діагностичної, навчальної, діагностико-коригуючої, стимулюючо-мотиваційної, розвивально-виховної, дотримання вимог до організації контролю та оцінювання на засадах інклюзії (діалогічний принцип, принципи: колективізму, індивідуалізації, внутрішньої диференціації, права вибору, багатоманітності форм, добровільності, об'єктивності, систематичності, своєчасності, дієвості).

В інклюзивному класі, зокрема під час навчання іноземної мови, вчителем мають використовуватися різні види контролю: попередній, поточний, тематичний, підсумковий, його форми: за формою організації: індивідуальний або фронтальний / груповий; за характером оформлення відповіді – усний або письмовий; за використанням рідної мови – одномовний або двомовний, та методи: усної перевірки (бесіда, розповідь учня); письмової перевірки (самостійні й контрольні роботи, тести, твори, перекази, диктанти); мовне портфоліо; самоконтроль, взаємоконтроль.

Розроблений алгоритм представлено в переліку:

1. Зміст контролю – виявлення, встановлення та оцінка знань учнів з особливими освітніми потребами з іноземної мови, тобто визначення обсягу, рівня та якості засвоєння навчального матеріалу, визначення та оцінювання рівня сформованості іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, виявлення успіхів у навчанні, прогалин у знаннях, уміннях та навичках окремих учнів та всього класу.
2. Нормативне забезпечення організації контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП з іноземної мови: Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов у системі загальної освіти, навчальні програми з іноземної мови,

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України 28.01.2014 № 1/9-74) та ін.

3. Специфіка контролю та оцінювання на засадах інклюзії: градація складності навчального матеріалу, свобода вибору учнем складності завдання, поступове накопичення досягнень, можливість для учня поліпшити власні досягнення.
4. Реалізація функцій контролю: зворотного зв'язку, діагностичної, навчальної, діагностико-коригуючої, стимулюючо-мотиваційної, розвивально-виховної.
5. Дотримання вимог до організації контролю та оцінювання на засадах інклюзії: діалогічний принцип, принципи: колективізму, індивідуалізації, внутрішньої диференціації, права вибору, багатоманітності форм, добровільності, об'єктивності, систематичності, своєчасності, дієвості.
6. Види контролю: попередній, поточний, тематичний, підсумковий
7. Форми контролю: за формою організації: індивідуальний або фронтальний / груповий; за характером оформлення відповіді – усний або письмовий; за використанням рідної мови – одномовний або двомовний.
8. Методи контролю: усної перевірки (бесіда, розповідь учня); письмової перевірки (самостійні й контрольні роботи, тести, твори, перекази, диктанти); мовне портфоліо; самоконтроль, взаємоконтроль.
9. Результат: ефективна організація контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, інтеграційного, командного підходів

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, усе сказане вище дозволяє дійти висновку про те, що питання здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі на сьогодні є не розробленим, проте надзвичайно актуальним і потребує розв'язання.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з теми дослідження нами було визначено такі особливості організації контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі: градація складності навчального матеріалу, свобода вибору учнем складності завдання, поступове накопичення досягнень, можливість для учня поліпшити власні досягнення.

Алгоритм здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень

учнів з іноземної мови в інклюзивному класі має, на нашу думку, ґрунтуватися на змісті контролю, що полягає у виявленні, встановленні та оцінюванні знань учнів з особливими освітніми потребами з іноземної мови на основі нормативно-правового забезпечення. Складовими алгоритму ми вбачаємо реалізацію функцій контролю, дотримання вимог до організації контролю та оцінювання на засадах інклюзії, використання різних видів, форм та методів контролю. Прогнозованим результатом упровадження даного алгоритму повинна, на наш погляд, стати ефективна організація контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, інтеграційного, командного підходів.

Перспективу подальших наукових пошуків у напрямі окресленої проблеми ми бачимо в створенні чітко продуманої, науково обґрунтованої системи завдань для контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі, які передбачатимуть контроль оволодіння учнями мовним матеріалом, а також навичками іншомовного аудіювання, говоріння, читання, письма.

Список використаних джерел:

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов у системі загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/materials/estimation/2395/>
2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ieblingsjob.ucoz.com/publ/normativno_pravova_dokumentacija_vchitelja/metodichni_rekomendacii/kriteriji_ocinjuvanja_navchalnikh_dosjagnen_uchniv_z_inozemnikh_mov/3-1-0-4
3. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів як напрям соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. І. Рассказова // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 40. – С. 119-128.
4. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т.В.Сак. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 168 с.
5. Сак Т. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі / Т.Сак // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – № 1. – С. 3-5.
6. Сак Т. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-2 класів в умовах інклюзивного навчання / Т.Сак // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – № 2. – С. 3-5.
7. Сак Т. В. Технологія зворотного зв'язку в інклюзивному навчанні / Т. В.

Сак // Дефектологія. – 2012. – № 4. – С. 2-5.

8. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т.Сак // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2009. – № 4. – С. 6-9.

Transliteration:

1. Kryterii otsinuvannia navchalnyh dosyahn timeriv z inozemnyh mov u systemi zahalnoi osvity [Elektronny resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/school/materials/estimation/2395/>
2. Kryterii otsinuvannia navchalnyh dosyahn timeriv z inozemnyh mov [Elektronny resurs]. – Rezhym dostupu: http://ieblingsjob.ucoz.com/publ/normativno_pravova_dokumentacija_vchitelja/metodichni_rekomendacii/kriteriji_ocinjuvannja_navchalnykh_dosjaghen_timeriv_z_inozemnykh_mov/3-1-0-4
3. Rasskazova O.I. Diahnostyka sotsialnosti timeriv yak napriam sotsialno-pedahohichnoi diialnosti v umovah inkluzivnoi osvity / O.I.Rasskazova // Pedahohika ta psyhologhia: zb. nauk. pr. – 2011. – Vyp. 40. – S. 119-128.
4. Sak T.V. Indyvidualne otsinuvannia navchalnyh dosyahn timeriv z osoblyvymy osvitnymy potrebamy v inkluzyvnomu klasi: navch. kurs tan auk.-metod. posyb. / T.V.Sak. – K.: TOV «Vydavnychii dim «Pleiady», 2011. – 168 s.
5. Sak T. Kontrol ta otsinuvannia navchalnyh dosyahn timeriv v inkluzyvnomu klasi / T.Sak // Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navhannia ta vyhovannia. – 2010. – № 1. – S. 3-5.
6. Sak T. Otsinuvannia navchalnyh dosyahn timeriv 1-2 klasiv v umovah inkluzyvnoho navhannia / T.Sak // Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navhannia ta vyhovannia. – 2010. – № 2. – S. 3-5.
7. Sak T.V. Tehnolohiia zворотnoho zviazku v inkluzyvnomu navchanni / T.V.Sak // Defektolohiia.. – 2012. – № 4. – S. 2-5.
8. Sak T. Tehnolohiia portfolio v inkluzyvnomu klasi / T.Sak // Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navhannia ta vyhovannia. – 2009. – № 4. – S. 6-9.

Е.С. Казачинер, КВУЗ «Харьковская академия непрерывного образования», Харьков, Украина.
Контроль и оценка знаний учащихся по иностранному языку в инклюзивном классе.

E.S. Kazachiner, KVVZ «Kharkiv Academy of Continuing Education» Kharkov, Ukraine.
Monitoring and evaluation of students' knowledge of a foreign language in an inclusive class.

Email: kazachiner@yandex.ru

КАРНАУХОВА А.В.,

викладач, кафедра педагогіки та
психології,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса
Грінченка, м. Київ, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ 5-ГО РОКУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Стаття присвячена актуальним проблемам вдосконалення підготовки кадрів у сфері дошкільної освіти. У зв'язку з цим пропонується навчальний курс «Виховання засобами казки», що розроблено за модульною системою навчання. Програма курсу спрямована на глибоке розуміння студентами теоретичних і практичних питань проблеми формування моральних цінностей у дітей 5-го року життя засобами казки. У статті подаються приклади проектів розроблені студентами з даного курсу, які можуть бути використані у роботі вихователями, батьками, студентами.

Ключові слова: українська казка, моральне виховання, навчальний курс, студенти, проект.

Статья посвящена актуальным проблемам усовершенствования подготовки кадров в сфере дошкольного образования. Предлагается программа курса «Воспитание средствами сказки» разработанная по модульной системе обучения. Программа курса направлена на формирование глубокого понимания студентами теоретических и практических вопросов по проблеме формирования нравственных ценностей у детей 5-го года жизни с помощью сказки. В статье подаются примеры проектов разработаны студентами по данному курсу, которые могут быть использованы в работе воспитателями, родителями, студентами.

Ключевые слова: украинская сказка, нравственное воспитание, учебный курс, студенты, проект.

The article is devoted to actual problems of improving training in Early Childhood Education. In connection with this proposed course «Education means a fairy tale,» which developed a modular system

of education. The course is aimed at students a deep understanding of the theoretical and practical issues of the problem of formation moral values in children 5-year life means tale. Article submitted examples of projects developed by students of the course, which can be used in the work of educators, parents, students.

Key words: *Ukrainian fairy tale, moral education, curriculum, students, projects.*

Постановка проблеми. Моральне виховання підростаючого покоління є однією з актуальних проблем сучасності. Необхідність створення в суспільстві моральної атмосфери, яка сприяла б утвердженню в усіх ланках суспільного життя поваги до людини, вимогливості до себе і до інших, чесності, довіри, поєднаного з високою відповідальністю, посилює увагу до цієї проблеми.

Головна мета виховання, визначена в Концепції національного виховання (2012 р.), полягає у передачі молодому поколінню багатств духовної культури народу. Зважаючи на це, найважливішим завданням сучасної педагогіки є формування високоморальної особистості і, зокрема, її моральних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема морального виховання особистості розглядається сучасними вченими різнопланово в таких аспектах, як: структура моральної свідомості (В. Зібковец), виховання моральної культури особистості (Т. Гуменнікова), формування моральної активності дітей (І. Зайцева, Л. Крайнова), характеристика емоцій і почуттів, їх класифікація (Е. Богданов, К. Платонов, О. Чебикін), роль почуттів у процесі морального виховання дітей (В. Блюмкін, І. Свадковській, М. Стельмахович). У ряді досліджень розглядаються різні засоби морального виховання дітей: національний фольклор (О. Алексейчук, О. Барабаш, А. Богуш, С. Горбенко, Л. Калуська), художня література (Н. Ільїнська, Т. Ружевиц), театральна творчість дітей (С. Нікорова, Т. Шевчук), театр ляльок (Л. Чуріліна), казка (А. Богуш, А. Беленька, Т. Гризоглазова, С. Литвиненко, А. Щербо).

Формулювання цілей статті. Теоретико-практичні підходи до висвітлення проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування моральних цінностей у дітей 5-го року життя засобами казки.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, важливо ставити питання про формування моральних цінностей у дітей дошкільного віку ще в період професійної підготовки майбутніх вихователів. Вважаємо, що одним із шляхів вирішення цієї проблеми буде введення навчального курсу «Виховання засобами казки» у зміст професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах. Цей курс сприятиме формуванню у студентів професійних вмінь у здійсненні морального

виховання дітей, зокрема розвитку в них моральних цінностей, та готовності впроваджувати ідеї морального виховання в сучасну педагогічну діяльність.

Курс викладається студентам ОКР «бакалавр» напряму підготовки «Дошкільна освіта» в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка. Метою даного курсу є підготовка майбутніх вихователів до використання казки в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. Основні завдання курсу:

- поглибити знання студентів про казку та її розвивальний і виховний потенціал;
- навчити розрізняти казки за жанром;
- формувати вміння розробляти проекти на основі української казки для роботи з дітьми;
- розвивати художньо-літературні вміння та навчити алгоритму складання казок;
- формувати вміння використовувати отримані знання на практиці.

Зміст програми передбачає: оволодіння студентами знаннями про історичне походження казки, її види і значення для формування підростаючої особистості, а також методикою роботи з казкою. Навчальний матеріал курсу спирається на базові основи дошкільної педагогіки, методики розвитку рідної мови в дошкільних навчальних закладах, загальної психології та психології дитячої творчості.

Зміст дисципліни розподілено за модулями, в яких розкриваються історичні, понятійні та методичні засади виховання казкою. Розподіл навчального матеріалу представляємо за модулями.

Модуль I. Історичні основи походження казки.

1.1. Вступ. Мета і завдання курсу.

1.2. Специфіка української казки. Історичні основи виникнення казки.

1.3 . Наукові концепції про виникнення казок.

Модуль II. Види казок.

2.1. Казки про тварин. Їх класифікація. Казки для дітей 5-го року життя.

2.2. Чарівні казки. Їх класифікація. Казки для дітей 5-го року життя.

2.3. Казки соціально-побутові. Їх класифікація. Казки для дітей 5-го року життя.

2.4. Інші види казок у роботі з дітьми 5-го року життя.

Модуль III. Технології роботи з казкою.

3.1. Форми роботи з казкою.

3.2. Методи роботи з казкою.

Для ефективності реалізації змісту даного навчального курсу доцільно застосовувати інноваційні методики, що сприятимуть розумінню студентами значущості проблеми використання казки, що має високий виховний потенці-

ал, саме для морального становлення особистості. До інноваційних методик ми віднесли: педагогічні ігри, аналіз казок (аналіз конкретних сюжетних ситуацій із позицій сучасного трактування), проблемно-пошукові завдання, вивчення практичного досвіду щодо застосування казки як педагогічного засобу та його оцінка, театральньо-інсценоване моделювання подій, розробка педагогічних та методичних рекомендацій для вихователів та батьків.

На початку роботи викладачеві необхідно актуалізувати проблему, оцінити рівень інформованості студентів і визначити їхні очікування. Розпочинаючи вивчення курсу, ми запропонували міні-анкети для студентів за змістом кожного модуля.

– «Для чого вивчаємо відповідний курс?», «Що ви знаєте про казку?», «Чи потрібно майбутньому вихователю вивчати цей курс?»,

«Які види казок Ви знаєте?», «Яких героїв українських казок Ви можете назвати? Яку характеристику можете дати кожному героєві?», «Чи потрібні Вам ті знання, які ви отримаєте при вивченні даного курсу?», «Як Ви використовуєте ці знання на практиці?». «Які форми роботи Ви будете проводити з дітьми?», «Які методи використовуєте в своїй роботі?», «Чи потрібно Вам знати методику роботи з казкою?».

За результатами анкетування ми зробили висновок про те, що сучасні студенти мало ознайомлені з казкою. Вони не орієнтуються у видах казок, не розрізняють їх за жанрами, називають героїв з російських казок, не можуть охарактеризувати героїв казок тощо.

Для того, щоб студенти краще опанували матеріалами навчального курсу ми знайомимо їх з досвідом дошкільних навчальних закладів, які успішно використовують казку в роботі з дітьми. При цьому пропонуємо вивчення методичної літератури, відвідування дошкільного навчального закладу, спілкування з вихователями, перегляд матеріалів у вигляді презентацій, можливість використання Інтернет-ресурсів. Завдання викладача – викласти матеріал так, щоб студент не просто його прослухав, а сприйняв, приєднався до обговорення, вступив в дискусію. У цьому нам допомагають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Ми працюємо в системі електронного середовища, де розміщена інформація про курс (лекційний матеріал, завдання для семінарських і практичних занять, презентації до лекцій, тестові завдання до кожного модуля, словник термінів і список літератури), з якою студенти мають можливість працювати в індивідуальному режимі. Найважливішим завданням курсу є оволодіння студентами навичками практичної діяльності в умовах сучасного дошкільного навчального закладу. Вони повинні вирішувати на заняттях конкретні педагогічні завдання: створення необхідних умов для читання казки та роботи з нею, створення певного розвивального середовища, ефективне планування співпраці з бать-

ками.

Доцільним є застосування творчих завдань, спрямованих на включення дитини до участі у розігруванні казки або театралізованої вистави. Прикладом таких завдань можуть слугувати творчі проекти, які студенти готують самостійно: «Котигорошко у 1-му класі», «Подорож Колобка по світу» тощо.

У своєму проекті студенти презентують власні розробки. Це можуть бути макети книжок-казок, тексти власних казок тощо. Доречно вводити у проект методичні розробки: конспекти проведення занять, свят та розваг, сценарії театралізованих інсценізацій казок, методичні поради для батьків. Проект може створюватися студентами протягом вивчення даного курсу. Підготовлені матеріали можуть обговорюватися під час семінарських або практичних занять, використовуватися під час проходження практики в дошкільному навчальному закладі. Розробляючи проект, студенти мають змогу удосконалювати його, готувати елементи костюмів та декорацій тощо. По закінченню вивчення курсу студенти захищають свій проект, який оформлено за вимогами.

Наведемо приклади текстів-казок, написаних студентами.

Казка «Чарівна країна казок»

Жили-були два хлопчики Іванко та Василько. Вони з самого малечку дружили між собою, завжди гралися.

Одного сонячного дня граючись на вулиці, вони знайшли книгу. Вона була дуже яскрава з різними малюнками. Це була книга «Чарівних казок». Хлопчики ще трішки подивилися на неї, а потім Василько взяв і викинув цю книжку сказавши, що і без неї добре. Хлопчики пішли далі гратися.

Коли на зустріч їм іде старий дідусь.

— Здоровенькі були, хлопчики.

— Доброго дня, дідусю.

— Ви не бачили «Чарівної книги казок»?

— Ні, — відповіли хлопчики переглядаючись між собою.

— А чи знаєте ви, що ця книга зачарована? Якщо до неї недбайливо ставитися, то можна потрапити до країни казок і бути зачарованим. А звідти дуже тяжко повернутися.

Хлопчики посміхнулися не повіривши дідусю і пішли гратися. Через деякий час насунулися темні хмари, подув сильний вітер, почала гриміти гроза, все закрутилося, завертілося. Іванко та Василько розкривши очі завмерли від здивування. Вони опинилися у Каїні чарівних казок. Навколо все було дуже яскраве, казкове, чарівне. Будинки, які стояли навкруги, були зроблені з печива, а дерева були зовсім не такими як завжди. Замість фруктів на них росли овочі. Хлопчики пішли далі роздивляючись по дорозі чарівні дива. І ось вони дійшли до будинку у якому проживав Велетень. Він дуже

голосно запитав:

– Як ви тут опинилися?

Хлопчики заплакавши розповіли:

– Ми погано повелися з «Чарівною книгою казок», ми неправду сказали дідусю.

На що Велетень сказав:

– Це не незвичайний дідусь, а казкар-чарівник, який є головним у Країні чарівних казок. І для того щоб потрапити назад до свого дому, вам потрібно знайти його і попросити вибачення.

Хлопчики подякували Велетню і пішли шукати дім казкаря-чарівника. Вони йшли темним лісом, потім через гори і ріки. Та тільки за допомогою казкових звірів та чарівних героїв, Іванко і Василько знайшли будиночок казкаря-чарівника.

– Я знав, що ви прийдете до мене.

Хлопчики опустивши очі донизу сказали:

– Ми більше ніколи не будемо рвати і викидати книжки, пробачте нам будь-ласка. Ми не будемо обманювати дорослих. Ми все зрозуміли.

І почали плакати, закривши очі. Але коли відкрили їх через хвилину, то побачили що вони знаходяться не в Країні чарівних казок, а на тій вулиці де гналися.

А цю казку студенти презентували, використовуючи мультимедіа.

Казка про вітер

Жив був вітер-пустунець. Він виробляв, що заманеться, не слухався ні тата, ні мами. Гуляв, коли хотів і де хотів. То пробіжить садом та обтрусить яблука, то здійме таку куряву, що засліпить усім очі, то посеред жнив нажене дощові хмари, то у спеку розжене усі хмарки і на землю не впаде жодної краплини дощу. Дуже потерпали від його вибриків усі люди: і дорослі і малята. І не раз дорікали його батькам. Та що могли ті зробити? Ніяк не впіймати пустуна. Адже він літав по всьому світу. І тільки одного разу дійшов до його батьків слух, що їхній синок потрапив у велику халепу – заблудився. А трапилось от що. Пустун грався біля великої гори і забрався у печеру. Ось і заблукав.

Довго довелося його шукати усім рідні, та врешті-решт знайшли, заплаканого і приишклого. Нічого йому не сказав тато, проте поглянув із сумом на сина і той все зрозумів. З тих пір ніби підмінили синочка. Замість шибайголови він став лагідним, слухняним вітерцем.

Казка про Чарівника

Давно в далекій країні було зачароване місто. У цьому місці не світило

сонечко. не цвіли квіти. Діти часто сварилися і плакали, мами не говорили їм ніжних, добрих, лагідних слів. Але одного разу в місто на повітряній кульці прилетів чарівник. Він був дуже ввічливим. Ідучи вулицями міста він говорив усім чарівні слова. І від цих слів усе навколо змінювалося.

Казка про доброту

Жив собі маленький хлопчик. Одного разу він запитав у мами: «Що таке доброта?».

«Ти ще маленький, підростеш – знатимеш», – сказала мама.

Але хлопчик був дуже нетерплячий, він хотів швидко про все дізнатися. Тому він вирішив запитати ще у кого-небудь. Неподалік від будиночка він побачив знайому дівчинку, яка намагалася зняти повітряну кульку, що зачепилася за гілку дерева.

– Допоможи мені, будь ласка, – попросила дівчинка.

– Мені ніколи, я хочу дізнатися, що таке доброта, – відповів хлопчик.

– А я знаю, що таке доброта, мені мама часто розповідає, про добрих людей.

– Розкажи мені, – попросив хлопчик.

– Зніми спочатку кульку, – відповіла дівчинка.

Хлопчик заліз на дерево і зняв кульку.

– Ось ти і зробив добре діло, це і є доброта.

– Так просто, – здивувався хлопчик.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, під час вивчення курсу здійснюється послідовне опанування студентами теоретичним матеріалом та формування у них умінь застосовувати казку як засіб виховного впливу на дітей не тільки в межах програми, а й під час різних видів педагогічної практики. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи у сфері дошкільної освіти шляхом залучення їх участі в розробці театральних проектів спільно з дітьми дошкільного віку та вихователями і батьками.

Список використаних джерел:

1. Беленька Г.В. Навчання через казку // Дошкільне виховання / Палітра педагога. – 2004. – № 1. – С. 14 – 17.
2. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
3. Гавриш Н.В., Ушакова О.С. Знакомим дошкільників с літературой / Н. В. Гавриш, О. С. Ушакова. – М.: Творческий центр, 2008. – 223 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2004.

– 456 с.

5. Стрелкова Л. П. Уроки сказки / Л. П. Стрелкова. – М.: Педагогика, 1990. – 178 с.
6. Туров М. П. Створи себе через казку. Посібник для батьків, учителів, вихователів. / Під заг. ред. С. Чередниченко. – К.: Кобза, 2003. – 128 с.
7. Чарівний промінь: казки про природу для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / За заг. ред. Беленької Г.В., упорядник Конюхова Т.С. – Сімферополь: Таврія, 2005. – 408 с.

References:

1. G. Belenky Learning through a story // Pre-school education / teacher Palette. – 2004. – № 1. – С. 14 – 17.
2. Gavrish N. V. Development of verbal creativity in preschool / N. V. Gavrish. – Donetsk LLC «Swan», 2001. – 218 с.
3. Gavrish N. V. Ushakova A. S. Znakomym doshkolnykov s literature / N. V. Gavrish, A. S. Ushakova. – М.: Tvorcheskyy center, 2008. – 223 с.
4. Т. І. Ponimanska Preschool education: Teach. manual for high school students. – К.: Akademvydav. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.
5. Strelkova L. P. Lessons tales. – М.: Pedagogika. – М.: Педагогика, 1990. – 178 с.
6. Turov MP Create yourself in a fairy tale. Guide for parents, teachers and educators. / Under total. Ed. S. Cherednychenko. – К.: Kobza, 2003. – 128 с.
7. Magic beam: tales of nature for preschool and primary school age / Pod Society. Ed. Belenky G. V., Konyukhov T. S. compiler. – Simferopol: Tavria, 2005. – 408 с.

А.В. Карнаухова, Педагогический институт, Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Подготовка будущих воспитателей к формированию моральных ценностей у детей 5-го года жизни средствами сказки.

A.V. Karnauhova, Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Preparation of the future teachers the formation of moral values for 5 – years old children using fairy tale resources.

Email: karnauhova_antonina@mail.ru

КИРИЧЕНКО В.Г.,

викладач, Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ УКРАЇНОЗНАВСТВА

У статті проаналізовані поняття «діяльність», «мотив», «мотивація», «мотивація до праці». Автор визначає задачі, які мають бути вирішені у процесі підготовки студентів-філологів до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів. У статті представлено систему дозвіллевої діяльності студентів факультету української філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, яка слугує основою, зразком для відтворення у їх подальшій професійній діяльності. Автор аналізує види цієї роботи студентів – індивідуальну, масову, групову та дає їх коротку характеристику. У статті наведені результати анкетування, проведеного на факультеті з метою з'ясування рівня знання студентами суті, форм і методів дозвіллевої діяльності та особливості її організації на українознавчих засадах.

Ключові слова: культурно-дозвіллева діяльність, дозвілля, українознавства, підготовка студентів.

В статье анализируются понятия «деятельность», «мотив», «мотивация», «мотивация к труду». Автор определяет задачи, которые следует решить в процессе подготовки студентов-филологов к организации культурно-досуговой деятельности учеников. В статье представлена система досуговой деятельности студентов факультета украинской филологии Уманского государственного университета имени Павла Тычины, которая есть основой, образцом для подражания в их дальнейшей профессиональной деятельности. Автор анализирует виды этой работы студентов – индивидуальную, массовую, групповую и дает их краткую характеристику. В статье приведены результаты анкетирования, проведенного на факультете с целью выяснения уровня знаний студентами сути, форм и методов досуговой деятельности и особенности её

организации на украиноведческой основе.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, досуг, украиноведение, подготовка студентов.

The author in the article analyzed concepts such as: "activity", "motive", "motivation" "motivation to work". The main problem that must be solved while preparing students-philologists to organization of cultural and recreational activities was defined. In the article the system of leisure activities of Ukrainian Philology faculty students was presented. It served as the base and model for play it back in future professional careers. The author analyzed the types of student work: individual, mass, group and gave brief description of them. The results of survey that was lead at the faculty conducted in the article. It showed the level of students' knowledge of essentially forms and methods of leisure activities and features of its organization on the basis of Ukrainoznavstvo.

Key words: cultural and recreational activities, leisure, Ukrainoznavstvo, preparation of students.

Проблема підготовки студентів до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів на засадах українознавства – одна з найактуальніших у педагогічній теорії та практиці.

У фаховій літературі підготовка студентів до організації дозвіллевої діяльності школярів розглядається як спеціально організована система навчальних, і виховних заходів. Їх мета – поглиблення і розширення знань, умінь і навичок, отриманих у процесі навчання, формування творчих здібностей, наукових інтересів тощо, які можуть бути використані у подальшій професійній діяльності.

Проблеми організації дозвіллевої (позааудиторної) діяльності учнів привертають увагу багатьох дослідників. Загальні аспекти такої роботи розглядали А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Баранов, М. Болдирєв, Б. Вульфів, В. Галузинський, А. Капська, Б. Кобзар, М. Красовицький, О. Кондратюк та інші.

С. Кримський вважає діяльність механізмом, що «згортає майбутнє в минуле, перетворює його в досвід життя та розгортає життя в нові обрії прийдешнього» [5, с. 49]. Такі параметри – досвід – проект, минуле – майбутнє визначають рівень активності людини. Таким чином «діяльність людини має матеріальний, предметний та потенційний аспекти» [5, с. 49].

Тому дозвіллева діяльність будується на принципах зацікавленості і добровільної участі в ній, вона є логічним продовженням аудиторних занять,

іде паралельно з ними. Така робота, базуючись на індивідуальних нахилах та інтересах, сприяє розумовому, естетичному і фізичному розвитку, задовольняє культурні запити та сприяє наповненню, вільного від занять, часу корисною діяльністю.

В основі підготовки студентів-філологів до організації культурно-дозвілдової діяльності учнів на засадах українознавства вважаємо формування стійкої мотивації до означеного виду діяльності.

Розвиток особистості, її свідомості та самосвідомості, здійснюється завдяки змінам, що відбуваються у мотивації, поведінці та діяльності людини.

Розглянемо, як визначаються цей термін «мотив» і «мотивація» у філософському, педагогічному, тлумачному словниках.

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» пояснює мотив як підставу, привід для якої-небудь дії, вчинку; причину, а мотивацію – як сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось, доведення необхідності скоєння певних вчинків, заохочення учнів до вивчення певного предмета, дисципліни, пояснення необхідності навчання у школі [1, с. 692].

У «Новому філософському словнику» «мотив» – одне з понять, яке описує сферу спонукання суб'єкту до діяльності – поряд з потребами, інтересами, емоціями, інстинктами, може сприйматися як предмет, який спонукає й спрямовує на себе діяльність та поступки, або як причина, що є основою вибору дій, вчинків та пояснює їх. За умови досягнення достатнього ступеня усвідомлення мотив виступає в якості конструктивного начала Я людини [10, с. 130].

Дефініцію «мотивація праці» В. Кремінь розглядає в «Енциклопедії освіти» як систему детермінант, причин, стимулів, мотивів, що «спонукає людину до трудової діяльності. ... виступає як система уявлень і переконань, почуттів і переживань, в яких виражаються матеріальні і духовні, природні й культурні потреби людини. Усвідомлення потреб і предметів, якими вони задовольняються, тобто опредмечування потреб, утворює загальний механізм мотивування трудової діяльності» [3, с. 528].

В «Українському педагогічному словнику» «мотивація» трактується як «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивами можуть виступати уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватись з різних мотивів. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості людини дуже велике. Завдання педагога – виховання правильної мотивації в дітей» [2, с. 217].

Досліджуючи суть мотиву та мотивації О. Леонт'єв наголошує, що поєднання мотивів, потреб та цілей діяльності створюють особистісний сенс

діяльності будь-якого виду [7]. Якщо особистість усвідомлює мотиви власної діяльності це дозволяє їй визначити шляхи подальшого самовдосконалення [6].

При чому в процесі діяльності та розвитку особистість має пройти шлях від прагнення задовольнити виключно природні (примітивні) потреби на втілення найвищих.

Згідно теорії А. Маслоу, задоволення потреб вищого рівня неможливе, якщо не задоволені потреби нижчих рівнів: 1) фізіологічні потреби; 2) потреба у любові; 3) прив'язаність та приналежність до певної соціальної групи; 4) потреба у повазі і визнанні; 5) потреба у самоактуалізації [8].

Про це писали М. Мешков та Д. Мешков, які поділяють мотиваційні фактори на три класи: потреби та інстинкти як джерела активності; мотиви як детермінанти поведінки; емоції як регулятори поведінки [9, с. 39].

У психологічних дослідженнях мотивація до навчання та діяльності поділяється на: пізнавальні, соціальні, зовнішніх та внутрішніх.

До пізнавальних мотивів, тобто прагнення оволодіти новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями) належать: навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів отримання знань, прийомів самостійного засвоєння знань); мотиви самоосвіти (орієнтація на отримання додаткових знань, на самовдосконалення особистості).

У соціальних мотивах можна виокремити: широкі соціальні мотиви (мотиви обов'язку, відповідальності, розуміння соціального значення навчання); вузькі соціальні мотиви (прагнення зайняти певну позицію по відношенню до оточуючих, з метою отримання від них підтримки та схвалення); мотиви соціального співробітництва (орієнтація на взаємовідношення та способи взаємодії з іншими людьми).

Внутрішні мотиви безпосередньо пов'язані з самою діяльністю особистості, тобто це задоволення пізнавальної необхідності та засвоєння знань в процесі навчання тощо.

Зовнішні мотиви спонукають особу, яка навчається до певного виду діяльності [4].

Таким чином, мотивами, що спонукають людину до діяльності, формують інші індивідуальні риси її особистості є інтереси, риси характеру, прагнення, переживання, цілі життєдіяльності тощо.

Мотивацією можемо вважати систему мотивів, стимулів, яка спонукає людину до певного виду діяльності і спрямована на задоволення її природних, культурних, матеріальних та духовних потреб.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є підготовка студентів до організації та проведення дозвіллевої діяльності учнів, яке не може бути не контрольованою і некерованою дорослими.

Розпочинатися підготовка має з формування у студентів мотивації до організації такого виду діяльності.

При визначенні змісту, форм і напрямів роботи з підготовки майбутніх вчителів-філологів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів на засадах українознавства ми виходили з того, якими знаннями і навичками повинні володіти студенти для успішного використання їх у подальшій роботі. При цьому до уваги брався зміст та вимоги шкільних програм з української літератури, українознавства, української мови та позакласної роботи з учнями шкіл.

У процесі роботи мають вирішуватися наступні задачі: розширення та поглиблення знань з українознавства, отриманих студентами під час навчання у вищому педагогічному закладі; формування у студентів почуття любові і поваги до культури та історії рідного краю, та України в цілому; створення атмосфери, яка сприятиме глибшому і свідомому засвоєнню програмового навчального матеріалу; виховання та розвитку ініціативи, самостійності, творчих здібностей студентів.

За формами організації дозвілєва діяльність поділяється на масову, гурткову та індивідуальну.

Індивідуальна:

Робота в науково-дослідній лабораторії «Етнологія Черкаського краю» над підготовкою статті, реферату, доповіді, розробкою індивідуально-дослідного завдання

Робота у студентському науковому фольклорному товаристві імені Хрисанфа Ящуржинського

Робота над пісню в народному аматорському ансамблі «Софія»

Робота над танцем у театрі-студії «Вервечка»

Робота над виробом в майстер-класі «Український народний рушник»

Робота над текстом у майстер-класі «Театр Слова»

Робота у літературному об'єднанні імені М. П. Бажана

Гурткова:

Народний аматорський колектив «Софія»

Майстер-клас «Театр Слова»

Гурток «Український народний рушник»

Студія танцю «Вервечка»

Гурток «Українська народна іграшка Східного Поділля»

Літературне об'єднання імені М. П. Бажана

Масова:

Народознавчі свята, вечори, концерти

Семінари

Конференції

Виставки

Зустрічі

Пошукові фольклорні та етнографічні експедиції

Усі види робіт мають певні особливості. Найрізноманітнішою є індивідуальна робота, оскільки вона включає в себе підготовку доповідей, рефератів, участь у підготовці посібників, виробів декоративно-прикладного мистецтва (вишивкарство, писанкарство, лозоплетіння тощо), виконання фольклорних творів (календарно-обрядових, родинно-побутових, ліричних, сатиричних пісень тощо), роботу над текстом та підготовка до участі у конкурсах з виразного читання.

Гурткова відзначається малою кількістю учасників та досить сталим складом, працює регулярно за графіком – у визначені дні і години, відносною тривалістю існування групи.

Масова робота характеризується нерегулярністю та епізодичністю кожного заходу та великою кількістю учасників.

Проведене нами опитування студентів I–IV курсів (207 осіб) факультету української філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини засвідчило, що на початку навчання (на I–II курсах) вони мали не досить чіткі уявлення про дозвілєву діяльність (59%).

Опитування студентів III–IV курсів дало підстави стверджувати, що більшість студентів має чіткі уявлення про дозвілєву діяльність, особливості її організації та проведення, значна частина з них мали досвід проведення такої роботи, отриманий під час проходження практик (86%).

Цікаві результати дало анкетування студентів, які навчаються на спеціалізації «Українознавство» (IV курс). На питання: «Які Ви знаєте види дозвілєвої діяльності учнів?», «Чи маєте Ви досвід організації та проведення дозвілєвої діяльності учнів?», «Чи брали Ви участь у проведенні вистав, концертів, конкурсів під час навчання в школі?», «Чи берете Ви участь у проведенні вистав, концертів, конкурсів, навчаючись в університеті?», «Які позааудиторні заходи проводили Ви під час педагогічної практики?», «Чи проводили Ви під час практики українознавчі свята?», «Чи плануєте Ви використовувати українознавчий компонент у педагогічній діяльності?», «Чи плануєте Ви займатися пошуковою фольклорно-етнографічною діяльністю?», «Чи плануєте Ви організацію в школі українознавчого гуртка, театру тощо?», «Чи плануєте Ви проводити в школі свята на українознавчу тематику?» практично 100% опитуваних дали чіткі, обґрунтовані, стверджувальні відповіді.

Виявилось, що під час проведення позааудиторних заходів використання українознавчого компоненту сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищує їх інтерес до дійства, що проводиться, формує прагнення й надалі

займатися такою роботою. Учні з великою цікавістю беруть участь в «Андріївських вечорницях», у проведенні зимових обрядів – колядуванні та щедруванні, у святі Івана Купала тощо. Усе це сприяє формуванню в учнів бажання вивчати українські народні традиції, обряди, знайомитися з культурою свого народу, а згодом – займатися пошуковою роботою, а саме, записувати фольклорні та етнографічні відомості від односельців, родичів, знайомих та ін.

Таким чином, сформована у студентів мотивація до проведення культурно-дозвіллевої діяльності учнів на засадах українознавства сприяє усвідомленню суті культурно-дозвіллевої діяльності учнів; задоволення потреби студентів займатися такого роду діяльністю; підвищенню якості та успішності організації та проведення культурно-дозвіллевої діяльності учнів і досягненню студентами високого рівня педагогічної майстерності.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : бл. 170000 сл. та словосполучень / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень – К.: Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 512 с.
5. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Кримський. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1971. – 40 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с. – (Мастера психологии).
9. Мешков Н. И. Мотивация личности как ключевая проблема психологии / Н. Мешков, Д. Мешков // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 1. – С. 37–43.
10. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скаун, 1998. – 896 с.

Transliteration:

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy : бл. 170000 сл. та словосполучен / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпін : Перун, 2001.

- 1440 s.
2. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. Vydannia druhe, dopovnene i vypravlene / S. Honcharenko. – Rivne: Volynski oberehy, 2011. – 552 s.
 3. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy, holovnyi red. V. H. Kremen – K.: Yurinkom Inter, 2008 – 1040 s.
 4. Ylyn E. P. Motyvatsiya y motyvy. – Sankt-Peterburh: Pyter, 2008. – 512 s.
 5. Krymskyi S. B. Zapyty filosofskykh smysliv / S. Krymskyi. – K.: Vyd. PARAPAN, 2003. – 240 s.
 6. Leontev A. N. Deiatelnost. Soznanye. Lychnost. – M.: Smysl: Akademyia, 2004. – 352 s.
 7. Leontev A. N. Potrebnosty, motyvy y emotsyy / A. N. Leontev. – M. : Yzd-vo Moskovskoho un-ta, 1971. – 40 s.
 8. Maslou A. Motyvatsiya y lychnost. 3-e yzd. / A. Maslou. – SPb.: Pyter, 2008. – 352 s. – (Masterya psykholohyy).
 9. Meshkov N. Y. Motyvatsiya lychnosty kak kliuchevaia problema psykholohyy / N. Meshkov, D. Meshkov // Yntehratsiya obrazovanyia. – 2015. – T. 19. – № 1. – S. 37–43.
 10. Noveishyi fylosofskyi slovar / sost. A. A. Hrytsanov. – Mynsk : Yzd. V. M. Skakun, 1998. – 896 s.

В. Г. Кириченко, *Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина.*

Формирование мотивации у студентов-филологов к организации культурного отдыха учеников на принципах украиноведения.

V.G. Kirichenko, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

Formation of motivation of students-philologists to the organization of cultural activities on the Ukrainian principles.

Email: vita_kyrychenko@mail.ru

КИШИНЬСКА О.О.,

аспірантка, Інститут інформаційних
технологій і засобів навчання
НАПН України, м. Київ, Україна

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТІ ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Аналізується процес розвитку професійних компетентностей вчителів філологічних спеціальностей в контексті проектування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища. Представлені засоби навчання з використанням веб-орієнтованих систем перекладу фахових іншомовних текстів для вчителів філологічних спеціальностей в процесі навчання курсу. Аналізується проблема здійснення якісного перекладу фахових іншомовних текстів з використанням веб-орієнтованих систем перекладу та пропонується перегляд підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей у середовищі веб-орієнтованих систем перекладу. Ефективний розвиток професійних компетентностей вчителів філологічних спеціальностей можливий за умови виявлення та подальшого впровадження нових методів, та засобів навчання в процес навчання майбутніх вчителів, що зумовить педагогічно логічне поєднання традиційної системи навчання з комп'ютерно орієнтованою системою навчання у вищих навчальних закладах.
Ключові слова: Проектування комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища, вчителі філологічних спеціальностей, веб-орієнтовані системи перекладу, фахові іншомовні тексти, професійні компетентності.

Анализируется процесс развития профессиональной компетентности учителей филологических специальностей в контексте проектирования компьютерно ориентированной учебной среды. Представлены средства обучения с использованием веб-ориентированных систем перевода профессиональных иноязычных текстов для учителей филологических специальностей в процессе обучения курса. Анализируется проблема осуществления качественного перевода профессиональных иноязычных текстов с

использованием веб-ориентированных систем перевода и предлагается рассмотрение подготовки будущих учителей филологических специальностей в среде веб-ориентированных систем перевода. Эффективное развитие профессиональных компетентностей учителей филологических специальностей возможно при условии выявления и последующего внедрения новых методов и средств обучения в процесс обучения будущих учителей, что приведет педагогически логическое сочетание традиционной системы обучения с компьютерно ориентированной системой обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: проектирование компьютерно ориентированной учебной среды, учителя филологических специальностей, веб-ориентированные системы перевода, профессиональные иноязычные тексты, профессиональные компетентности.

Analyzes the process of development of professional competences of future teachers of philological specialties in the context of designing of computer based learning environment. Presented the learning tools of teaching with using the web-oriented system of translation professional foreign language texts for teachers of philological specialties in the process teaching the course. Analyzes the problem of implementation quality professional translation of foreign texts with using web-oriented system of translation and proposing revision of training future teachers of philological specialties in web-oriented system of translation environment. Effective development of professional competencies of teachers of philological specialties is possible if the identification and subsequent implementation of new methods and learning tools in the training process of future teachers, which will be pedagogically logical combination of traditional learning systems with computer based learning system of teaching in higher education.

Key words: designing of computer based learning environment, teachers of philological specialties, web-oriented system of translation, foreign language texts, professional competences.

Один із напрямів розвитку освіти є впровадження інформаційно- комунікаційних технологій, що забезпечить подальший вплив на ефективність процесу навчання, доступність і якість освіти, підготовку майбутніх фахівців до

самонавчання в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. Основною проблемою є здійснення якісного фахового перекладу текстів вчителями філологічних спеціальностей з використанням веб-орієнтованих систем перекладу. Вимагається перегляд змісту, методів та засобів навчання, а також повної модернізації всього науково-методичного забезпечення навчально-пізнавального процесу.

Проблеми педагогічного проектування досліджувалися: М. Бурдюю А. Гуржієм, А. Кижнером, В. Кругликом, Ю. Рамським, О. Гриб'юк, Г. Скрипкою, В. Черненко, зокрема з іноземних мов – Я. Булаховою, А.О. Вербицьким, А. Зубовим, Є. Заір-Бек, Л. Левін, Д. Левітес, Д. Піт, В. Редько, А.П. Тряпціною, А.В. Хуторським, С. Шацьким, J. Dewey, G. Dudeney, N. Hockly, K. Brucher, M. Collins, M. Simonson, A. Thompson, W. Kilpatrick. Незважаючи на численні дослідження в цій галузі, проблемі проектування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища в процесі розвитку професійних компетентностей вчителів філологічних спеціальностей було мало проаналізовано та досліджено.

Актуальними є постановка і пошук шляхів вирішення проблем розвитку професійних компетентностей вчителів філологічних спеціальностей в контексті проектування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища. Ефективний розвиток професійних компетентностей вчителів філологічних спеціальностей можливий за умови виявлення та впровадження нових методів, та засобів навчання в процес навчання майбутніх вчителів, що зумовить педагогічно логічне поєднання традиційної системи навчання з комп'ютерно орієнтованою системою навчання у вищих навчальних закладах.

Проектування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища полягає у впровадженні навчального курсу для вчителів філологічних спеціальностей з використанням веб-орієнтованих систем перекладу як зручний та ефективний засіб для редагування та створення якісного перекладу іншомовних фахових текстів. [1] В процесі проектування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища суб'єкти виконують наступні функції: формування відповідних компетентностей, оцінювання факторів впливу, визначення стратегії діяльності навчального закладу, оцінка ризиків та освітніх ресурсів, добір маршруту навчального процесу, розроблення технологій та методик засвоєння студентами необхідних компетентностей, експертиза навчальних програм та оцінювання компетентнісного результату.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблеми проектування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища є актуальним питанням сьогодення серед науковців та педагогів у різних сферах діяльності.

Поняття проектування у педагогічному посібнику – це (від лат. «кинути

вперед») науково обґрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі способами його досягнення [2].

Є.С. Заїр-Бек розглядає педагогічне проектування як прикладний науковий напрямок педагогіки та практичної діяльності, що націлений на вирішення завдань розвитку, перетворення, удосконалення, розв'язання суперечностей в сучасних освітніх системах[4].

Проектування педагогічного процесу – цілеспрямоване творче попереднє визначення і конструювання програми спільної діяльності суб'єктів та її подальшої реалізації, яка спрямована на забезпечення особистісно-розвивального підходу [3].

В наш час комп'ютерно орієнтовані технології займають все більше вагомe місце не тільки серед інформатиків, програмістів та інженерів, а й серед перекладачів, лінгвістів та філологів. Тому актуальною темою стає використання програм перекладачів, електронних словників та інших веб-орієнтованих систем перекладу текстів, що є на сьогоднішній день зручним підручним засобом, а також оптимізує процес розуміння іншомовної комунікації. На сьогоднішній день, веб-орієнтовані системи перекладу (програми-перекладачі, електронні словники) які більш-менш виконують адекватний переклад іншомовних текстів, але без певних лінгвістичних знань мови довіритися програмі-перекладачу неможливо, адже веб-орієнтовані системи перекладу не є досконалими й досі не доведені до повної автоматизації процесу перекладу текстів.

Невисока якість одержуваного перекладу програмою-перекладачем, залежить від поганої формалізації природних мов під час перекладу тексту. Ціль такого перекладу проста, переклад з однієї мови на іншу. Але реалізація такого перекладу стикається з певними перешкодами, які ще до кінця не досліджені. Основною проблемою є розпізнання чіткого значення слова або виразу тої чи іншої мови. На основі практичного досвіду є приклади слів з не одним значенням в різних контекстах. Веб-орієнтовані системи перекладу, розглядаються на сьогоднішній день, як допоміжний засіб для перекладу іншомовних текстів, що значно заощадить час та покращить процес перекладу. Під час перекладу програма-перекладач розцінюється як інструмент, що робить процес перекладу ефективнішим, а переклад – точним. Словники, в свою чергу, забезпечують переклад необхідного слова, а задача перекладача це вибір потрібного варіанту перекладеного програмою-перекладачем.

Педагогічне проектування полягає в розробці навчального курсу в якому ретельно підібрані методи та засоби навчання, що можуть застосовуватися вчителем й студентом в педагогічній практиці як дистанційно так й аудиторно.

Основними засобами навчального курсу є програми-перекладачі та велика кількість словників (ABBY Lingvo, Abby Lingvo live, Multitran, PROMT Professional 10, PRAGMA 6.X, Web Translator, Google-Translator, Systranet), з-за допомогою яких вчитель філологічних спеціальностей зможе швидко та ефективно редагувати матеріал з фахового напрямку, створювати якісний переклад фахових іншомовних текстів, як в режимі on-line, так й в режимі off-line.

Було проаналізовано найпопулярніші програми-перекладачі та словники. Був зроблений аналіз якості перекладу, який можна поділити на аналіз технічних характеристик та аналіз основних ознак програм-перекладачів. До технічних характеристик програм-перекладачів відносимо такі підпункти: переклад PDF- документів зі збереженням форматування; переклад інтернет-сторінок з можливістю одночасного показу оригіналу та перекладу; переклад електронної пошти в Microsoft Outlook 2000-2013; автоматичне визначення мови і тематики початкового тексту; автоматизація процесів відбору й управління термінологією (просунутий режим); інструменти для професійної роботи із словниками (порівняння, поєднання словників); спеціалізовані профілі для перекладу галузевої інформації різних типів; переклад IT-документації; переклад наукових статей, обзорів; наявність електронних словників; можливість голосового перекладу; великий вибір мов; збереження перекладу в розмовнику (для користувачів які мають Google акаунт); можливість збереження перекладу на комп'ютер.

До основних ознак програм-перекладачів відносимо: функціональність; зручність використання; інтерфейс; доступність; якість перекладу.

Програми-перекладачі є ефективним та зручним помічником в процесі перекладу іншомовних текстів, але такий переклад потребує кропіткого редагування спеціалістом з певними лінгвістичними знаннями мови. До найпоширеніших помилок веб-орієнтованих систем перекладу можна віднести: дослівний переклад тексту; неправильне визначення частини мови; відсутність артикля; неправильний вибір артикля; невірний переклад іменника; невірний переклад особового займенника; невірний переклад прийменника; невірні закінчення; орфографічні помилки; невірний переклад дієслівних форм.

Для прикладу, у вигляді таблиці пропонується огляд роботи з програмою перекладачем. Такий переклад планується здійснювати на лабораторних заняттях майбутніми вчителями філологічних спеціальностей в процесі навчання курсу. Нами було розглянуто найпоширенішу програму-перекладач Google-Translator. В таблиці представлено варіанти виразів та словосполучень, які перекладач Google-Translator мав перекласти з української мови на англійську. В четвертій колонці наведено тлумачення, чому саме перекладач

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

Вираз, словосполучення Електронне навчання	Переклад перекладача (Google- Translator) E-learning	Дійсний переклад electronic learning, e-learning	Тлумачення
Інформаційне суспільство	Information society	information society	Суттєвих зауважень немає. (від англ. <i>E-learning</i> , скорочення від <i>Electronic Learning</i>)
Засоби навчання Інтерактивні навчальні технології	learning tools Interactive training technology	learning tools interactive training technologies	Суттєвих зауважень немає. Проблема в заміні форми множини одиною чи навпаки. Коли йдеться про «інтерактивні навчальні технології», мається на увазі окремі методи навчання.
Лабораторне заняття	Laboratory lesson	laboratory lesson	Суттєвих зауважень немає.
Курсові проекти	Course projects	course projects, term papers	Суттєвих зауважень немає.
Метод навчання	teaching methods	teaching method	Форми однини та множини слова «навчання» ідентичні. Можливо, проблема з більш частим уживанням сполуки «teaching methods» (на відміну від «teaching method»).
Педагогічна діяльність	Education activity	Pedagogical work	Термін «education activity» вживається, коли йдеться про окрему дію, а не про діяльність як комплексне, інакше кажуть «pedagogical work».
Практичне заняття	practice session	practical session, practical class	Залежно від різних відтінків значення, можливі різні формулювання. Сполука «practice session» менш уживана.
Самостійна робота	independent work	independent work, solitary work (у різних значеннях)	У педагогіці існують два основні терміни: «independent work» (робота аудиторії з учителем); «solitary work» (робота в групі) обов'язковим є врахування сфери вживання лексем.
Форма навчання	Form of study	mode of education	Порушена сполучуваність слів: те, що в українській мові називають «формою навчання», в англійській іменують «mode of education».
Форма організації навчання	The form training organization	form of teaching	«Форма організації навчання», «form of teaching» – саме такі словосполучення наразі є вірним варіантом.

Зміст вищої освіти	The content of higher education	content of higher education	Порушена проблема вживання артиклів. Це може бути пов'язано з частим уживанням того чи іншого слова з «a», «the» чи нульовими артиклями відповідно. «Content of higher education» – це не речення, не має відповідного контексту, щоб розуміти, йдеться про зміст загалом чи конкретний зміст.
Автоматизований переклад текстів	Automated translation texts	partly automatic text translation, computer-aided translation	В українській мові «автоматичний» – цілком керований машиною, «автоматизований» – керований частково машиною, частково – людиною. В англійській мові варіант «partly automatic texts translation» є найбільш точним.
Авторизація (клієнта)	Log in (clients)	clients authorization, clients logging in, clients signing in	У значенні «вхід в акаунт» (комп'ютерна галузь) доцільно вживати терміни (clients logging in, clients signing in). Коли ж йдеться про банківську справу та ін. – виправданий термін «clients authorization». Форма «log in» відповідає українському «авторизуватися» («входити в акаунт»), тобто дієслову. Для перекладу віддієслівних іменників на кшталт «авторизація», «читання», «говоріння» коректно вживати форми на -ing (герундії): «logging in», «reading», «speaking».
Каталог	Catalog	Catalogue	Запозичення з французької мови – catalogue. Вказує на синонім та термін близький по значенню. Вживається у поєднанні з : - parts catalog; - preferred parts catalog (каталог запасних деталей); - standards catalog (каталог стандартів) - union catalog (об'єднаний каталог)
Канал	Channel	Channel	Суттєвих зауважень не має. (від лат. canalis — труба) Вживається у значенні (штучний) canal; (морський) channel
Комп'ютерна програма	Computer program	Computer program	Суттєвих зауважень не має. Program – американізм запозичений та змінений від британського Programme.

може запропонувати той чи інший варіант перекладу, та чому саме дійсний переклад є вірним результатом.

До розгляду пропонується фрагмент навчального курсу з використанням веб-орієнтованих систем перекладу фахових іншомовних текстів. Один змістовий модуль розрахований на 30 годин, з них: 10 годин лекцій; 4 години практичних; 2 години лабораторних занять; 2 години самостійної роботи; 4 години індивідуальної роботи; 8 годин модульного контролю.

Тема 1. Переклад. Види перекладу: усний, письмовий, послідовний, синхронний, буквальный, адекватний

Тема 2. Різновиди перекладу: суспільно-політичний, художній, науково-технічний, реферативний переклад, анотаційний переклад

Тема 3. Особливості використання веб-орієнтованих систем перекладу

Тема 4. Використання програмних засобів перекладу: (програми-перекладачі, електронні словники)

Навчальний процес під час навчання курсу з використанням веб-орієнтованих систем перекладу здійснюватиметься за такими організаційними формами навчання:

Навчальні заняття – це лекції, практичні заняття, самостійна робота, виконання індивідуальних завдань, педагогічна практика перекладу, контрольні заходи, бінарні уроки. Основними видами навчальних занять, є лекції, практичні, індивідуальні заняття, консультації.

Лекційні та практичні заняття проводитимуться в контексті підвищення кваліфікації вчителів філологічних спеціальностей в середовищі веб-орієнтованих систем перекладу, де основною метою є розвиток професійних компетентностей майбутніх вчителів філологічних спеціальностей. Застосування методів навчання визначається специфікою фахового напрямку навчального плану.

Заняття з використанням веб-орієнтованих систем перекладу проводитимуться з урахуванням технологічної та іншомовно-комунікативної методики, спрямованою на формування й подальший розвиток комунікативної, лінгвістичної, лінгвокраєзнавчої та методичної компетентностей, поповнення словникового запасу, розвиток професійних вмінь та навичок використання веб-орієнтованих засобів перекладу в педагогічній та професійній діяльності. На заняттях з практики перекладу з використанням веб-орієнтованих засобів перекладу, основна увага приділяється формуванню й подальшому розвитку компетентностей у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (використання програмних засобів перекладу фахових іншомовних текстів, оновлення змісту навчання та виховання, розробка та апробування нових педагогічних технологій: використання методів проектування і моделювання; веб-орієнтовані системи перекладу). На практичних заняттях, також широко вико-

ристовуватимуться кейс-метод та метод проектів, що сприятиме розвитку до самонавчання та навчання в командній роботі, зокрема, організації та планування робочого процесу в процесі виконання завдань. Бінарний урок заключається у співпраці двох викладачів, де основною метою одного викладача – це виклад теоретичного та практичного матеріалу з основ перекладу фахових текстів, а мета іншого викладача – це процес перекладу з використанням веб-орієнтованих систем перекладу фахових іншомовних текстів.

На підставі проведених досліджень можна стверджувати, що процес розвитку професійних компетентностей вчителів філологічних спеціальностей в контексті проектування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища є перспективним напрямком щодо модернізації процесу навчання, а визначені засоби навчання дійсно впливають на підвищення рівня фахової підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей. Необхідна подальша робота у напрямку продовження розробки науково-методичного і дидактичного забезпечення щодо використання веб-орієнтованих систем перекладу в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. Доцільно спрямувати дослідження на створення оптимальних умов для підвищення кваліфікації майбутніх вчителів філологічних спеціальностей в процесі перекладу фахових іншомовних текстів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Гриб'юк О.О. Педагогічне проектування комп'ютерно орієнтованого середовища навчання дисциплін природничо-математичного циклу в загальноосвітніх навчальних закладах/ Гриб'юк О.О.// Наукові записки. – Випуск 7. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3 – Київ: 2015, С. 38-50 [Електронний ресурс] Інформаційні технології і засоби навчання. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10264/1/stattia-grybiuk-kirovograd%2B.pdf>.
2. Зайченко І.В. Педагогіка: навч. посібник [для студ. вищих пед. навч. закл.] / І.В. Зайченко – К., «Освіта України», 2006.- 528 с.
3. Коротов В.М. Педагогическое проектирование и диагностика// Введение в педагогику. – М.: Изд-во УРАО, 1999. –С.149-180
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М.Старева та ін; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – С. 104.
5. Laborda J.G., Royo T. M. (2007). Book review: How to teach English with Technology (Gavin Dudeney & Nicky Hockly). Educational Technology & Society, 10 (3), 320-324.

References:

1. Grybyuk O.O. Design of computer-based learning environment disciplines of natural-mathematical cycle in secondary schools /Grib'yuk O.O. // *Naykovi zapysky*. – Vypusk7. – Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i technologichnoi osvity. Chastyna 3 – Kyiv: 2015.- S.38-50 – [online] Informatsiyini technologii i zasoby navchannia. Available from: <http://lib.iitta.gov.ua/10264/1/stattia-grybiuk-kirovograd%2B.pdf> (in Ukrainian).
2. Zaychenko I.V. *Pedagogika: navch. posibnyk [dlia stud.vysyh ped. navch. zakl.]* / I.V.Zaychenko – K., “Osvita Ukrainy”, 2006. – 528 c. (in Ukrainian).
3. Korotov V.M. *Pedagogical design and diagnostics* // *Vvedenie v pedagogiku*. – M.: Izdatelstvo URAO, 1999. – S. 149-180. (in Russian).
4. *Training of future teachers to introduce educational technology: Navch. posib.* / O.M. Pechota, V.D. Budak, A.M. Stareva ta in.; Za red. I.A.Ziaziuna, O.M.Pechoty. – K.: Bydavnyctvo A.S.K., 2003. – S. 104. (in Ukrainian).
5. Laborda J.G., Royo T. M. (2007). Book review: How to teach English with Technology (Gavin Dudeney & Nicky Hockly). *Educational Technology & Society*, 10 (3), 320-324. (in English).

О.А. Кишинская, *НАПН Украины, Киев, Украина.*

Развитие профессиональных компетентностей учителей филологических специальностей в контексте компьютерно-ориентированной учебной среды.

O. O. Kyshynska, *NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Development of professional competences of future teachers of philological specialities in the context of designing of computer based learning environment.

E-mail: kiara4ka@ukr.net

КОЖУХАР Ж. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
математики, інформатики
та інформаційної діяльності,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні умови формування науково-пізнавальної компетентності студентів, в умовах нової освітньої парадигми. Розглянуто основні вимоги та визначено напрями педагогічного впливу через систему заходів щодо організації навчально-виховного процесу при формуванні науково-пізнавальної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, науково-пізнавальна компетентність, психолого-педагогічні умови.

В статье проанализированы психолого-педагогические условия формирования научно-познавательной компетентности студентов в условиях новой образовательной парадигмы. Рассмотрены основные требования и определены направления педагогического воздействия через систему мероприятий по организации учебно-воспитательного процесса при формировании научно-познавательной компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, научно-познавательная компетентность, психолого-педагогические условия.

In the given article the psychological and pedagogical means of formation of scientific-cognitive competency of students under the conditions of new educational paradigm are analyzed. The basic requirements are defined and the directions of pedagogical influence are determined through the system of tasks in relation to organization of educational process of formation of scientific-cognitive competency. The analysis of home and foreign scientific fund and experience concerning the organization of educational process in

higher educational establishments testifies, that realization of defined in the article psychological and pedagogical means in the process of professional training of future teachers in informatics stimulates the actualization of students' spiritual values, creation of positive emotional atmosphere in the process of studying, development of all intellectual forms, system of thinking, providing optimal mastering of the professionally oriented information, defining the prospects of knowledge usage, integration of information into professionally oriented blocks, realization of possible self-realization ways by means of scientific knowledge interiorization, activation of readiness to daily demonstration of efforts orientated on gaining experience in research work in modern information media.

Key words: *competence-based approach, the science and cognitive competence, psychological and pedagogical conditions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап розвитку вищої освіти пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, яка спрямована на розширення сфери самостійної дослідницької діяльності студентів.

У сучасних умовах інформатизації суспільства та освіти поетапне оволодіння науково-пізнавальною компетентністю забезпечує ґрунтовні засади розвитку «інтелектуального потенціалу» (В. Кремень) фахівця, спроможності до активної продуктивної діяльності, свідомого продукування нових знань та надбання особистісного досвіду, вільного й самостійного функціонування в сучасному суспільстві знань.

Аналіз досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення наукових праць свідчить, що подана проблема досліджувалася в таких напрямках: психологічні та методологічні засади пізнавальної діяльності розкриваються у наукових працях В. Андрущенко, І. Бега, Н. Бібік, А. Богуш, І. Зязюна, В. Кременя, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської; науково-теоретичні основи розвитку наукового світогляду, творчих здібностей, професіоналізму майбутнього вчителя висвітлюються в роботах Є. Барбіної, В. Гриньової, С. Золотухіної, Н. Кічук, В. Курило, В. Лозової, А. Маркової, О. Микитюка, О. Пехоти, О. Попової, В. Радула, С. Сисоевої, В. Сластьоніна; роль компетентісного підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів вивчається І. Зимньою, Л. Карповою, М. Князян, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Сорочан, А. Хуторським. Однак, аналіз вітчизняного й зарубіжного наукового фонду й досвіду організації навчального процесу у вищих закладах освіти свідчить, що проблематика визначення

психолого-педагогічних умов при формуванні науково-пізнавальної компетентності студентів розглядається недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття психолого-педагогічних умов формування науково-пізнавальної компетентності студентів в умовах нової освітньої парадигми, розгляд основних вимог та визначення напрямів педагогічного впливу через систему заходів щодо організації навчально-виховного процесу при формуванні науково-пізнавальної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентності поєднує як суто когнітивно-діяльнісні (знання, практичні навички, пізнавальні вміння), так і мотиваційно-ціннісні утворення (ставлення, мотиви, цінності) [6]. Оскільки саме цінності та мотиви й забезпечують активний характер участі студента в діяльності, виникає необхідність у їх цілеспрямованому розвитку. З метою формування науково-пізнавальної компетентності, є доцільним у процесі професійної підготовки студентів залучати їх до цінностей науково-дослідної діяльності вчителя інформатики. За визначенням учених (І. Бех, А. Деркач, В. Петровський, Є. Селезньова), ціннісні орієнтації, прагнення, мотиви й цілі є сенсоутворювальними домінантами особистості, її аксіосфери.

Відповідно до позиції І. Беха, для формування науково-пізнавальної компетентності майбутнього вчителя інформатики має значення прагнення бути корисним суспільству, вносити в нього позитивні зміни в ході цілеспрямованої діяльності. На думку науковця, надцінністю, що має узгоджуватися з усім спектром ціннісних орієнтацій особистості, є гідність [1]. Саме гідність й спонукає особистість реалізувати власну діяльність заради соціального блага. Науковець висуває поняття культури гідності; в контексті цієї культури моральним постулатом особистості має бути такий: працьовитість та раціональність в задоволенні власних потреб-цінностей і через особистісне вдосконалення, що здійснюється таким шляхом, допомагати іншим задовольняти їхні розумні потреби.

Подолання прагматичного буття людини, прагнення до ідеалу, довершеності, цілісності в реалізації своєї творчості, пізнання, на думку А. Королькова та К. Романова, є передумовою духовності. В ракурсі професійного розвитку майбутніх учителів інформатики є важливою думка К. Романова, що метою навчання має стати підготовка особистості до одухотворення практичної діяльності. В цьому аспекті є важливим не безмежно розширювати знання студентів, а готувати їх до самостійної розумної продуктивної діяльності, що й відповідає вимогам компетентнісної парадигми. З позиції науковця (І. Бех), реалізація мотивації до самонавчання є можливою, якщо особистість ставить перед собою питання стосовно того, що є сенсом життя, як свобода волі співвідноситься із законами буття тощо [1].

Отже, цінність – це є засадничий мотив. Такими базовими мотивами, на думку психологів, є прагнення до творчості, пізнання, самоактуалізації, самореалізації тощо. І. Бех стверджує, що досягнення мотива-цінності є остаточною метою особистості.

Є. Селезньова наголошує, що в просторі цілей особистості існує їхня чітко організована ієрархія, в якій найбільш масштабною є ціль життя, що є ціллю-ідеалом. На відміну від цілі життя, Є. Селезньова виокремлює також і життєві цілі, котрі відзначаються абсолютним характером. Науковець підпорядковує життєві цілі провідній цілі життя; вони відбивають певні етапи життєдіяльності людини.

Розглядаючи ієрархію цілей з проекцією на діяльність учителя інформатики, має сенс навести позицію науковців (К. Абульханова-Славська, І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський, В. Кремень, М. Рокич, Є. Селезньова), які зазначають, що ціль-ідеал відповідає простору життєтворчості в цілому, вона є її духовним детермінантом, а життєві цілі відбивають її масштаб. Це є суголосним з думкою про термінальні цінності (М. Рокич), серед яких, виходячи з вимог до професійної підготовки вчителів інформатики, принципово важливими є діяльне життя, виявлення активності, пізнання, інтелектуальний розвиток, цікава робота, творча діяльність [8, с. 389-390]. Конкретні цілі, котрі слугують реалізації певних дій у форматі життєвих цілей, є інструментальними, вони визначають активність людини на рівні операцій. Переосмислюючи наукову позицію М. Рокича щодо формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики, до таких відносимо відповідальність, самоконтроль, працьовитість, вихованість, освіченість, широта поглядів тощо [8, с. 389-390]. Особливої значущості для формування науково-пізнавальної компетентності набуває думка Є. Селезньової, відповідно до якої визначення мети залежить від здатності людини усвідомлювати своє призначення, потенціал й внутрішні ресурси, а також чітко оцінювати вплив соціуму, який може бути позитивним або негативним [8].

З цього приводу І. Бех, А. Деркач, І. Зязюн, Е. Сайко, Я. Турбовський наголошують на тому, що саме духовність і є тією системою цінностей вищого порядку, в яку включена людина та яка визначає правильність її життєвого шляху. Науковці підкреслюють, що такі цінності спрямовують на досягнення досконалості, орієнтують на добротворення, активізують почуття відповідальності, що є принципово важливими в діяльності вчителя інформатики.

Аналіз наукових праць М. Жалдака, Н. Морзе, Ю. Рамського, О. Спіріна дозволяє стверджувати, що цінності науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики відображають насамперед прагнення до пізнання та творчості в

професійній діяльності. Бажання пізнавати спонукає студентів набувати нових знань з педагогіки, психології, методики викладання інформатики, вивчати не лише інноваційний досвід учителів інформатики, а й останні досягнення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (В. Биков).

Прагнення до творчості передбачає виявлення індивідуальності студента в розробці ефективних проектів з оптимізації навчання інформатики та в конструюванні й удосконаленні певних складових сучасних інформаційних систем (інтелектуальні, інформаційно-пошукові системи, бази даних) та елементів технологічних процедур обробки інформації (О. Спірін). Поряд з цим слід зазначити, що продуктивна науково-пізнавальна діяльність можлива тоді, коли особистість виявляє інтерес до її змісту (оволодіння професійно значущою інформацією, новими педагогічними фактами, знаннями про інновації, проникнення в суть фахових явищ тощо) або її процесу (виявлення інтелектуальної активності, подолання перепон у ході розв'язання пізнавальних завдань).

Ми виходили з розуміння, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики певне мотиваційне підґрунтя має бути цілеспрямовано сформоване у свідомій діяльності (І. Бех, В. Моляко, К. Романов, М. Федорова). Науковці підкреслюють, що формування ціннісних орієнтацій, інтересів відбувається шляхом спеціальної організації діяльності, в котрій студент виступає як суб'єкт пізнання. Отже, в процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики для досягнення у них високого рівня науково-пізнавальної компетентності доцільно забезпечувати формування цінностей науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики та інтересу до неї.

Окрім цінностей та інтересів науково-пізнавальна компетентність передбачає й активізацію оволодіння знаннями й вміннями. І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Менчинська, В. Петровський наголошують, що не можна нав'язати студенту або учню певне мотиваційне підґрунтя. Воно має бути сформоване у свідомій діяльності; це орієнтує на те, що слід актуалізувати духовну цінність як спонуку до дії в умовах свободи в контексті діяльності особистості. Це є так звана «раціональна воля як вільний особистісний акт людини» [1, с. 87]. Саме таке виявлення ціннісних орієнтацій, прагнень, інтересів, а в аспекті науково-пізнавальної компетентності це є прагнення до пізнання, творчості, самореалізації, самовиявлення, і забезпечує можливість кваліфіковано організовувати й провадити свою діяльність. На цьому наполягають і зарубіжні науковці, наприклад, дослідники проблеми формування ключових компетентностей, відбору змісту навчання, оптимізації його організаційних форм у Бельгії підкреслюють забезпечення так званих мотиваційних компетентностей, ментальної рухливості та здатності діяти та

думати самостійно. Це передбачає виявлення прагнення особистості мислити критично, здійснювати самокерування та саморегуляцію, вирішувати проблеми, бажання й здатність до навчання, винахідництва, творчості [6,7]. Розглядати ціннісні орієнтації як окрему компетентність пропонують науковці Німеччини. На їх думку, ця компетентність охоплює індивідуальні, соціальні, демократичні цінності, що уможливлюють ефективну життєтворчість особистості, реалізацію її прагнень бути корисними суспільству через свою цілеспрямовану, сумлінну працю. На цінностях соціальної взаємодії, котра забезпечує ефективність пізнавальної діяльності, наполягають науковці Нідерланд. Серед цих ціннісних орієнтирів особливого значення набувають такі, як повага до інших, вміння бути лояльним; вміння співпрацювати та знаходити творчі рішення [6,7].

Формування мотиваційної сфери пов'язане з формуванням когнітивних процесів особистості. Саме тому, як цілком доречно підкреслює К. Романов, сенс наукової освіти полягає у розвитку всіх форм інтелекту з опорою на системне мислення, котре було б готовим розуміти перспективи і навіть ризик впровадження наукових результатів у життя.

Ціннісні орієнтації, мотиви, ставлення складають так званий психологічний простір особистості майбутнього вчителя інформатики, що дає можливість студентові самостійно набувати нових знань та вмінь, розв'язувати репродуктивні та продуктивні завдання. Формування психологічного простору особистості відбувається шляхом організації цілеспрямованого проектування творчих можливостей студента як суб'єкта пізнання (В. Моляко), що є можливим за умов організації такої діяльності, яка забезпечує оволодіння відповідними знаннями й вміннями. Оскільки, як стверджує М. Князян, дослідницька діяльність є засобом вивчення на емпіричному й теоретичному рівнях середовища, закономірностей функціонування його явищ у контексті їх системного взаємозв'язку з метою нарощення суспільно-історичного й особистісного досвіду, саме оволодіння досвідом цієї діяльності і є умовою формування науково-пізнавальної компетентності.

Про необхідність збагачення досвіду дослідницької діяльності через оволодіння її знаннями та вміннями висловлюються й О. Жорнова, Н. Сичкова, В. Степашко, Н. Тализіна, М. Холодна, А. Хуторський, які підкреслюють необхідність залучення студентів до процесу пізнання як звичної їм діяльності, пояснення можливих шляхів самореалізації завдяки привласненню наукового матеріалу. Сучасний викладач має поглиблювати знання студентів про місію науки, формувати вміння пошуку істини методами дослідницької діяльності, розширювати досвід аналізу реальності як звичної активності з розповсюдження наукового знання, орієнтувати на осмислення й усвідомлення перспектив особистісного розвитку, активізувати готовність до щоденного виявлення зусиль для побудови фахової діяльності та життєдіяльності в

цілому. Забезпечити це є можливим, якщо викладач здійснюватиме діагностику здобутків студентів з привласнення сенсу наукового знання, аналізуватиме ефективність власного впливу на студента в цьому процесі.

Науковці наголошують й на системному викладанні наукових дисциплін, оскільки це допомагає студентам привласнити сенс наукового знання, що і є, на думку науковця, критерієм якості освіти. Отже, доцільно запроваджувати не тематичне, а проблемне планування змісту навчальних дисциплін при підготовці вчителів інформатики, долати обмеженість викладу матеріалу, забезпечувати інтеграцію навчальних предметів, зменшувати їхню кількість за рахунок збільшення поінформованості студентів про вирішення глобальних проблем.

Наголосимо, що теоретичні знання можуть бути представлені у впорядкованій системі. Пророблений аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя інформатики (Н. Морзе), яка будується на основних видах його діяльності та функціях, свідчить, про досить ємний й багатоаспектний характер вимог: по-перше, щодо володіння знаннями організації самостійної пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи; по-друге, здійснення пошуку необхідної інформації, по-третє, аналізу власної педагогічної інноваційної діяльності.

Виникає необхідність формування у студентів ієрархізованої системи знань, а також умінь пізнавально-пошукового блоку (висунення мети, завдань роботи, її програмування, організація, пошук інформації з її інтерпретацією, розробка інноваційних навчальних засобів) та пізнавально-творчого блоку (генерація цікавих ідей, проектування, розробка електронних засобів навчання з використанням мультимедійних технологій).

Більш того, дослідники (С. Глухих, М. Князян, Л. Майборода) умов розвитку навчально-пізнавальної, науково-пізнавальної компетентностей студентів сходяться на тому, що слід орієнтуватися на забезпечення цілепокладання, планування, рефлексії самостійної пізнавальної діяльності; застосування методів проектного, дослідницького, проблемного, інтерактивного, евристичного навчання; створення позитивного психологічного клімату; встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, котрі базуються на принципах рівності позицій партнерів по спілкуванню; реалізацію ефективної комунікації; актуалізацію і включення в зміст занять особистісного досвіду студентів.

Отже, виходячи з аналізу позицій вітчизняних та зарубіжних науковців, маємо змогу стверджувати, що саме оволодіння знаннями й вміннями дослідницької діяльності забезпечує формування науково-пізнавальної компетентності. Задля набуття досвіду дослідницької роботи в сучасному інформаційному середовищі має сенс формувати у студентів знання про суть цієї роботи та специфіку її організації. Це є знання, що були віднесені нами до

змісту когнітивно-теоретичного компонента (знання про загальнонаукові принципи, методи наукового дослідження (теоретичні, емпіричні, математичної статистики), розумові операції, специфіку пізнавальної роботи вчителя інформатики).

У зв'язку з тим, що дослідницька діяльність проводиться саме майбутніми вчителями інформатики, класифікацію тих знань, котрі забезпечують її ефективність в цьому середовищі, було здійснено відповідно до системи компетентностей вчителя цього фаху, запропонованої О. Спіріним. Результативність дослідницької діяльності в сучасному інформаційному середовищі майбутнього вчителя інформатики забезпечується через формування знань про освітні технології, педагогічні теорії та концепції, закономірності психологічного розвитку учнів на уроках інформатики (ці знання віднесено до загально-професійної компетентності); основи інформаційних систем (архітектура, програмне забезпечення ЕОМ, комп'ютерні мережі, мультимедіа) (науково-предметна компетентність); про концепції, методи, інноваційні засоби навчання інформатики учнів (що існують у вітчизняному та зарубіжному досвіді), про засоби адаптації й впровадження найкращого педагогічного досвіду, розробки навчальних матеріалів на електронних носіях, організації навчально-методичної роботи з розповсюдження нових інформаційних технологій, змістові лінії шкільного курсу інформатики, державних навчальних програм з цієї навчальної дисципліни (предметно-педагогічна компетентність); про принципи та поняття, що лежать в основі конкретних інформаційно-технологічних технологій, їхні функціональні можливості, компоненти сучасного комп'ютерного обладнання (інформаційно-технологічна компетентність); про компоненти поширених пакетів прикладних програм і сервісні програми персонального комп'ютера, про сучасні версії операційних систем, поширене прикладне та спеціальне програмне забезпечення комп'ютера тощо (професійно-практична компетентність)[4].

Згідно вимогам освітньо-кваліфікаційних характеристик до вмінь, зорієнтованих на набуття досвіду дослідницької роботи в сучасному інформаційному середовищі, слід віднести такі: вміння формулювати понятійний апарат дослідження, розробляти її програму, проводити пошук матеріалу в різних банках даних, її опрацьовувати, розробляти базу наукових праць, а також навчально-методичні матеріали, електронні освітні ресурси, проводити експериментальне дослідження, перевіряти достовірність результатів (ці вміння, як вже йшлося вище, утворюють пізнавально-пошуковий блок).

У освітньо-кваліфікаційних характеристиках висуваються вимоги й до вмінь, які ми визначили, як пізнавально-творчі: володіти експериментальними

методами дослідження (загально-професійна компетентність), вміннями проектувати як інноваційні навчальні засоби, так і окремі компоненти баз даних, інтелектуальних, інформаційно-пошукових, автоматизованих управляючих систем, елементи алгоритмів обробки інформації (науково-предметна компетентність та компетентність у галузі педагогічних технологій), а також здійснювати інформатизацію середнього закладу освіти (предметно-педагогічна компетентність), створювати інформаційно-дидактичні матеріали, оптимізувати реалізацію стратегій оцінювання навчально-виховного процесу (інформаційно-технологічна компетентність).

Таким чином, виникає необхідність у формуванні у майбутніх педагогів системи знань та вмінь, зорієнтованих на набуття досвіду дослідницької роботи в сучасному інформаційному середовищі.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок. Реалізація окреслених психолого-педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики сприяє актуалізації духовних цінностей студентів, створенню позитивної емоційної атмосфери навчання, розвитку всіх форм інтелекту, системного мислення, забезпеченню оптимального засвоєння професійно орієнтованої інформації, накресленню перспектив використання знань, інтеграції інформації у професійно спрямовані блоки, усвідомлення можливих шляхів самореалізації завдяки інтеріоризації наукового знання, активізації готовності до щоденного виявлення зусиль.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62). – С.77-89.
2. Романов К. В. Культурно-антропологический подход к философскому осмыслению методологических основ новой школы / К. В. Романов // Педагогика. – 2009. – № 5. – С.27-32.
3. Селезнева Е. В. Критерии и инструментарий комплексного развития акмеологической культуры / Е. В. Селезнева // Мир психологии. – 2005. – № 4. – С. 196-209.
4. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / [за наук. ред. акад. М. І. Жалдака] / О. М. Спірін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
5. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
6. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process : Summary and Country Report.– Uni Peter Trier, University of Neuchatel, October 2001. – p. 255-260.

7. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) // www.kaapeli.fi/~vsy/eaee/policy/b/DeSeCo.doc.
8. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438 p

Transliteration:

1. Beh, I. D. (2009). Hidnist iak dukhovnyi henom osobystosti [Dignity as a spiritual personal genom]. Pedahohika i psykholohiia – The pedagogy and psychology, 1(62), 77-89 [in Ukrainian].
2. Romanov, K. V. (2009). Kulturno-antropologicheskii podkhod k filosofskomu osmysleniiu metodologicheskikh osnov novoi shkoly [Cultural-antropological approach to the philosophical understanding of methodological foundation of new school]. Pedahohika – The pedagogy, 5, 27-32 [in Russian].
3. Selezneva E. V. (2005). Kriterii I instrumentarii kompleksnoho razvitiia akmeologicheskoi kultury [Criteria and facilities of complex development of akmeological culture]. Mir psykhologii – The world of psychology, 4, 196-209 [in Russian].
4. Spirin O. M. (2007). Teoretychni ta metodychni zasady profesiinnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv infomatyky za kredytno-modulnoiu systemoiu [Theoretical and methodical means of professional training of future teachers in informatics in credit-modal system]. Monohrafiia pid redaktsiieiu of Zhaldak M. I. – Monograph under the edition of Zhaldak M. I., 300. Zhitomir [in Ukrainian].
5. Khutorskoi A. V. (2005). Tekhnologiiia proektirovaniia kliuchevykh I predmetnykh kompetentsii [Technology of projecting of key and subject competences]. Internet-magazine “Eidos”, December, 12 <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. [in Russian].
6. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: (2001) Summary and Country Report.– Uni Peter Trier, University of Neuchatel, October. – p. 255-260.
7. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) // www.kaapeli.fi/~vsy/eaee/policy/b/DeSeCo.doc.
8. Rokeach M. (1973) The nature of human values / M. Rokeach. – New York : Free Press. – 438 p.

Ж. В. Кожухарь, *Измаилский государственный гуманитарный университет, Измаил, Украина.*

Психолого-педагогические условия формирования научно-познавательной компетентности будущих учителей информатики.

Z. V. Kozhukhar, *Izmail State Humanitarian University, Ismail, Ukraine.*

The psychological and pedagogical means of formation of scientific-cognitive competency of future teachers in informatics.

E-mail: lady.kojuhar@yandex.ru

КУЗЕМКО Л.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та психології,
Київський університет імені Бориса
Грінченка, м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розкрито напрацювання щодо формування навичок 21 століття, як необхідної умови професійної діяльності педагогів в інформаційному суспільстві. Розглянуто ряд перспективних педагогічних технологій, що сприяють розвитку у студентів творчих та інноваційних навичок, критичного мислення і здатності вирішувати проблеми, комунікативних навичок і навичок співробітництва, медіа та інформаційної грамотності. Визначено найбільш ефективні форми і методи навчання майбутніх педагогів із застосуванням інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційна культура, навички 21 століття, педагогічні технології, професійна підготовка.

В статье раскрыты наработки по формированию навыков 21 века, как необходимого условия профессиональной деятельности педагогов в информационном обществе. Рассмотрен ряд перспективных педагогических технологий, способствующих развитию у студентов творческих и инновационных навыков, критического мышления и способности решать проблемы, коммуникативных навыков и навыков сотрудничества, медиа и информационной грамотности. Определены наиболее эффективные формы и методы обучения будущих педагогов с применением информационных технологий.

Ключевые слова: информационное общество, информационная культура, навыки 21 века, педагогические технологии, профессиональная подготовка.

In this article was analyzed some aspects of the information society for demands to professional preparation of future school and kindergarten teachers. Revealed elaboration of formation of skills of

the 21st century, as necessary conditions of teachers professional activity in information society. Considered a number of perspective educational technologies that promote development of creative and innovative skills, critical thinking and abilities to solve problems, communicative and collaboration skills, media and information literacy. Determined the most effective forms and methods of teaching future teachers with applying information technologies. Revealed ways of evaluation educational progress of students. Indicated that only development new forms and methods of education will promote formation of future teachers abilities for professional context of information society.

Key words: *information society, information culture, skills of the 21st century, education technologies, profession preparation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Із переходом суспільства до інформаційної епохи (епохи знань), адже так називають 21 століття, висувуються нові вимоги до знань, умінь та навичок педагогів загальноосвітніх навчальних закладів та вихователів дошкільних навчальних закладів. Тотальна інформатизація суспільства вимагає від особистості педагога оптимізації професійної діяльності, що зумовлює необхідність формування та вдосконалення навичок 21 століття: здатності до творчості та інноваційності, вміння швидко вирішувати проблеми, навички співробітництва, медіа та комп'ютерні навички. Саме тому сучасна система освіти потребує нагальної переорієнтації на підготовку високоосвічених педагогів, спроможних критично мислити, використовувати і створювати інформаційні ресурси, породжувати адекватні потребам суспільства нові ідеї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності з урахуванням викликів сьогодення, актуалізується дослідженнями науковців щодо вимог, які ставляться до особистості в умовах інформаційного суспільства (Д. Белл, Дж. Бенігер, Дж. Вільсон, М. Кастельс, О. Тоффлер та ін.) та основними завданнями розвитку інформаційного суспільства в нашій державі, окресленими Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки». Зокрема у законі зазначено, що «рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності населення є недостатнім, впровадження нових методів навчання із застосуванням сучасних ІКТ – повільним» [3]. Це, у свою чергу, ставить нові вимоги перед вищими навчальними закладами щодо підготовки педагогів, орієнтованих на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості.

Проблема інформатизації освіти розроблялася науковцями з різних

позицій, а саме: інформатизація системи освіти (В. Кремень, А. Євтодюк, В. Мудрак, А. Пилипчук та ін.); використання інформаційних технологій в освітній галузі України (Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Карташова, Н. Морзе); застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі (Я. Булахова, О. Бондаренко, В. Заболотний); інформаційні технології в дистанційній освіті (Г. Козлакова); комп'ютеро-орієнтоване навчальне середовище (О. Пінчук); проблема формування інформаційної культури педагога (Б. Гершунський, М. Жалдак, В. Мадзігон, О. Пехота, М. Шкіль) та ін. У наукових джерелах широко представлені дослідження різних аспектів інформатизації освіти. Проте питання формуванню навичок 21 століття, як умов професійної підготовки майбутніх педагогів ЗНЗ та ДНЗ до професійної діяльності в інформаційному суспільстві, розкриті недостатньо.

Мета статті – розкрити проблему формування у майбутніх педагогів навичок 21 століття, як необхідної умови професійної діяльності в інформаційному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Феноменом епохи інформатизації є поява покоління, яке поєднує навчання з іншими видами суспільної діяльності, активно діє, швидко пристосовується до змінних життєвих умов. Це, у свою чергу, спонукає молодь до використання різних навколишніх ресурсів для навчання. Тому інформаційно-комунікаційні технології найбільш відповідають потребам сучасності, адже слугують засобом швидкого пошуку, обробки, передачі знань.

У руслі нових суспільних тенденцій освітній процес вищого навчального закладу повинен крокувати дотично, відповідати викликам сучасного інтернет-покоління. Яке потребує: оперативності інформування та комунікації; відкритості й співробітництва у взаємодії з людьми; свободи висловлювання власних поглядів, можливості вільно самовизначатись; поєднання роботи, навчання й участі в суспільному житті з розвагами.

Як зазначено у «Білій книзі національної освіти України», «Українська освіта у контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів має професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій» [1, С. 141-145.]. Для трансформування професійної підготовки фахівців в інноваційну модель освіти, необхідно застосовувати інформаційні технології не лише для забезпечення професійних компетентностей (освітньої, психологічної, дидактичної, рефлексивної), але і для розвитку загальних компетентностей (життєвої, комунікативної, самоосвітньої, інформаційної). Тобто формувати і розвивати у студентів навички 21 століття [5], до яких можна віднести: творчість й інноваційність; критичне мислення та здатність вирішувати проблеми; комунікативні навички та навички співробітництва; медіа та комп'ютерні навички; життєві та кар'єрні

навички.

Отже, найважливішими завданнями реформування сучасної освіти, як зазначає М. Кадемія, є її інформатизація. А саме: широке використання педагогічних та інформаційних технологій і їхню адаптацію до індивідуальних особливостей студентів; упровадження активних методів навчання та інтеграція різноманітних видів навчальної діяльності; удосконалення програмно-методичного забезпечення навчального процесу; підвищення мотивації на основі засобів і методів ІКТ до їхнього використання у майбутній професійній діяльності тощо [2, с. 18].

З метою підготовки майбутніх педагогів ЗНЗ і вихователів ДНЗ до майбутньої професійної діяльності в новому інформаційному суспільстві, є важливим системне запровадження комплексу педагогічних методів, форм, засобів, спрямованих на формування необхідних навичок. Результати практичних доробок, щодо розвитку навичок 21 століття у студентів педагогічних спеціальностей у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка, наводимо у вигляді схеми (рис.1). Розглянемо більш детально вплив педагогічних технологій на розвиток у студентів навичок 21 століття.



Рис. 1. Розвиток навичок 21 століття у студентів педагогічних спеціальностей в освітньому процесі вищого навчального закладу

Розвиток творчості та інноваційності у майбутніх педагогів, які працюватимуть на майбутнє – є необхідною умовою професійної підготовки сьогодні. Завданнями якої є: формування здатності у студентів вирішувати проблеми новими методами, винаходити нові технології та модифікувати вже наявні, відкривати нові галузі знань. Отже, орієнтація освіти на автоматичне запам'ятовування фактів та її націленість на успішне виконання робіт з перевірки знань є застарілою. Креативність і новаторство можна виховувати, заохочуючи у студентів допитливість, відкритість до нових ідей. Такому навчанню сприяє застосування в освітньому процесі вищого навчального закладу різноманітних проектів [2, С. 127-137] та технологій ситуаційного навчання (моделювання) [4, с.42].

Виконання навчальних, творчих проектів передбачає самостійну (індивідуальну, групову) діяльність студентів, яка полягає у добровільному виборі, дослідницькому, творчому вивченні або розв'язанні значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми на основі самостійного визначення завдань, етапів дослідження, їх реалізації і оформлення результатів. Застосування технологій ситуаційного навчання передбачає осмислення майбутніми педагогами реальної життєвої ситуації, що відображає не тільки певну практичну проблему, але й актуалізує відповідний комплекс знань, умінь, навичок, необхідних для її розв'язання. При цьому увага акцентується на розвиток здатності студентів ефективно діяти і приймати самостійні рішення в реальних життєвих ситуаціях та формування умінь моделювати і реалізовувати освітні процеси.

Застосовуючи проекти, як засіб розвитку творчості та інноваційності студентів – майбутніх педагогів, варто усвідомлювати важливість їхньої прилюдної презентації. Коли студенти мають можливість демонструвати власні творчі знахідки, ідеї та уміння їх доносити, формулювати висновки, отримувати від інших думки про створений продукт проекту, розвиваються самокритичність, самоповага та здатність до рефлексії.

Розвиток критичного мислення та здатність вирішувати проблеми ефективно розвиваються під час застосування ігрових та інтерактивних технологій навчання [4, С. 42-60]. Вони дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання можливих утруднень. Шляхом накопичення знань, аналізу інформації, зіставлення альтернативних поглядів і використання можливостей колективного обговорення, у студентів розвиваються уміння формулювати вірогідні судження для окреслення, аналізу та вирішення проблем. Навчання на основі дебатів і дискусій, побудованих як цілеспрямований і зацікавлений обмін ідеями, вчить студентів з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, приймати комплексні рішення,

аргументувати і відстоювати власні погляди й позиції. Ігрові технології, що втілюються в різноманітних дидактичних іграх, навчають вирішувати життєві і педагогічні ситуації; моделюють поведінку суб'єктів освітнього процесу за певних заданих обставин; формують уявлення про цілісну сферу майбутньої педагогічної діяльності.

Досить ефективною формою розвитку системного і критичного мислення студентів є ігри, розроблені з використанням інформаційних технологій. Навчання через гру (так звана «гейміфікація») – найкраще навчання нового покоління педагогів. Виконуючи навчальні завдання в ігровій формі (навчальні комп'ютерні ігри, кросворди, ребуси, веб-квести [2, с. 144] тощо), студенти вчаться виокремлювати з гри ігрові цілі, структуру і застосовувати у навчальному контексті. Також ігри розвивають здатність до самооцінювання способів власного мислення, допомагають усвідомлювати його переваги та недоліки, вчать перевіряти та корегувати власну траєкторію навчання.

Навички комунікації і співробітництва формуються на основі таких умінь:

- ефективно співпрацювати у різноманітних групах;
- чітке формулювання, висловлення і написання думок, обговорення ідей, застосування компромісів з метою виконання поставленого завдання;
- спілкуватися за допомогою різних засобів, у тому числі інформаційних;
- приймати відповідальність за результати спільної праці та адекватно оцінювати власний доробок.

Для розвитку у студентів навичок взаємодії і співпраці найбільш ефективними є технології кооперативного навчання [4, С. 27-33]. Робота у малих групах ефективна під час аудиторних й позааудиторних занять, використовується для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань. Сучасні інформаційні технології значно змінили способи комунікації. Спілкуватися можливо не лише в реальному часі й просторі, а й віртуально: за допомогою соціальних мереж, чатів, електронної пошти, блогів тощо. Це дозволяє оптимізувати групову роботу (особливо позааудиторну).

Але варто пам'ятати, що групова робота буде ефективною і насправді розвивати комунікативні навички кожного студента за умов оцінювання, самооцінювання і взаємооцінювання не лише кінцевого результату, а й самого процесу виконання завдань. Наприклад, при виконанні групової роботи варто пропонувати студентам розроблені форми для оцінювання і самооцінювання, можливо складати такі форми разом зі студентами на початку виконання спільних завдань:

Компоненти оцінювання (шкала Так/Ні, приклади):

1. участь студента у розвитку ідеї

2. надання пропозицій щодо вирішення завдання
3. добровільне виконання частини завдання
4. заохочення інших до участі в роботі
5. справедливий розподіл обов'язків
6. дотримання графіку виконання завдань
7. часта комунікація з групою

Форми самооцінювання спонукають студентів – майбутніх педагогів до відслідковування прогресу у знаннях і уміннях, формують відповідальність за власний процес навчання, вчать аналізувати свої слабкі і сильні сторони.

До медіа та комп'ютерних навичок відносять інформаційну грамотність, культуру, компетентність у питаннях передавання інформації, застосування інформаційних і комунікаційних технологій. Сучасний педагог ЗНЗ та вихователь ДНЗ повинен розуміти ту роль, яку він відіграє у формуванні особистості дитини, особистості інформаційної цивілізації. Щоб сформувати інформаційну культуру у дітей, педагог і сам мусить володіти такою культурою. Залучення до систематичного і, головне, критичного застосування інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедіа й Інтернету у навчанні і повсякденному житті студентів, стало першочерговим завданням у фаховому становленні і професійній діяльності педагога.

Формуванню інформаційної культури майбутніх педагогів, як ступеня довершеності в оволодінні знаннями у галузі суспільних інформаційних відносин та професійній діяльності, сприяє технологія змішаного (гібридного) навчання. Її сутність у тому, щоб поєднувати навчання за комп'ютером і спілкування із реальним вчителем. У результаті можливо вибудувати по-справжньому індивідуальну освітню траєкторію і дати можливість студенту керувати своїм навчанням. Під час гібридного навчання освітній процес вищого навчального закладу найбільш повно відповідає потребам покоління інформаційного суспільства і формує навички 21 століття.

Висновок. Розгляд проблем і перспектив професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних працювати в інформаційному суспільстві, дозволив дійти висновку про нагальні зміни в організації освітнього процесу ВНЗ. У необхідності розробки нових та удосконалення вже апробованих форм і методів навчання, що сприятимуть розвитку у студентів самореалізації, прагнення інтегруватися до професійного контексту інформаційного суспільства, навичок 21 століття.

Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – Київ : Інформ. системи, 2010. – 342 с.

2. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті: Монографія / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. – Львів : «СПОЛОМ», 2012. –517 с.
3. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За заг. ред. О.І. Пометун. – Київ : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Трилінг Б. Навички XXI століття. Навчання для життя у наш час / Б. Трилінг, Ч. Фейдл : перекл. з англ. С. Христофорової [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://litterref.ru/polqasbewbewmermer.html>

Transliteration:

1. Bila knygha nacionalnoji osvity Ukrainy / T.F. Aleksjejenko, V.M. Anishhenko, Gh.O. Ball [ta in.]; za zagh. red. akd. V.Gh. Kremenja; NAPN Ukrainy. – Kyjiv : Inform. systemy, 2010. – 342 s.
 2. Ghurevyh R.S. Informacijno-komunikacijni tekhnologhiji v profesijnij osviti : Monoghrafija / R.S. Ghurevyh, M.Ju. Kademija, M.M. Kozjar ; za red.. chlenkor. NAPN Ukrainy Ghurevycha R.S. – Ljviv : «SPOLOM», 2012. – 517 s.
 3. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady rozvytku informacijnogho suspiljstva v Ukraini na 2007–2015 roky». [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
 4. Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnologhiji navchannja : Nauk.–metod. posibn. / O.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko. Za zagh. red. O.I. Pometun. – Kyjiv: Vydavnyctvo A.S.K., 2004. – 192 s.
- Tryllingh B. Navychky XXI stolittja. Navchannja dlja zhyttja u nash chas / B. Tryllingh, Ch. Fejdl : perekl. z anghl. S. Khrystoforovoji [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu : <http://litterref.ru/polqasbewbewmermer.html>.

Л. В. Куземко, *Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.*

Проблемы и перспективы подготовки будущих педагогов в условиях информационного общества.

L.V. Kuzemko, *Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.*

Problems and prospects in preparation future teachers under conditions of information society.

E-mail: l.kuzemko@kubg.edu.

JOZEF LIBA,

PhD, prof.,

ALICA PETRASOVA,

PhD, ass. prof.,

Pedagogical Faculty, Presov University
in Presov, Slovakia

SUPPORTING DISADVANTAGED ROMANY PUPILS BY ALL-DAY EDUCATION

The authors present the part of the national project „By means of Education of Pedagogical Employees to Inclusion of Marginalised Roma Communities“. The aim of the project is through the education of teaching and professional staff to improve the educational level of the pupils of the marginalised Roma communities and to create an environment for system of the daily support of the pupil of the marginalised Roma community. The article presents the possibility of the planning of teaching-learning process in Slovakia. The main objective of the ADES model implementation within the national project Inclusion of disadvantaged Romany communities by education of pedagogical workers is to make use of the most recent knowledge for the sake of establishing the necessary conditions for an effective, comprehensive and all-day support of pupils' achievements in education (cognitive and non-cognitive facets) and behaviour (conative facet) with the emphasis on gradual self-regulation (self-education, self-development) of experiences and activities. The all-day education system represents a “strategy” of educating all pupils, with special focus on Romany pupils from socially disadvantaged communities. It is an important aspect of socializing Romany pupils.

Key words: inclusion, inclusive education, Romany children from socially disadvantaged environment

Підтримка неблагополучних учнів-циган в системі безперервної освіти. Мета національного проекту «За допомогою освіти педагогічних працівників сприяти включенню маргінальних громад Ромів» досягається через навчання вчительського та професійного персоналу і спрямована на підвищення освітнього рівня учнів циганських громад, створення довідки для системи безперервної підтримки учнів маргінальних громад Ромів. Стаття показує можливості планування учбового процесу в Словаччині.

Основним засобом впровадження моделі ADES у рамках цього національного проекту є використання передових знань заради встановлення необхідних умов для ефективної, усебічної і діючої упродовж усього дня підтримки досягнень учнів як в навчанні (пізнавальні і непізнавальні аспекти), так і в поведінці (вольовий аспект) з акцентом на поступову саморегуляцію (самоосвіту, саморозвиток) діяльності й активності. Діюча упродовж усього дня дидактична система інклюзивної освіти представляє собою «стратегію» навчання із спеціальним центром для дітей з соціально неблагополучних громад Ромів, що є важливим аспектом соціалізації циганських учнів.

Ключові слова: інклюзив, інклюзивна освіта, циганські діти із соціально неблагополучного довкілля

Поддержка неблагополучных учащихся-цыган в системе непрерывного образования. Цель национального проекта «Посредством образования педагогических работников способствовать включению маргинальных общин Рома» достигается через обучение учительского и профессионального персонала и направлена на повышение образовательного уровня учащихся цыганских общин, создание окружающей среды для системы непрерывной поддержки учеников маргинальных общин Рома. Статья показывает возможности планирования учебного процесса в Словакии. Основным способом внедрения модели ADES в рамках данного национального проекта является использование самых передовых знаний ради установления необходимых условий для эффективной, всесторонней и действующей на протяжении всего дня поддержки достижений учеников как в обучении (познавательные и непознавательные аспекты), так и в поведении (волевой аспект) с акцентом на постепенную саморегуляцию (самообразование, саморазвитие) деятельности и активности. Действующая на протяжении всего дня дидактическая система инклюзивного образования представляет «стратегию» обучения со специальным центром для детей из социально неблагополучных общин Рома, что является важным аспектом социализации цыганских учащихся.

Ключевые слова: инклюзив, инклюзивное образование, цыганские дети из социально неблагополучной окружающей среды.

The current system of education lays emphasis on treating pupils as equal partners in the process of education. In this process, pupils should acquire specific skills and knowledge for the development of their personality, and for the development of their predispositions and talents. The right to education, guaranteed by the society, has recently instigated a discussion of inclusive education. Education is conceived as a systematic, comprehensive and multidimensional process in which pupils acquire properties, knowledge, skills, abilities and competence that will enable them to assert themselves in the society. Inclusive education is open to every child without regard to their ethnic origin, social background, religion, health-handicap, individual characteristics and/or differences.

Advanced countries and their governmental structures stress the necessity to improve the quality of life also in the field of education. If the education system is to meet these requirements it must reflect the development trend and the current situation in this field, and to project this information onto the necessary changes in the management, conditions, curricula, teacher personality, objectives, methods, organization forms and education instruments. This is especially true of the growing number of pupils who come from a socially and culturally disadvantaged environment that restricts their chances for successful education and for finding their place in real life. Any improvement of the existing situation presupposes the establishment of social, political and education conditions necessary for successful inclusion of primarily, Romany pupils coming from a disadvantaged Romany community. The ultimate objective of this process is integration of Romany pupils into standard conditions of school education.

The process of introducing successful inclusive education is a long-term process that requires high personal involvement, professional approach, and financial support from the government. Various issues concerning the inclusion of Romany pupils in the education system have been specified in the following governmental documents:

- Mid-term conception of the development of the Romany minority in the Slovak Republic Solidarity – Integrity – Inclusion 2008–2015. Its objective is to develop a conceptual model for establishing a more favourable environment for disadvantaged Romany communities for the sake of permanent social development, the development of community and social services as well as integration oriented at social changes.
- Strategy for the integration of the Romanies until 2020.
- Revised national action plan Decade of the integration of Romany population 2005 – 2015 as specified for the period of 2011–2015.
- Draft reform of the Ministry of Interior The right way – Romany reform (a

part presented at the end of 2012) .

A range questions and problems pertaining to the Romany minority have recently been discussed in public policy and mass media in both Slovakia and abroad. No doubt, this issue has been a painful topic for the EU member countries. Unfortunately, the problem has not yet been resolved in accordance with the liberal-democratic traditions.

In Slovakia, there are many pupils with poor school results. The majority of them are from socially handicapped communities. This problem is fairly common at schools attended by Romany children who come from families of a low socio-economical status. This situation has become a challenge for school systems in terms of achieving better results (quality) and limiting the influence of the socio-economic background of Romany pupils upon their education results.

The actual situation in Slovakia unambiguously follows from the international PISA testing in 2003, 2006, 2009 and 2012. The PISA program not only tests the knowledge of 15-year-old pupils in mathematics, reading comprehension and sciences, but also analyzes the family setting influence on pupils' results, their motivation to work harder and the correlation between pupils' results, on one hand, and various characteristics of schools and education systems. The international PISA testing system has been criticized on various grounds, including the test contents and form as well as the sampling of pupils. A number of evaluated parameters are based on indexes determined by answers of school directors, teachers and pupils. Consequently, they do not necessarily reflect the reality. Despite these limitations, the PISA testing system provides us with a lot of unique and internationally comparable information that should be taken into consideration in developing a specific education policy.

Given the objective of our paper, the most important conclusions drawn from the PISA 2012 testing are as follows (modified according to Siskovic and Toman 2014, p. 1):

- The 2012 results of Slovak students in all three tested areas are much worse than the OECD average. The results of our weaker pupils are relatively worse than those of the equivalent group of OECD pupils. Our best pupils are at the average level of the best OECD pupils.
- The adverse social environment is one of the most significant factors affecting the results of Slovak pupils if compared to the other OECD countries. Pupils of the lowest socio-economic status fall behind the equivalent OECD cohort. The degree of the negative influence of unemployed parents upon pupils' results in Slovakia is one of the highest among the OECD countries.
- As far as the attitudes of pupils to education are concerned, Slovak pupils manifest much lower endurance to deal with demanding problems, lower willingness to solve tasks, and lower belief in one's own abilities. When compared

to the 2003 results, the attitudes of our pupils to education are much worse.

- The majority of the education environment organization indicators are not worse in Slovakia than the OECD average. However, various indicators are worse than in 2003, which may have been reflected in pupils' results. The number of pupils who repeat a year of study is significantly higher. The results of this group of pupils are worse than those of pupils who have not repeated a year at all. The risk of repeating a year in the group of disadvantaged pupils is much higher than in the group of non-disadvantaged pupils. This is most strikingly manifested at primary schools where as many as 1.4% of pupils repeated a year more than once, this being twice the OECD average (0.7%).

- Socially handicapped pupils usually fail to rank among the best pupils. In the OECD countries, about 6% of pupils succeeded in overcoming their adverse socio-economic situation and achieve excellent results. In Slovakia it was less than 4 % in 2012. This is the lowest number within OECD.

- The results of pupils in small villages are worse no matter what type of school they attend.

An analysis of the PISA results suggests that Slovak pupils substantially improve their performance with an improved socio-economic status. The correlation between the socio-economic status and pupils' achievements indicates that there are only a few pupils with achievements better than predetermined by their socio-economic status. Concentration on schools with poor results can be effective in Slovakia, because the socio-economic status of school is closely related to the existing differences in results. This is true especially in view of considerable socio-economic differences among schools – they represent as much as 36% of all differences in the socio-economic status of pupils (compared to the OECD average of 24%). Furthermore, it is necessary to take into account considerable differences in school results in terms of their average social status in Slovakia.

The limited influence of the disadvantaging segregation-related effects on the education of Romany pupils (in the education policy) is of great social and economic importance. In the following we outline the objectives of the national project Inclusion of disadvantaged Romany communities by education of pedagogical workers ordered by the Methodological-Pedagogical Centre in Bratislava. Its main strategic objectives include improvement of the education level of pupils coming from disadvantaged Romany communities (hereinafter DRC) and providing them with competences necessary for their subsequent education as a condition for their better adaptation at the job market. The national project implementation (October 2012 – October 2015) depends on the relevant legislation (Education Act, Pedagogical and Professional Employee Act) and on the conceptual and strategic objectives of the governmental policy in the field of DRC. The intended activities also concern the implementation and support of an all-day

education system (hereinafter ADES) at 200 primary schools as a pedagogical model that lays emphasis on a specific approach to the needs of pupils coming from disadvantaged Romany communities (Petrasova, 2012).

Joining the national project (co-financed from the ESF resources by the sum of almost € 27 mil.) was conditioned by the minimum of 20 % proportion of socially disadvantaged pupils at a school. The ADES project was reviewed and discussed in Spisska Kapitula on 12 April, 2012. This was followed by conferences in six district cities under the label From school without a school-bag. They were aimed at introducing the national project and presenting the all-day education system. The fact that almost 24% of the Romany population have not completed their basic education is alarming.

The all-day education system as an education strategy is aimed at teaching pupils how to spend their free time, reducing the role of parents in preparing their children for education, and intensive education of socially handicapped children: it teaches pupils how to learn, how to develop their talents, interests and independence; it contributes to their socialization, co-operation, to better health conditions, hygiene, dietary habits and daily routine. All in all, it contributes to their better school achievements, behaviour and school attendance. The ADES authors and implementers are aware of the disadvantages of the project – high financial, human and material demands, and the possible overloading of pupils because of the extended time spent at school.

The ADES-based school model, designed by a group of 50 experts, includes:

- Theoretical principles of the model.
- International and national experiences.
- Legislation conditioning the ADES model implementation (i.e., an analysis of the existing legislation) and its sustainability (proposals for the modification of the existing legislation).
- Pedagogical objectives and principles of the ADES model.
- Basic school education program.
- Education program for completion of basic education (nine-year basic schools).
- Characteristics of the school that can implement the ADES model.
- Methodology for the development of education resources for pupils, including the process of reviewing the methodology and the resources.
- Three awareness-raising programs for DRC parents and pupils.
- ADES model evaluation and auto-evaluation instruments (cf. www.eduk.sk).

The ADES school model includes a school education program focused on socially handicapped pupils. It enables schools to include optional subjects in their primary and lower secondary education curricula, and activity plans for afternoon

free-time interest circles. The ADES success heavily depends on the ability to make use of optional subjects. These can be selected freely according to the preferences of individual schools. Optional subjects should develop some crucial abilities (development of cognitive abilities, the art of communication, life in a social group, the art of living – being, solution of various life situations, etc.), or extend the time allocated to existing subjects. The school education program enables a school to specify its own objectives, orientation and strategy in the context of an inclusive environment.

The organization of education activities within the presented model counts on the employment of teacher's assistants and some other pedagogical and professional workers. The teacher's assistant is an important supporting factor in the process of educating socially handicapped Romany pupils. The teacher's assistant applies an individual approach, assists in overcoming initial linguistic and socio-cultural barriers, helps problematic pupils, cooperates with parents as an important partner in educating their children. In addition to the education activities, the teacher's assistant controls pupils in a school building, accompanies them outside classrooms, and assists in their free-time activities.

The expert group designed curricula for optional subjects at the level of the basic school as well as activity plans for free-time interest circles. They should be included in the school education plan. Optional subjects pursue the aim of experiencing the success. Therefore, they introduce playfulness, invention and creativity into the education process. They eliminate stereotypes and attract pupils' attention by means of a specific topic or activity. They rely on the natural feature of children, i.e., experiencing the reality in an emotional way and responding to it immediately. Furthermore, the proposed optional subject curricula develop the fine art skills, motion activities, and independence. They reflect the effort of Romany children to manifest their talents and to excel. The proposed changes reflect the dominant interests, preferences and favourite activities of the target group.

Interest circles should interconnect free-time activities and social activities in such a way that their basic characteristics are preserved: free time as the time of freedom, social activities and education as a systematic and purposeful process, including, inter alia, the development of pupils' physical and mental predispositions. The ADES model extends the time a child spends in the school environment. It enables pupils to spend their free time meaningfully and to prepare themselves for classes. At least 15% of the afternoon activities are reserved for the preparation for classes. This preparation is closely and naturally interrelated to the morning classes by employing non-standard teaching methods. The basic idea underlying this approach is to avoid discouraging pupils from extracurricular activities. The all-day education system is a pedagogical model supporting a specific approach to the needs of socially handicapped pupils. One of the most significant project effects

consists in a higher professional level of pedagogical workers manifested by better educational services that reflect specific predispositions, needs and interests of socially handicapped pupils.

The all-day education system implies intensive work with pupils during standard classes as well as within extracurricular activities. It is based on a planned work with pupils pursuing systematic and comprehensive education of children and preparation for classes. The emphasis is laid on the elimination of the negative influence of the family environment upon children. The ADES-based school model developed within the above-mentioned national project is designed for the nine-year basic school. It is a model that reflects specific needs of socially handicapped pupils. This enables it to motivate these pupils and integrate them into the education process. The project makes use of programs that support both intensive education activities with socially handicapped pupils and intensive free-time care of these pupils. In addition to standard subjects the ADES model offers optional subjects that should be attractive and motivating for pupils by reflecting their interests and preferred activities. The ADES system extends the time a pupil spends in the school environment and contributes to meaningful way of spending the free time in combination with preparation for classes. The ADES system rests on intensive education work with socially handicapped pupils without violating links to their family environment.

In our view, the applicability of a comprehensive all-day support to socially handicapped pupils must rely on systematic planning and designing the education in terms of its organization, human resources, contents and implementation. The organization of education activities cannot rely on equal development capacity of all pupils. By implication, it is not possible to use unified and universal approaches, procedures and contents for all pupils in all educational situations. It is important to carefully consider who will present a particular topic to pupils and whether it is appropriate for the intellectual level of pupils (developmental potential). We cannot but stress the requirement of respecting the individual development and adjusting the support activities accordingly.

The school and institutional education should approach the environment of socially disadvantaged Romany pupils in both material and socio-cultural areas. However, this idea does not entail the abandoning of standard requirements; it is rather aimed at seeking the way of bridging the disharmony between the school culture and the family environment of pupils. The all-day education system is one of the measures whose objective is improved education of children with special education needs, i.e., mainly Romany children from socially handicapped communities. Teachers as institutional representatives of school are, no doubt, the key factor affecting the education of Romany pupils from a socially handicapped environment. The existing situation – not only in this group of pupils – requires a

turn in the objectives, instruments and processes of teacher education, in particular, a turn from the perception of teachers as popularizers of sciences to experts in the comprehensive social and personality development of pupils (cf. Petrasova, Porubsky, 2013, pp. 89-93).

A changed paradigm of our education system towards inclusion might increase the effectiveness of the education system. The inclusive school is based on the principle of co-education. It is not good to exclude a pupil from any activities due to the fact he/she needs something more from us. The inclusion process is aimed at establishing a more flexible and versatile education system reflecting the education needs of individual pupils. A successful process of school inclusion depends on the availability of specific technical, organizational, human, methodological and other conditions. This requires changes in school education that will provide – through internal differentiation – relevant space to pupils not only at the beginning but also during the whole period of school attendance (Petrasova, Porubsky, 2013, p. 92).

Transliteration:

1. Dolihal P. (2011), *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*, Presov, MPC.
2. Havran J., Holcek S. (1976), *Didaktické hry v rámci celodenného systému v 1. a 2. ročníku ZŠ*. Presov, Krajský pedagogický ústav.
3. Havran J., Holcek S. (1977), *Metody a práce v rámci celodenného výchovného systému na 1. stupni ZŠ*. Presov, Krajský pedagogický ústav.
4. Liba, J. (2014). *Výchova k zdraví v primární edukaci*. Presov: PF,PU, 2015, 285 s. ISBN 978-80-555-1042-2.
5. Opata R. (1973), *Celodenní výchovní systém*. Praha, SPN.
6. Petrasova A. (2011), *The content and process of education. In Answer to questions on (de)segregation of Roma students in Slovak education system*. Bratislava, Nadacia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, s. 105-118.
7. Petrasova A. a kol. (2012), *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl*, Presov, MPC.
8. Petrasova A., Porubský S. (2013), *Vzdeláva ciesteťromských žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Bratislava, Nadacia otvorenej spoločnosti
9. Siskovic M, Toman J. (2014), *PISA 2012: Výsledky Slovenska v škole*, Bratislava, Inštitút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
10. Zelina M., Kamenský I. (1980), *Psychologické hlediska výchovy a vzdělávání v celodenním výchovném systému: Závěrečná správa z rezortního výskumu MS SSR, RS IV-6/5*. Koscice, Krajská psychologicko-výchovná klinika a středisko pro volbu povolání.

Йозеф Либя, Прешовський університет Прешов, Словаччина. E-mail: jozef.liba@pf.unipo.sk

A. Petrasová, Прешовський університет Прешов, Словаччина. E-mail: alica.petrasova@pf.unipo.sk

Поддержка неблагополучных учащихся-цыган в системе непрерывного образования.

Jozef Liba, Prešov University in Prešov, Slovakia. E-mail: jozef.liba@pf.unipo.sk

A. Petrasová, Prešov University in Prešov, Slovakia. E-mail: alica.petrasova@pf.unipo.sk

Supporting disadvantaged romany pupils by all-day education.

ЛОБОДА В.В.,

викладач, кафедра інформаційно-комунікаційних технологій, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна

НАКОНЕЧНА Л. М.,

викладач, кафедра інформаційно-комунікаційних технологій, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій значно розширює можливості доступу до інформації як для учителів, так і для учнів, створює середовище, метою якого є підготовка майбутнього покоління до життя в інформаційному суспільстві. Тому сьогодні є актуальною проблема формування і розвитку інформаційної компетентності вчителя початкових класів, особливо зважаючи на впровадження за новим Державним стандартом початкової загальної освіти з 2-го класу предмету «Інформатика». У даній статті автори презентують власний досвід щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів на курсах підвищення кваліфікації, авторську структуру експрес-курсу «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів», що викладається на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Авторами здійснюється огляд освітнього веб-сайту «Розвиток ІКТ-компетентності педагогів Сумщини», на сторінках якого учителі, що викладають інформатику в початковій школі можуть знайти найрізноманітнішу інформацію – від новин до планів уроків та методичних розробок.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, експрес-курс, веб-сайт, вчитель початкових класів, інформатика в початкових класах.

Развитие информационно-коммуникативной компетентности учителя начальных классов в системе последипломного

педагогического образования. Современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий значительно расширяет возможности доступа к информации как для учителей, так и для учеников, создает среду, целью которой является подготовка будущего поколения к жизни в информационном обществе. Поэтому сегодня актуальна проблема формирования и развития информационной компетентности учителя начальных классов, особенно учитывая внедрение по новому Государственному стандарту начального общего образования со 2-го класса предмета «Информатика». В данной статье авторы представляют собственный опыт по формированию информационно-коммуникационной компетентности учителей на курсах повышения квалификации, авторскую структуру экспресс-курса «Развитие информационно-коммуникационной компетентности учителя начальных классов», что преподается на базе Сумского областного института последипломного педагогического образования. Авторами осуществляется обзор образовательного сайта «Развитие ИКТ-компетентности педагогов Сумщины», на страницах которого учителя, преподающие информатику в начальной школе могут найти самую разнообразную информацию – от новостей до планов уроков и методических разработок.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, экспресс-курс, веб-сайт, учитель начальных классов, информатика в начальных классах.

Development of informational-communicational competence of elementary school teacher in the system of post-graduate pedagogical education. The modern level of development of informational-communicational technologies significantly extends possibilities for accessing information for both teachers and students, and creates an environment, the purpose of which is to prepare future generation for life in informational society. Therefore, the problem of formation and development of informational competence of elementary school teachers becomes important, especially taking into account the new State standard for elementary education, according to which the course of Informatics is introduced in the second grade. In the present paper, authors present their personal experience of formation of informational-communicational competence of teachers at advanced training courses, and authors' structure of the express-course on "The

development of informational-communicational competence of elementary school teacher", which is given at the Sumy regional institute of post-graduate pedagogical education. Authors present a review of the educational webpage "Development of ICT-competence of teachers of Sumy", where pedagogues who teach Informatics in elementary school can find various information – from news to course plans and methodological materials.

Key words: *informational-communicational competence, webpage, teacher of elementary classes, Informatics in elementary school.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивністю і глибиною інформатизації всіх його інститутів. Тому впровадження комп'ютерних технологій в освіту можна охарактеризувати як логічний і необхідний крок у розвитку сучасного інформаційного світу. Еволюція сучасної освіти, інформатизація навчання, масова комп'ютеризація закладів освіти, постійна модернізація комп'ютерної техніки, розвиток комп'ютерних мереж, розширення персональної комп'ютеризації суспільства, збільшення обсягу програмних продуктів, розрахованих на застосування в навчальному процесі – умови, які створюють нове інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище.

В умовах зміни парадигми суспільного розвитку, переходу до інформаційного суспільства, підвищення вимог до інтелектуальних параметрів працівника освіти інноваційна діяльність в сфері освіти дорослих набуває новий сенс. Саме інноваційна освіта підготує людину до життя в динамічних умовах, а також дозволить професіоналу брати участь в позитивній трансформації світу.

Під інноваційною діяльністю в системі післявузівської педагогічної освіти ми розуміємо діяльність, спрямовану на засвоєння, розробку, впровадження та розповсюдження нових ідей, змісту, технологій навчання дорослих для досягнення нової якості освітнього результату, в тому числі розвиток у педагогів інноваційної спроможності, яка є однією з складових професійної компетентності педагога. Це вимагає від сучасної післядипломної освіти перепідготовки спеціалістів, здатних орієнтуватися у численних змінних потоках інформації, критично ставитись до неї, мати змогу створювати, обробляти та передавати необхідну інформацію, постійно самовдосконалюватись в особистісному та професійному плані до вимог розвитку суспільства. Вирішенням даної проблеми є формування інформаційної компетентності педагога та професійна підготовка вчителя в інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі. Інформаційну компетентність учителя початкових класів розглянуто як складну професійну

якість, яка охоплює мотивацію педагога на здійснення інформаційної діяльності в освітньому середовищі початкової школи; сукупність професійно-змістових компетенцій, що забезпечують формування навчально-інформаційних умінь учнів молодшого шкільного віку; здатність до рефлексії та саморозвитку.

Науковий та методичний супровід впровадження ІКТ у навчально-виховний процес початкової школи здійснюють С.Я. Колесніков, Г.В. Ломаковська, Й.Я. Ривкінд, Ф.М. Ривкінд, В.М. Шевченко.

Питання формування готовності вчителя до використання ІКТ, досвід підготовки вчителя початкових класів у галузі інформаційних технологій висвітлено в працях Ю.О. Дорошенка, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, М.М. Левшина, О.В. Майборода, І.М. Смирнові.

Відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою КМУ від 20 квітня 2011 р. № 62, з 2013/14 навчального року розпочалося обов'язкове вивчення предмету «Інформатика» з 2 класу за рахунок інваріантної складової навчальних планів. Це потребувало матеріально-технічного забезпечення навчальних кабінетів та найголовніше завчасної підготовки вчителів. Саме тому для створення організаційно-педагогічних умов формування інформаційної компетентності учителів початкових класів на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти організовані експрес-курси «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів» (для вчителів початкових класів, які викладатимуть інформатику з 2 класу). При організації курсів враховувалась специфіка організації навчання основам інформаційної грамотності в початкових класах, що визначається віковими особливостями учнів – молодших школярів, і передбачає адаптацію спеціальної термінології курсу та активне використання наочних засобів навчання.

Експрес-курс «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів» є підготовчим курсом і являє собою скорочений системний виклад основних питань науки інформатики та інформаційних технологій в елементарній формі, та носить світоглядний характер.

Навчальний матеріал експрес-курсу відповідає принципам диференціації та індивідуалізації, так як під час викладання враховується рівень володіння навичками роботи з комп'ютером, педагогічний досвід слухачів, рівень їх педагогічної майстерності та знання методики початкового навчання.

Основне завдання курсу – систематизація знань педагогів з основ інформатики через розробку та реалізацію в рольових іграх планів-конспектів навчальних і виховних занять, алгоритмізація інших окремих складових професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікативних технологій.

Мету курсу автори вбачають у виробленні єдиного підходу щодо забезпечення, організації та впровадження предмету «Інформатики» у початковій школі у системі загальної середньої освіти; формуванні початкових уявлень про базові поняття інформатики, сфери їх застосування у житті сучасної людини в інформаційному суспільстві, роботи з різними програмними засобами, за допомогою яких можна розв'язувати практичні завдання з предметів, що вивчаються в початковій школі.

Складовими структури експрес-курсу є інформаційна, практична частини та заходи контролю.

Інформаційна частина курсу спрямована на розкриття змісту науково-методичної інформації та враховує напрями професійної діяльності вчителя. Основна задача інформаційної частини розглянути алгоритми організації та проведення уроків інформатики, перелік та тексти основних правових документів (стандартів, законів, концепцій, програм тощо), санітарно-гігієнічні вимоги до роботи молодшого школяра з комп'ютерною технікою [3].

Практична частина спрямована на формування умінь і навичок учителів початкових класів користуватися комп'ютерною технікою та інформаційними ресурсами й раціонально їх застосовувати в професійній діяльності. Основним завданням цієї частини є самостійна підготовка уроків засобами інформаційно-комунікативних технологій з метою підвищення мотивації та ефективності навчання.

Експрес-курс «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів» закінчується демонстрацією створених матеріалів (конспекту, дидактичного матеріалу, презентації до уроку та фізкультхвилинки). Також в останній день навчання проводиться круглий стіл де обговорюються особливості впровадження інформатики в початкову школу і кожен слухач має змогу висловити думку з приводу проблемних питань, а також запропонувати свою тему для обговорення.

Експрес-курс для вчителів початкових класів розрахований на 40 аудиторних годин, складається з восьми тем, що являють собою самостійний, повний, логічно завершений фрагмент навчального матеріалу. Принципова новизна і відсутність аналогів новому курсу, визначили ту обставину, що укладачі програми бачили основну її мету насамперед у необхідності визначення змісту курсу, принципів його структурування та змістовного наповнення. З цієї причини розподіл годин в тематичному плані носить досить умовний характер і може бути відкоригований і змінений в процесі роботи з групою. Будова курсу, який на сьогоднішній день викладається на базі Сумського інституту післядипломної педагогічної освіти, наведена в таблиці «Структура курсу».

Розглянемо більш детально специфіку викладання кожної теми.

Тема 1. Особлива увага звертається на зміст та структуру пропедевтичного курсу, особливості організації навчально-виховного процесу у початковій школі, нормативно-правову базу щодо забезпечення курсу, санітарно-гігієнічні вимоги, розкривається роль та місце інформатики у системі початкової освіти в Україні. Приділяється увага педагогічним умовам засвоєння базових категорій та понять курсу з урахуванням вікових особливостей учнів у яких будуть викладати інформатику.

Тема 2. Аналізується навчальна програма: зміст навчання, вимоги до навчальних досягнень учнів, зміст практичних робіт, реалізація міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, специфіка та структура уроку інформатики в початковій школі. Вивчається методика проведення динамічних вправ, методичне, дидактичне та програмне забезпечення пропедевтичного курсу інформатики.

Тема 3. Особлива увага звертається на психолого-педагогічні основи вивчення інформатики в початковій школі; психолого-дидактичний аналіз помилок учнів при навчанні, шляхи їх попередження та усунення; використання діяльнісної теорії навчання та теорії поетапного формування розумових дій при вивченні інформатики [2]. Розглядаються психологічні аспекти викладання інформатики у початковій школі, особливості формування інформаційної культури молодшого школяра та безпека дитини в Інтернет-просторі.

Тема 4. Розглядаються особливості роботи з електронним забезпеченням предмету «Інформатика». Формуються у слухачів практичні навички роботи з комп'ютерними програмами навчального призначення, адже вчителі, що викладають інформатику в початковій школі, повинні володіти навичками роботи з текстовими та графічними редакторами, програмою для створення презентацій, працювати в Інтернеті з інформацією різних типів, вміти створювати поштову скриньку. Вивчається технологія створення проектів та етапи виконання навчального проекту.

Тема 5. Здійснюється огляд та порівняльна характеристика програмних засобів та навчально-методичної літератури з інформатики [1]. Розглядаються комплекси навчально-розвивальних програм, які розроблені різними колективами авторів підручників для навчання учнів початкової школи, та програми що адаптовані для дітей молодшого шкільного віку (клавійатурний тренажер RapidTyping, програма для малювання TUXPAINT, алгоритмічне візуальне середовище об'єктно-орієнтованого програмування Scratch та ін.)

Тема 6. Звертається увага на використання ІКТ і мультимедійних технологій при підготовці до уроку та для активізації пізнавальної діяльності учнів, визначаються переваги й недоліки використання інформаційних технологій на уроках в початковій школі.

Тема 7. Кожним слухачем обирається тема уроку з предмету

«Інформатика», розробляється план-конспект уроку, створюється дидактичний та навчально-методичний матеріал для уроку. Демонструються створені розробки та проводиться практична складова уроку з використанням комп'ютерних програм, що пропонують автори підручників.

Тема 8. Обговорюються проблеми щодо впровадження предмету «Інформатика», методичного супроводу, технічного забезпечення навчальних закладів, особливостей оцінювання учнів та техніки безпеки.

Таким чином, на експрес-курсах «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів» робота з учителями спрямовується на розв'язання таких завдань, як підготовка педагогів до впровадження сучасних інформаційних технологій, розвиток творчих здібностей учнів, створення можливостей для особистісного та професійного зростання педагогічних працівників, застосування здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі, організацію навчального простору в кабінетах інформатики для учнів початкових класів.

Незважаючи на значні досягнення, отримані в галузі перепідготовки спеціалістів щодо використання інформаційних технологій в професійній діяльності, доводиться констатувати, що ряд осіб відчували труднощі при застосуванні інформаційних технологій в навчально-виховному процесі. Тому формуюча система післядипломної освіти в галузі інформаційних технологій повинна була зазнати деяких змін задля забезпечення неперервності формування інформаційної культури вчителя. Проблеми виникли й в тому, що інформатика в початковій школі предмет новий і на момент його впровадження в навчальних закладах України та під час навчання вчителів на курсах перепідготовки в 2012 році, не було достатньої нормативно-правової бази, навчально-методичної літератури для створення навчальних та дидактичних матеріалів до уроку. Саме тому для активізації роботи в напрямі підготовки вчителів початкових класів та підтримки індивідуальної і колективної комунікації, налагодження зворотного зв'язку авторами статті був створений веб-сайт «Розвиток ІКТ-компетентності вчителя початкових класів» за адресою <https://sites.google.com/site/shodynky/>. На веб-сайті розглядаються теоретичні та методологічні аспекти викладання інформатики в початкових класах, систематизуються та розміщуються матеріали, які напрацьовані авторами та слухачами під час експрес-курсів та даються відповіді на найбільш поширені запитання, що виникають у слухачів під час навчання.

На веб-сторінках сайту розміщена методична та дидактична інформація, яку може використовувати будь-який вчитель при підготовці до уроків інформатики в початкових класах. У розділах веб-сайту знаходиться постійно поновлювана нормативно-правова та методична база, в яку входять календарно-тематичне планування, навчально-методичні матеріали, конспекти уроків та

мультимедійні додатки. Матеріали веб-сайту допоможуть учителям початкових класів, що викладають інформатику, у процесі підготовки до нового навчального року детально опрацювати оновлену навчальну програму та розробити плани-конспекти уроків, здійснити вербальне оцінювання навчальних досягнень учнів, наповнити кабінети навчально-методичною літературою, створити сприятливі умови для організації навчальної діяльності в форматі творчості, самостійного пошуку, індивідуалізації.

Одним з важливих факторів впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти є вдосконалення системи підготовки фахівців, які в навчальному процесі будуть активно використовувати сучасні засоби ІКТ. При внесенні суттєвих змін в шкільну початкову освіту слід особливу увагу звертати на дидактичні, практичні і методичні аспекти організації уроку, саме тому, при проведенні експрес-курсів «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів» та створенні науково-методичного супроводу авторами статті особлива увага звертається на нові сучасні методики, практичні аспекти організації та проведення уроку, аналіз впливу на дитину інформаційного середовища та, зокрема, глобальної мережі Інтернет.

Список використаних джерел:

1. Інформатика в початковій школі // Мультимедійний посібник для вчителів початкових класів, що викладають інформатику в 2 та 3 класах / Л.М. Наконечна, В.В. Лобода – Суми: СОІППО, 2015.
2. Особливості викладання курсу «Сходинок до інформатики» в початковій школі. Навчально-методичний посібник / Упоряд. Л.М. Наконечна, В.В. Лобода — Суми: СОІППО, 2014. — 108 с.
3. Співаковський О.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі / О.В. Співаковський, Л.Є. Петухова, В.В. Коткова // Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». – 2011. – 267 с.

References:

1. Informatics in elementary school. // Multimedia handbook for teachers of elementary schools, who teach Informatics in 2 and 3 grades / L.M. Nakonechna, V.V. Loboda – Sumy: SOIPPO, 2015.
2. Specifics of teaching the course “Stairs to Informatics” in elementary school. Educational-methodological handbook / L.M.Nakonechna, V.V.Loboda – Sumy: SOIPPO, 2014 – 108 p.
3. Spivakovsky O.V. Informational-communicational technologies in elementary school / O.V. Spivakovsky, L.E.Petukhova, V.V.Kotkova // Educational-methodological handbook for students with major in “Elementary education”. – 2011. – 267 p.

Л. Н. Наконечная, *Сумской областной институт последипломного педагогического образования, Суммы, Украина.*

В. В. Лобода, *Сумской областной институт последипломного педагогического образования, Суммы, Украина.*

Развитие информационно-коммуникативной компетентности учителя начальных классов в системе последипломного педагогического образования.

L.M. Nakonechna, *Sumskii Institute of Postgraduate Education, Sumy, Ukraine.* Email: madvila@mail.ru

V.V. Loboda, *Sumskii Institute of Postgraduate Education, Sumy, Ukraine.* Email: madvila@mail.ru

Development of informational-communicational competence of elementary school teacher in the system of post-graduate pedagogical education.

Email: madvila@mail.ru

МАТВІЄНКО О.В.,

доктор педагогічних наук, професор,
НПУ ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ШЛЯХИ ТА УМОВИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Визначено педагогічні технології, які зумовлюють зміст, форми та методи організації професійної педагогічної освіти відповідно до особистісно-розвивальної концепції навчання. Це – технології проблемного навчання, програмованого навчання, контекстного навчання, інтерактивного, ігрового та ситуаційного навчання. Узагальнення ідей цих технологій дозволило сформулювати базові теоретичні положення системи підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями: обмін культурними смислами між суб'єктами навчання відбувається в процесі діалогової, творчої чи навчальної взаємодії.

Ключові слова: інтенсифікація, професійна підготовка, майбутні учителі, педагогічна взаємодія, інтерактивне навчання.

Пути и условия интенсификации профессиональной подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию. Определены педагогические технологии предопределяющие содержание, формы и методы организации профессионального педагогического образования в соответствии с личностно-развивающей концепцией обучения. А именно: технологии проблемного обучения, программированного обучения, контекстного обучения, интерактивного, игрового и ситуационного обучения. Обобщение идей этих технологий позволило сформулировать базовые теоретические положения системы подготовки будущего учителя к субъект-субъектной взаимодействия с учащимися: обмен культурными смыслами между субъектами обучения происходит в процессе диалоговой, творческой или учебного взаимодействия.

Ключевые слова: интенсификация, профессиональная подготовка, будущие учителя, педагогическое взаимодействие, интерактивное обучение.

Ways and intensification of training future teachers to pedagogical interaction. Pedagogical technologies that determine the content, forms and methods of professional teacher education according to personal and developmental education concept. This – the technology problem-based learning, programmed learning, contextual learning, interactive, gaming and situational training. Generalization of these technologies has allowed ideas to formulate basic theoretical principles of training future teachers to subject-subject interaction with students, exchange of cultural meanings between actors in the process of learning is interactive, creative or academic interaction; decisive role in professional formation of the future teacher plays an educational environment institutions; solving educational problems is the most effective in terms of dialogue based on living and learning experience; training competent teacher provides for interactive lectures and practical classes (moderatyvnyy seminar-training coach); a source of cultural and educational meanings in preparing teachers is the text or educational situation, which is a means of converting learning content for complex problem tasks.

Key words: *intensification, training, training future teachers pedagogical interaction, contextual learning.*

Перехід від авторитарно-директивної педагогіки до особистісно зорієнтованого навчання та виховання значною мірою залежать від розвитку суб'єкт-суб'єктних взаємин між учителем та учнями в навчально-виховному середовищі, їхньої міжособистісної взаємодії на засадах діалогу, співпраці, партнерства. Проблема взаємин суб'єктів навчально-виховного процесу завжди була актуальною. Від її розв'язання безпосередньо залежить продуктивність упровадження нових освітніх технологій у педагогічну практику, рівень духовного зростання особистості.

Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу у контексті філософії освіти розглядається як об'єктивна універсальна категорія, як методологічний принцип пізнання природи і людей, як феномен зв'язку, впливу і розвитку різних суб'єктів у процесі взаємних впливів один на одного. У контексті нашого дослідження, враховуючи особливості молодших школярів, важливого значення набуває проблема вивчення підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня.

Підготовка майбутнього вчителя до різних видів взаємодії суб'єктів освітнього процесу висвітлена у працях таких науковців, як А. Авраменко, Л.

Байбородова, А. Вербицький (групова взаємодія), Ю. Акайомова (міжкультурна комунікація), Т. Асланова, О. Іванова (мовленнєва підготовка), С. Горбачова, М. Дигун, Л. Єпринцева, С. Єфремов, О. Мещерякова (педагогічна взаємодія), Е. Заредінова (морально-ціннісні взаємини батьків і дітей в історичному аспекті), В. Казанська (співробітництво у навчанні), І. Кобзарєва (особистісно орієнтована взаємодія), Ю. Костюшко, М. Рибаківа (конфлікт та взаємодія в освітньому процесі), В. Семиченко (проблеми взаєморозуміння), Т. Устименко (міжкультурна взаємодія), Г. Хайруяїн (технологія взаємодії). Також взаємодії як форми суб'єкт-суб'єктних відносин значну увагу приділяють такі вчені: В. Андреев, Л. Байкова, Л. Гребенкіна, Н. Дьоміна, В. Журавльов, Є. Коротаєва, С. Кондратьєва, І. Ларіонова, В. Панюшкін, В. Семиченко, Г. Цукерман, М. Шульцта ін. Психологічні засади взаємодії як форми спілкування розробляли І. Бех, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Моляко, Р. Немов, А. Петровський, Т. Яценко тощо.

У контексті нашого дослідження великого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки вчителя до освітньо-виховної діяльності (В. Андрущенко, С. Гончаренко, О. Гукаленко, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Лутай, Н. Ничкало, І. Підласий, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.); основні положення психології про особливості праці вчителя (Г. Балл, І. Бех, В. Лазарєв, О. Леонтьєв, В. Семиченко та ін.); особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (О. Абдуліна, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, О. Пехота, М. Сметанський, Г. Філонов, О. Шестопалюк, В. Шахов, Н. Щурковата ін.); теоретичні і методичні основи підготовки вчителів початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, П. Гусак, О. Кучерявий, С. Литвиненко, Д. Пащенко, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.).

Пошук шляхів інтенсифікації підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності відбувається у кількох напрямках: вивчення питань історії та філософії вищої педагогічної освіти – В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Шадріков, І. Яковлєв та ін.; удосконалення технологій навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти – І. Бех, В. Беспалько, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Л. Кандрашова, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Талізїна, Р. Хмелюк, М. Шкіль, М. Ярмаченко; розроблення нових педагогічних технологій – В. Бондар, Л. Вовк, О. Глузман, О. Падалка, І. Підласий, І. Прокопенко та ін.

У монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції терміна «середовище» (К. Ясперс, В. Ясвін, С. Сергєєв та ін.). Набув поширення термін «освітнє середовище» (Є. Бондарєвська, А. Лукін, В. Веснін, І. Левицька, Л. Коначевська, І. Улановська). Категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін та ін. Проте, поза увагою дослідників залишається проблема

інтенсифікації підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії.

Аналіз робіт вищезгаданих авторів свідчить, що всі вони містять багатий теоретичний та емпіричний матеріал, який складає фундамент джерельної бази дослідження. Разом із тим різноманітність підходів до проблеми «взаємодії» з одного боку свідчить про те, що феномен має широке практичне використання, з іншого – про його складність.

Об'єктивні передумови дослідження спираються на протиріччя між.

- потребою сучасної школи у педагогах, професійно підготовлених до педагогічної взаємодії і недостатньою розробленістю цього питання у педагогічній теорії та шкільній й практиці;

- усвідомленням майбутніми вчителями необхідності підвищення рівня готовності до педагогічної взаємодії у шкільному середовищі та недостатньою розробленістю змісту, форм та методів підготовки студентів до її забезпечення.

Отже метою нашої статті є визначення та обґрунтування теоретичних і методичних основ інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи.

Організація навчального процесу на засадах інтерактиву – це усвідомлена необхідність сьогодення, викликана новими освітніми парадигмами та підходами до побудови освіти. По суті, інтерактивні технології уже не є інновацією в освіті: існує ціла низка досліджень та практичних розробок у цій галузі. Водночас основними формами викладання у ВНЗ залишається лекція та семінар, які мають досить обмежений потенціал для впровадження інтерактиву. У зв'язку із цим однією з умов визначено упровадження інтерактивних форм і методів у процес навчання студентів. Останнім часом набувають популярності інтерактивні лекції, які мають ознаки і лекційних, і практичних занять; модеративні семінари, ділові ігри, заняття із застосуванням технології інтерв'ї, тренінги тощо. Перш ніж розглянути такі форми детальніше, визначимо сутність інтерактивного навчання.

За визначенням О. Пошетун, інтерактивне навчання – це „спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови активного навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність” [7, с. 8-9]. Якщо мета застосування активних методів полягає в залученні учня до організованої пізнавальної діяльності, то мета інтерактивних методів – „створити умови для навчальної взаємодії учнів, отримання ними у співпраці колективного інтелектуального продукту й відповідного досвіду пізнавальної діяльності” [7, с. 15].

Інтерактивне навчання іноді несправедливо ототожнюється із груповим навчанням. Зазначимо, що вважаємо працю в малих групах лише

одним зі шляхів організації інтерактивного навчання, якій надамо стислу характеристику.

Робота в малих групах передбачає створення в студентській аудиторії груп кількістю 4-6 осіб для виконання навчальних та професійних завдань, у ході яких відбувається когнітивне збагачення та обмін культурними смислами учасників. Групи можуть бути гомогенними чи гетерогенними, постійними чи динамічними залежно від навчального завдання.

Дослідниками (О. Пехотою, С. Ратовською) визначено основні принципи навчання студентів у малій групі: визначення студента як активного суб'єкта пізнання; орієнтація його на самоосвіту, саморозвиток; опора на суб'єктивний розвиток; урахування індивідуальних психічних та психофізіологічних, комунікативних особливостей кожної особистості; навчання в контексті майбутньої професійної діяльності [8].

Роль викладача при організації групової навчальної діяльності полягає в забезпеченні умов фасилітативного підходу для комунікації в малій групі того, кого він навчає, і сприяє виявленню та розвитку реальних можливостей для кожного займатися самонавчанням [8]. Виведено також певні умови, від створення яких залежить успішність організації групової взаємодії: позитивна взаємозалежність; індивідуальна відповідальність; взаємодія „обличчя в обличчя”; розвинені міжособистісні групові навички (прийняття рішень, створення атмосфери довіри, управління конфліктами); наявність можливості здійснювати рефлексію [3].

Усе більше популярності набуває застосування тренінгів у професійній педагогічній підготовці фахівців. Тренінг визначається як тренування, спеціальний тренувальний режим. У контексті навчання у ВНЗ тренінг розглядається як „форма навчання, у якій створені соціально-психологічні умови для саморозкриття студента і самостійного пошуку ним засобів розв'язання власних психологічних проблем” [10, с. 112]. Специфіка цієї форми праці полягає в тому, що увага спрямовується на вирішення окресленої, конкретної проблеми. Викладач відіграє функцію тренера, який орієнтує аудиторію на запитання, пошук відповідей, шляхів розв'язання проблеми.

Специфіка модеративного семінару як інтерактивної технології навчання виявляється в тому, що, на відміну від тренінгу, модеративний семінар не висуває завдання вправляти чи вдосконалювати якісь навички. Його мета полягає в тому, щоб допомогти кожному з учасників висвітлити, відкрити ті глибинні знання, уявлення, почуття, які вже є в людини, й через цей процес відкриття забезпечити подальше особистісне зростання. Організаційна специфіка полягає у використанні різних способів організації учасників на виконання завдань (індивідуальних, парних, підгрупових, колективних), максимальній візуалізації процесу осмислення сутності проблеми, що

обговорюється, використанні спеціально дібраних текстів як основи, стрижня для вибудовування логіки полілогу [1].

Одним із різновидів тренінгів є коуч-тренінг, який насправді поєднує в собі ознаки і тренінгу, і модеративного семінару.

Основні школи коучингу надають такі його визначення: коучинг – це дія, спрямована на досягнення поставлених цілей; коучинг – зростаючий процес, у ході якого людина дізнається про власні можливості, що становлять його прихований потенціал; процес, що допомагає людині глянути на розвиток її особистості; процес, що дозволяє особистості при використанні потрібних методів і прийомів домогтися найвищих результатів; процес, у ході якого особистість повинна найефективнішим способом керувати собою самостійно.

Основне завдання коуча – висвітлити проблему та показати технології її вирішення, проте саме рішення кожна людина приймає самостійно шляхом рефлексивної школи можуть бути винесені на обговорення такі проблеми: виховання дітей з девіантною поведінкою, залучення батьків до навчально-виховного процесу, упровадження діалогових форм взаємодії з учнями; зміна способу управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів тощо.

Основними постулатами коучингу визнаються усвідомлення, довіра та відповідальність. Ключовим моментом є усвідомлення проблеми учасниками тренінгу, прийняття її як власної. Без цього етапу подальша діяльність коуча не має сенсу, тому проблема, що обирається для розв'язання, має бути такою, що близька та зрозуміла кожному учаснику. Якщо коуч-тренінг індивідуальний, то людина формулює проблему самостійно, коуч тільки допомагає правильно її сформулювати, якщо в цьому є потреба. Якщо тренінг проводиться із групою (оптимальна кількість – до 20 осіб), коуч може або пропонувати кілька проблем для вирішення на вибір, або визначити актуальну проблему спільно із учасниками, або сформулювати проблему в узагальненому вигляді, а кожен учасник її для себе конкретизує. Так, проблема оновлення форм та методів навчання може бути конкретизована кожним учасником відповідно до власного досвіду (Як керувати групою діяльністю дітей? Які особистісні якості заважають мені опанувати технологію ведення полілогу? Які технології будуть ефективними саме в моїй групі? тощо).

Коуч-тренінги мають потужний потенціал для розкриття та розвитку особистісних і професійних якостей педагогів. Уважаємо, що їх можна віднести до прогресивних інтерактивних технологій, оскільки вони спрямовані на те, щоб задіяти внутрішні резерви особистості та стимулювати людину до усвідомлення необхідності самовдосконалення.

Тьюторіал є одним із видів педагогічного супроводу студента в навчальній та позанавчальній діяльності.

Тьюторіали трактуються і як індивідуальне консультування студентів, у

процесі чого розробляється індивідуальна освітня траєкторія [6], і як активне групове навчання, отримання зворотного зв'язку, корекція навчання і мотивація студентів, обмін досвідом і встановлення ділових зв'язків. На них закріплюються і коригуються отримані в процесі самостійної праці студента знання і вміння, розвиваються навички активного слухання, публічного виступу, праці в команді. Тьютор не роз'яснює матеріал, він допомагає його практично засвоїти [2, с. 134].

Тьюторіал передбачає три види діяльності: проектувальну (постановка цілей і завдань, осмислення та відбір навчального матеріалу), виконавчу (читання лекцій, формування робочих груп, контроль навчального процесу), рефлексивну (моніторинг на отримання зворотного зв'язку) [6].

Уведення тьюторів може відіграти важливу роль у професійному становленні та формуванні суб'єктної позиції студента. На сучасному етапі навчання у ВНЗ схожі функції виконують куратори академічних груп, проте їхні функції дещо вужчі та не завжди спрямовані на побудову партнерських стосунків зі студентами.

Відповідно до форм навчання застосовується сукупність інтерактивних методів: діалог, полілог, дискусія, мозкова атака, „акваріум”, „карусель”, „броунівський рух” тощо; а також метод ділової гри, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання, проектування, інтервізії тощо. Полілог є проблемною бесідою, спрямованою на розв'язання проблемної ситуації, конфлікту думок, результатом якої є суб'єктивно нове знання. Ведення полілогу передбачає паритетне спілкування, взаємодію суб'єктів навколо проблемної ситуації, що створюється за допомогою читання тексту, опису життєвої ситуації чи введення нової інформації, яка суперечить уявленням і досвіду студентів.

Метод „Карусель” за своєю сутністю є роботою в змінних парах. Застосування цього методу забезпечує обмін думками між усіма студентами: вони сідають по колу, обличчями один до одного. Після того, як вони обмінялися думками, зовнішнє коло рухається, тоді як внутрішнє лишається нерухомим. Отже, усі студенти мають змогу обмінятися думками. Цей метод застосовується для взаємної перевірки знань на семінарських заняттях або для взаємонавчання на інтерактивних лекціях.

Метод „Акваріум” передбачає працю однієї групи, тоді як інші студенти спостерігають за процесом, а потім аналізують ефективність і результативність діяльності. Зазвичай „робочій” групі пропонують проблемну педагогічну ситуацію для обговорення або імітацію педагогічної діяльності (ділову гру). Спостерігачі мають уважно стежити за ходом розмови (або гри) та оцінити, які з висунутих пропозицій були найоптимальнішими або аналізують урок, змодельований та проведений у форматі ділової гри. Метод „акваріум” часто застосовується на семінарських та практичних заняттях у поєднанні з

методами ділової гри та аналізом педагогічних ситуацій [7].

Метод мозкової атаки передбачає розв'язання проблеми через колективне обговорення. Причому студенти можуть висловлювати будь-які припущення, що приймаються без критики. Тільки коли висловляться всі, версії підлягають аналізу, під час якого й формується правильне розв'язання проблеми, наприклад, можна запропонувати обговорити проект створення циклу інтегрованих уроків з певної тематики.

Сутність броунівського руху полягає в тому, що учні вільно рухаються по кімнаті, хаотично об'єднуючись у пари з метою отримати відповідь на запитання; або рухаються цілеспрямовано, щоб знайти відповідь на питання, продовження висловлювання тощо [7].

Метод ділової гри засновано на властивості гри моделювати стосунки, що існують у реальному житті. Саме ігрова ситуація дає людині змогу розмовляти із собою різними мовами. Характерними ознаками ділової гри є такі: наявність проблеми та завдань, що пропонуються для рішення; розподіл між учасниками ігрових ролей або рольових функцій; наявність між гравцями взаємодій, що відтворюють реальні зв'язки та стосунки; наявність конфліктних ситуацій унаслідок різних інтересів учасників або умов інформаційної діяльності; реальність ситуації, що розігрується; наявність системи оцінки результатів ігрової діяльності [9].

Основними етапами ділової гри є такі: підготовка до гри (розроблення сценарію, введення до гри учасників); проведення гри (ігрові дії, групова робота над аналізом гри, поточні консультації гравців та корегування їхніх дій; підведення підсумків (виступ експертів, обмін думками, захист прийнятих рішень, формулювання підсумків).

Різновидами ділових ігор є імітаційні ігри, які передбачають імітацію діяльності вчителя та дітей на уроці або інші події шкільного життя; операційні ігри, спрямовані на відпрацювання виконання конкретних операцій (наприклад, техніки ведення діалогу, мозкової атаки, організації групової діяльності учнів, відпрацювання конкретного інтерактивного методу тощо); рольові ігри, у яких відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків вчителя (завуча, директора); „діловий театр” передбачає розігрування певної ситуації та поведінки людини в цій ситуації (наприклад, при відпрацюванні способів розв'язання конфліктних ситуацій під час взаємодії з учнями); ігри-стратегії, які, навпаки, не передбачають імітаційної діяльності, а полягають лише у стратегічному розв'язанні проблемних завдань (наприклад, під час аналізу педагогічних ситуацій).

Окремо зупинимось на методі аналізу педагогічних ситуацій, оскільки він є провідним у організації взаємодії в підсистемі суб'єкт-об'єкт-суб'єкт, де об'єктом є текст або педагогічна ситуація.

Засобами навчання в контексті застосування методу аналізу педагогічних ситуацій є: дидактична одиниця – педагогічна ситуація, оформлена в ситуаційне завдання; сформовані кейси, збірки педагогічних ситуацій; відеоматеріали, художня та наукова література [5].

Ситуаційне завдання містить два основних компоненти: опис змісту педагогічної ситуації та відповідно сформульоване запитання. Структуру ситуаційного завдання становлять: дидактична мета ситуаційного завдання; опис змісту педагогічної ситуації; власне завдання, оформлене в запитання чи визначення навчальної дії; передбачений алгоритм аналізу педагогічних ситуацій; способи навчально-комунікативної взаємодії в процесі виконання ситуаційного завдання; параметри часу виконання ситуаційного завдання, способу презентації та оцінювання його результатів [5].

Узагальнений алгоритм розв'язання педагогічних ситуацій має такий вигляд: 1) первинний аналіз педагогічної ситуації; 2) формулювання ситуаційного завдання; 3) розв'язання ситуаційного завдання (прийняття рішення); аналіз і оцінка прийнятого рішення [5].

Інтервізія дослівно перекладається з англійської мови як проникнення всередину, у сутність. Частіше інтервізія застосовується в роботі із педагогами-практиками, але може стати в нагоді й у роботі зі студентами. Виокремлюють такі функції інтервізії: професійний обмін інформацією, можливість отримати підтримку від колег, знаходження нових смислів у роботі з дітьми.

Інтервізія має такі характеристики: для всіх учасників діють однакові, спільно прийняті правила; участь у інтервізії відбувається на добровільних засадах; робота групи суворо регламентується за часом; відсутність ієрархічних стосунків; обговорення теми поза інтервізією забороняється. Інтервізія може бути присвячена і розв'язанню загальних педагогічних проблем і конкретних педагогічних ситуацій [5].

Отже для забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі початкової школи необхідно вивести розв'язання проблеми на особистісні та індивідуально-творчий рівень в основу якого покладено ідею суб'єктного розвитку і саморозвитку особистості майбутнього вчителя.

Характерною особливістю такого підходу є те, що студенти педагогічного ВНЗ орієнтуються на сприйняття знань, умінь і навичок не як готових, незмінних і абсолютних істин, а як на результат особистісного бачення педагогічного процесу.

Список використаних джерел:

1. Гавриш Н.В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н.В.

- Гавриш, О.Г. Сущенко // 36. Наук. пр. Бердян. держ. пед. УнОту: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – № 3. – С. 44-49.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
 3. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: монография: в 2 ч. / Л.Н. Макарова. – М.: МГПУ, ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. –
 4. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій: навчал. посібник / О.В. Матвієнко. – К.: Українські пропілеї, 2001. – 300 с.
 5. Осадченко І.І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія / І.І. Осадченко. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – 414 с.
 6. Пахомова Т.М. Тьюторський інструментарій як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / Т.М. Пахомова // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу.
 7. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; аг. Ред.. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.
 8. Ратовська С.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації групової навчальної діяльності учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.В. Ратовська. – Ялта, 2010. – 29 с.
 9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи: учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
 10. Спірін О.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія / О.М. Спірін; наук. ред. акад. М.І. Жалдак. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.

Recences:

1. Gavrish N.V. Focusing on the development of student subjectivity in the process of preparing professionally competent specialists in Early Childhood Education / N.V. Gavrish, O.H. Sushchenko // Coll. Science. pr. Berdyan. state. ped. UnOtu: Pedagogical Sciences. – Berdyansk: BDPU, 2007. – № 3. – P. 44-49.
2. A.I. Gora Psycho-pedagogical competence of the teacher of a higher educational institution: Theoretical aspects: monograph / A.I. Gura. – Zaporozhye: PG «Humanities», 2006. – 332 p.
3. Makarova L.N. High society Lecturer school: yndyvdyualnost, style, Activities:

- monohrafiya: 2 hours. / L.N. Makarova. – M.: MHPU, TSU them. G.R. Derzhavyna, 2000. –
4. Matvienko O.V. Method specific teaching situations, teaching. Manual / A.V. Matvienko. – K.: Ukrainian Propylaea, 2001. – 300 p.
 5. Osadchenko I.I. Theory and practice situational learning in training of primary school teachers: monograph / I.I. Osadchenko. – Uman: PE Yellow, 2011. – 414 p.
 6. Pakhomov T.N. Tutor instruments as a part of professional competence of future primary school teacher / T.N. Pakhomov // Formation of professional competence of future teachers in terms of higher education.
 7. Pometun A.I. The current lesson. Interactive learning technologies, scientific-method. guidances. / A.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko; ar. Ed. .. O.I. Pometun. – K.: A.S.K., 2003. – 192 p.
 8. Ratovska S.V. Training future teachers of elementary school to the organization of group learning activities of students: Thesis. Thesis. for obtaining sciences. degree candidate. ped. Sciences specials. 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» / S.V. Ratovska. – Yalta, 2010. – 29 p.
 9. Seleucus G.K. Modern technology obrazovatelnye: Textbook. posob. / G.K. Seleucus. – M.: Education Narodnoe, 1998. – 256 p.
 10. Spirin A.M. Theoretical and methodological foundations of training future teachers of computer science for the credit system: monograph / A.M. Spirin; Science. Ed. Acad. M.I. Zhaldak. – Exactly: Izdatel'stvo hoped them. Franko, 2007. – 300 p.

Е. В. Матвиенко, *Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, Украина.*

Пути и условия интенсификации профессиональной подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию.

O. V. Matvienko, *Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.*

Ways and intensification of training future teachers to pedagogical interaction.

E-mail: Imatvienko70@gmail.com

МИРКОВИЧ И. Л.,

аспирант, кафедра западных и
восточных языков и методики их
обучения, Государственное
учреждение «Южно-Украинский
национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского»
г. Одесса, Украина

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ДРАМАТИЗАЦИИ АУТЕНТИЧНЫХ СКАЗОК

В статье представлена система упражнений по обучению англоязычной диалогической речи учащихся четвёртых классов посредством драматизации аутентичных сказок, которая основывается на шестистапном процессе интегрированного обучения английской диалогической речи. Предлагаемая система упражнений состоит из шести блоков. Первый блок направлен на изучение лингвистических единиц, выбранных из сказок, и программной тематической лексики. Второй блок направлен на обучение пониманию содержания отобранных для драматизации сказок, а также образцов тематической диалогической речи. Третий блок направлен на обучение воспроизведению содержания отобранных для драматизации сказок, а также образцов тематической диалогической речи. Четвёртый блок направлен на обучение ролевому воспроизведению сказок с учётом их театрализованной драматизацией. Пятый блок направлен на обучение творческой переработке начала, середины и конца сказок, а также диалогов, данных в учебнике. Шестой блок направлен на обучение использования выбранного из сказок языкового материала для свободно-диалогического общения.

Ключевые слова: система упражнений, англоязычная диалогическая речь, драматизация сказок, блоки упражнений, учащиеся младших классов.

У статті представлена система вправ з навчання англомовного діалогічного мовлення учнів четвертих класів засобом драматизації автентичних казок, яка ґрунтується на шести

етапному процесі інтегрованого навчання англійського діалогічного мовлення. Пропонована система вправ складається з шести блоків. Перший блок спрямований на вивчення лінгвістичних одиниць, вибраних з казок, і програмної тематичної лексики. Другий блок спрямований на навчання розумінню змісту відібраних для драматизації казок, а також зразків тематичної діалогічної мови. Третій блок спрямований на навчання відтворення змісту відібраних для драматизації казок, а також зразків тематичної діалогічної мови. Четвертий блок спрямований на навчання рольовому відтворенню казок з урахуванням їх театралізованої драматизації. П'ятий блок спрямований на навчання творчій переробці початку, середини і кінця казок, а також діалогів, наданих у підручнику. Шостий блок спрямований на навчання вільного використання вибраного з казок мовного матеріалу під час діалогічного спілкування.

Ключові слова: система вправ, англійське діалогічне мовлення, драматизація казок, блоки вправ, учні молодших класів.

The article deals with the problem of teaching junior pupils English dialogical speech using drama activities. The system of exercises which is based on the six stage process of integrated teaching English dialogical speech has been applied into practice. The given system consists of six blocks. The first block is aimed at learning linguistic units selected from the fairy tales and the programme topical vocabulary. The second block of exercises is aimed at teaching pupils understanding both the content of the selected fairy tales and the samples of the thematic dialogical speech. The third block is aimed at teaching pupils reproduction of both the fairy tales contents and the samples of the thematic dialogical speech. The fourth block is aimed at teaching role reproduction of fairy tales with the elements of theatrical dramatization. The fifth block is aimed at teaching pupils how to change creatively the beginning, the middle part and the end of the fairy tales inventing their own variants. The sixth block is aimed at teaching pupils to use the learned language material from the fairy tales and their school textbooks in their spontaneous dialogical speech.

Key words: system of exercises, English dialogical speech, fairy tale dramatization, blocks of exercises, junior pupils.

В последнее время все больше внимание стало уделяться обучению иностранному языку в ракурсе решения не только учебных, но и жизненно обусловленных задач, что свойственно интегрированным методам обучения.

Это положение характерно не только для обучения взрослых, но также и для обучения школьников, которые, как правило, хотят говорить обо всём, что их волнует и окружает. Сфера речевого общения и предмет речи у них разнообразны, они хотят составлять собственные рассказы, основанные на событиях окружающей действительности, что обуславливает желание детей пользоваться иностранным языком в своём бытовом общении. Однако детей останавливает ограниченный словарный запас, а также недостаточный уровень иноязычной грамматической компетентности. Необходимость овладения умениями свободного англоязычного общения учащимися привела к созданию разнообразных методик, базирующиеся на раннем возрасте начала обучения (О. Бігич, Н. Іванова, О. Коломінова, О. Михальова, Л. Серих, S. Holden, L. Myrella, J. McRae). Однако ни одна из них не охватывала интегрированного обучения диалогической речи младших школьников на основе драматизации англоязычных сказок.

В связи с этим *целью* нашей работы является обучение англоязычной диалогической речи младших школьников, *объектом* - шестизапапный процесс интегрированного обучения англійської диалогічної речі учасніх четвёртых классов, а *предметом* – система упражнений по обучению англоязычной диалогической речи учасніх четвёртых классов посредством драматизации аутентичных сказок.

Рассмотрим детально предлагаемую систему упражнений по обучению англоязычной диалогической речи учасніх четвёртых классов посредством драматизации аутентичных сказок, которая основывается на шестизапапном (лингвистический, рецептивно-познавательный, учебно-репродуктивный, репродуктивно-драматизационный, креативно-драматизационный, реально-речевой) процессе интегрированного обучения англійської диалогічної речі и, следовательно, состоит из шести блоков упражнений.

Первый блок упражнений в соответствии с лингвистическим этапом обучения направлен на изучение лингвистических единиц, выбранных из сказок, а также тех, которые даны в программе по англійському языку для учасніх четвёртых классов, соответствующих изучаемой тематике. *Второй блок упражнений* в соответствии с рецептивно-познавательным этапом обучения направлен на обучение учасніх понимать содержание отобранных для драматизации сказок, а также образцов тематической диалогической речи. *Третий блок упражнений* в соответствии с учебно-репродуктивным этапом направлен на обучение учасніх воспроизводить содержание отобранных для драматизации сказок, как от третьего лица, так и по ролям, а также

образцов тематической диалогической речи, представленных в экспериментальном учебнике. *Четвёртый блок упражнений* в соответствии с репродуктивно-драматизационным этапом направлен на обучение учащихся ролевому воспроизведению сказок с учётом их театрализованной драматизации, а также образцов диалогической речи, представленных в экспериментальном учебнике. *Пятый блок упражнений* в соответствии с креативно-драматизационным этапом направлен на обучение учащихся творческой переработке начала, середины и конца сказок, а также диалогов, данных в учебнике, как с целью углубления и понимания их содержания, так и с целью развития умений использования изученного языкового материала в других лингвистических, но одинаковых по смыслу условиях. *Шестой блок упражнений* в соответствии с реально-речевым этапом направлен на обучение учащихся использовать выбранный из сказок, а также из образцов диалогической речи, данных в экспериментальном учебнике, изученный языковой материал для свободно-диалогического общения, возникающего на основе речевых и эмоциональных ситуаций.

Рассмотрим упражнения каждого блока.

Упражнения первого блока обеспечивают: 1) приобретение учащимися знаний языкового материала, который употребляется в сказках, и того, который соответствует изучаемой тематике; 2) формирование навыков употребления этого материала в словосочетаниях и предложениях; 3) развитие лингвистических умений использования этого материала в различных видах учебно-речевой деятельности.

Для приобретения знаний языкового материала учащимся предлагается выполнение следующих упражнений: 1) прочитайте слова и словосочетания, обратите внимание на их значение, запишите их в словарь с переводом; 2) прочитайте словосочетания, выбирая из скобок нужную форму слова; 3) прочитайте словосочетания и измените их таким образом, чтобы прилагательные употреблялись в сравнительной и превосходной степени; 4) прочитайте предложения, выбирая из данных в скобках те слова, которые соответствуют необходимой языковой форме; 5) прочитайте предложения и измените форму глагола таким образом, чтобы показать действия в прошедшем времени.

Для формирования навыков употребления изучаемого лексико-грамматического материала в словосочетаниях и предложениях учащимся предлагаются следующие упражнения: 1) прочитайте словосочетания и предложения и переведите их на родной язык; 2) закройте учебники, прослушайте словосочетания и предложения и выразите прослушанное на родном языке; 3) напишите, а затем произнесите по три словосочетания и предложения с каждым из следующих слов; 4) трансформируйте данные предложения в

указанные грамматические формы за указанное время.

Для развития лингвистических умений использования изучаемого материала в различных видах речевой деятельности школьникам предлагаются упражнения предречевого типа, при выполнении которых они, с одной стороны, концентрируют своё внимание на форме изложения мысли, а, с другой стороны, на их содержании. Такими упражнениями являются методические действия, побуждающие к общению на основе использования различных опор.

Упражнения второго блока обеспечивают: 1) развитие рецептивно-познавательных умений первого порядка, соотносящихся с пониманием речевого и экстралингвистического поведения каждого героя сказки в отдельности; 2) развитие рецептивно-познавательных умений второго порядка, соотносящихся с пониманием речевого и экстралингвистического поведения всех героев каждой сценки; 3) развитие рецептивно-познавательных умений третьего порядка, соотносящихся с пониманием содержания всей сказки в целом.

1. *Для развития рецептивно-познавательных умений первого порядка* учащимся предлагается: а) языковое переводное упражнение, состоящее в чтении и переводе речи каждого героя сказки в последовательности её места нахождения в произведении; б) языковое переводное упражнение, состоящее в восприятии на слух и переводе на родной язык речи каждого героя сказки в последовательности её места нахождения в произведении; в) контрольное, рецептивное, состоящее в выборе из трёх вариантов предложений, соответствующего содержанию речевого поведения каждого героя сказки; г) контрольное, рецептивное, состоящее в выборе из трёх вариантов правильного предложения, соответствующего костюму каждого героя сказки.

Для развития рецептивно-познавательных умений второго порядка учащимся предлагается: а) чтение и перевод речевого взаимодействия сказочных героев в каждой сценке; б) языковое переводное упражнение, состоящее в воспроизведении на слух и переводе на родной язык речевого взаимодействия сказочных героев каждой из имеющихся сценок; в) контрольное, рецептивное, состоящее в выборе из трёх вариантов предложения, соответствующего: речевому взаимодействию сказочных героев каждой сценки/ описанию костюмов всех героев каждой сценки/ описанию декораций.

Для развития учебно-репродуктивных умений третьего порядка учащимся предлагаются упражнения по: а) определению действующих лиц сказки по декорациям, на фоне которых они взаимодействовали; б) определению речевого взаимодействия героев сказки по их костюмам; в) определению характеров героев сказки по их тону и ритму музыкального произведения; г) правильному выбору из трёх предложений того, которое соответствует

содержанию сказки.

Упражнения третьего блока обеспечивают: 1) развитие репродуктивно-речевых умений первого порядка, соотносящихся с воспроизведением содержания всей сказки от третьего лица; 2) развитие репродуктивно-речевых умений второго порядка, соотносящихся с ролевым воспроизведением каждой сценки сказки; 3) развитие репродуктивно-речевых умений третьего порядка, соотносящихся с ролевым воспроизведением всей сказки.

1. *Для развития репродуктивно-речевых умений первого порядка* учащимся предлагается: а) рецептивно-репродуктивное упражнение, состоящее в чтении всей сказки по ролям и ответах на детализирующие вопросы по её содержанию; б) рецептивно-репродуктивное упражнение, состоящее в письменном пересказе содержания сказки с использованием детализирующих вопросов; в) рецептивно-репродуктивное упражнение, состоящее в устном пересказе сказки на основе детализирующих вопросов; г) рецептивно-репродуктивное упражнение, состоящее в: устной характеристике поведения сказочных героев на основе использования детализирующих слов и словосочетаний / описании декораций, иллюстрирующих место и события, описываемые в сказке на основе ответов на ключевые вопросы.

2. *Для развития репродуктивно-речевых умений второго порядка* учащимся предлагается заучивание ролей сказочных героев путём: а) чтения и перевода слов героев каждой сценки сказки с английского на украинский язык; б) заполнения пропусков в речи героев сказки; в) исправления ошибок в речи героев сказки; г) дополнения речи героев сказки в соответствии с оригиналом; г) произнесения речи каждого героя в рамках каждой сценки; д) перевода слов героев каждой сценки сказки с украинского языка на английский; е) воспроизведения ролей сказочных героев в пределах каждой сценки с различными опорами.

3. *Для развития репродуктивно-речевых умений третьего порядка* учащимся предлагается: а) ролевое чтение сказки; б) ролевой перевод сказки с английского языка на родной; в) ролевое воспроизведение сказки.

Упражнения четвёртого блока обеспечивают: 1) развитие репродуктивно-драматизационных умений первого порядка, соотносящихся с актёрским речевым поведением каждого героя; 2) развитие репродуктивно-драматизационных умений второго порядка, соотносящихся с актёрским речевым поведением героев каждой сценки сказки; 3) развитие репродуктивно-драматизационных умений третьего порядка, соотносящихся с актёрским речевым поведением героев сказки.

1. *Для развития репродуктивно-драматизационных умений первого порядка* учащимся предлагается: а) рецептивно-языковое упражнение, состоящее в чтении и осмыслении эмоционального поведения человека; б) про-

дуктивно-драматизаційне упражнение, состоящее в проявлении эмоций на основе их англоязычной характеристики, воспринятой на слух; в) продуктивно-драматизаційне упражнение, состоящее в драматизации речевого поведения каждого героя сказки (по тексту сказки); г) продуктивно-драматизаційне упражнение, состоящее в драматизации речевого поведения каждого героя с использованием костюмов и музыки.

2. Для развития репродуктивно-драматизаційних умений второго порядка учасникам пропонуються рецептивно-драматизаційні упражнения, состоящие в: а) чтении и осмыслении речевого взаимодействия нескольких героев каждой сценки; б) разыгрывании каждой сценки сказки в репетиционно-подготовительных условиях; в) разыгрывании каждой сценки с использованием костюмов, декораций.

3. Для развития репродуктивно-драматизаційних умений третьего порядка учасникам пропонуються репродуктивно-драматизаційні упражнения, состоящие в: а) разыгрывании ролевого и экстралингвистического поведения героев всей сказки в репетиционно-подготовительных условиях; б) разыгрывании ролевого и экстралингвистического поведения героев сказки в репетиционно-подготовительных условиях с использованием костюмов, декораций и музыкального сопровождения; в) итоговой постановке спектакля на сцене.

Упражнения пятого блока обеспечивают: 1) развитие креативно-продуктивных умений первого порядка, соотносящихся с изменением начала сказки и её театрализованной постановки в таком виде; 2) развитие креативно-продуктивных умений второго порядка, соотносящихся с изменением действующих лиц сказки и её театрализованной постановки в таком виде; 3) развитие креативно-продуктивных умений третьего порядка, соотносящихся с изменением конца сказки и её театрализованной постановки в таком виде; 4) развитие креативно-продуктивных умений третьего порядка, соотносящихся с созданием собственной сказки и её театрализованной постановки в таком виде.

1. Для развития креативно-продуктивных умений первого порядка учасникам пропонуються упражнения: а) продуктивно-подготовительное, состоящее в трансформации предложений, начинающих сказку, в собственный вариант обучаемых; б) презентационное, состоящее в представлении содержания сказки учасниками класса; в) продуктивно-драматизаційне, состоящее в раздаче ролей героям сказки учасникам и репетиции их ролевого поведения; г) продуктивно-драматизаційне, состоящее в постановке спектакля по содержанию видоизменённой сказки с использованием костюмов, декораций и музыкального сопровождения.

2. Для развития креативно-продуктивных умений второго порядка уча-

щимся предлагаются упражнения: а) продуктивно-подготовительное, состоящее в трансформации предложений, излагаемых действующими лицами сказки в предложения свойственные другим (придуманным) героям сказки; б) презентационное, состоящее в представлении содержания сказки учащимися класса; в) репетиционно-драматизационное, состоящее в раздаче ролей героев сказки учащимся и репетиции их ролевого поведения; г) продуктивно-драматизационное, состоящее в постановке спектакля по содержанию видоизменённой сказки с использованием костюмов, декораций и музыкального сопровождения.

3. Для развития креативно-продуктивных умений третьего порядка учащимся предлагаются упражнения: а) продуктивно-подготовительное, состоящее в трансформации предложений, заканчивающих сказку, в собственный вариант обучаемых; б) презентационное, состоящее в представлении содержания сказки учащимися класса; в) продуктивно-драматизационное, состоящее в раздаче ролей героев сказки учащимся и репетиции их ролевого поведения; г) продуктивно-драматизационное, состоящее в постановке спектакля по содержанию видоизменённой сказки с использованием костюмов, декораций и музыкального сопровождения.

4. Для развития креативно-продуктивных умений четвёртого порядка учащимся предлагаются упражнения: а) продуктивно-речевое, состоящее в придумывании фабулы собственной сказки и её написании; б) презентационное, состоящее в презентации сказки учащимися класса в виде её чтения с растиражированной рукописью сказки, а затем в виде её прослушивания в авторском исполнении; в) контрольно-речевое, состоящее в ответах на вопросы по содержанию сказки, подготовленных автором для проверки понимания её содержания; г) продуктивно-драматизационное, состоящее в: раздаче ролей героев сказки учащимся и репетиции их ролевого поведения/ постановке спектакля по содержанию собственной сказки с использованием костюмов, декораций, музыки.

Упражнения шестого блока обеспечивают развитие умений английской диалогической речи: 1) по запрограммированным темам на основе использования языкового и речевого материала изученных сказок; 2) в связи с возникшими речевыми и эмоциогенными ситуациями с использованием языкового и речевого материала изученных сказок.

1. Для развития умений английской диалогической речи по запрограммированным темам: а) учащиеся приобретают знания нового лексического материала в соответствии с каждой из изучаемых тем; б) у них формируются навыки употребления ранее изученного материала общего характера, вновь приобретённого тематического материала и материала, выбранного из сказок; в) у них формируются предречевые умения употребления всего

вышеназванного языкового материала в различных видах подготовленной речи; г) у них развиваются умения англоязычного речевого взаимодействия на основе всех типов языкового материала, каким они овладели.

Для приобретения знаний нового лексического материала по каждой из изучаемой тем, учащиеся выполняют языковые упражнения, состоящие в: а) устном и письменном предъявлении новой лексики и её семантизации с опорой на перевод; б) чтении и переводе этой лексики с изучаемого языка на родной и с родного – на изучаемый; в) угадывании изучаемых слов по первой и последней буквам; г) написании изучаемых слов, в их звуковом выражении, и наоборот, в написании этих же слов в их буквальном выражении на основании транскрипционного.

Для формирования навыков употребления ранее изученной лексики общего характера, вновь изученной тематической лексики и изученной лексики, выбранной из англоязычных аутентичных сказок, учащиеся выполняют такие упражнения: а) языковые, состоящие в чтении словосочетаний и предложений и их переводе на родной язык с опорой на учебник; б) языковые, состоящие в чтении тех же словосочетаний и предложений и их переводе на слух; в) языковые, состоящие в составлении словосочетаний и предложений со всеми активизируемыми словами на основе использования подстановочных таблиц; г) языковые, состоящие в трансформации слов, употреблённых в предложениях, в их другие грамматические формы; г) условно-речевые, состоящие в самостоятельном завершении или начале предложений; д) условно-речевые, состоящие в выражении указанной учителем мысли с использованием употребляемых в сказках языковых и речевых единиц; е) контрольные языковые, состоящие в регламентированном во времени переводе словосочетаний и фраз.

Для развития предречевых умений английской диалогической речи учащиеся выполняют предречевые упражнения по: а) чтению мини-текстов и ответов на вопросы к ним; б) пересказу этих микротекстов с изменением лиц или изменением времени происходящих действий; в) составлению вопросов для проведения тематических бесед; г) обсуждению действий людей, изображённых на рисунках с опорой на ключевые слова и выражения; г) обсуждению прочитанного детского художественного произведения с опорой на детализирующие слова.

Для развития речевых умений английской диалогической речи учащиеся выполняют речевые упражнения по: а) выяснению друг у друга дополнительной информации в связи с недостаточно понятным для них поведением одного из героев сказки; б) выяснению любимых школьных предметов по их содержанию; в) выяснению любимых авторов художественных произведений; г) обсуждению друг с другом прошедшего школьного мероприятия; г)

обсуждению проблемы дружбы и взаимопомощи среди одноклассников; ж) определению результатов, достигнутых в спортивных соревнованиях по разным видам спорта.

2. Для развития умений английской диалогической речи на основе возникающих речевых и эмоциональных ситуаций: а) учащиеся совершенствуют знания тематического лексического материала и приобретают знания нового лексического материала, выражающего чувства и эмоции; б) у них совершенствуются навыки употребления всего ранее изученного лексического грамматического материала, а именно: тематического и выбранного из англоязычных аутентичных сказок, и формируются навыки его употребления в сочетании с тем, который выражает чувства и эмоции; в) у них развиваются предречевые умения употребления всего вышеназванного языкового материала в различных видах подготовленной речи; г) у них развиваются умения англоязычной спонтанной коммуникации с использованием всего изученного языкового материала.

Подытоживая, следует отметить, что предложенная система упражнений является теоретической конструкцией, которая функционирует в пределах определённой модели учебного процесса. Данная система упражнений реализовалась на младшем этапе обучения в общеобразовательных средних школах и прошла опытно-экспериментальную проверку в реальных условиях процесса обучения в украинских школах. Перспективным направлением исследования может стать разработка методики обучения англоязычной монологической и диалогической речи учащихся 5–9 классов на основе драматизации аутентичных литературных произведений.

И. Л. Миркович, Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина.

Система упражнений по обучению англоязычной диалогической речи учащихся младших классов на основе драматизации аутентичных сказок.

I. L. Mirkovich, K. D. Ushynskiy South-Ukrainian National Pedagogical University, Odessa, Ukraine.
The system of exercises on teaching junior pupils english dialogical speech using drama activities.

E-mail: mirkovi4@ukr.net

ПАВЛЮК В.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ЗМІСТОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ БАГАТОРІВНЕВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КАНАДСЬКОГО ДОСВІДУ

У статті розглянуто сутність системи багаторівневої освіти у канадських університетах, проаналізовано особливості змістової підготовки майбутніх українських учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти, запропоновано рекомендації щодо підвищення ефективності змістової підготовки майбутніх українських учителів в умовах багаторівневої педагогічної освіти в контексті канадського досвіду.

Ключові слова: змістова підготовка, багаторівнева педагогічна освіта, інноваційні освітні процеси, реформування вищої освіти, майбутні учителі, організація професійної підготовки, університетські програми навчання.

В статье рассмотрена сущность системы многоуровневого образования в канадских университетах, проанализированы особенности содержательной подготовки будущих украинских учителей в системе многоуровневого педагогического образования, предложены рекомендации по повышению эффективности содержательной подготовки будущих украинских учителей в условиях многоуровневой педагогического образования в контексте канадского опыта.

Ключевые слова: содержательная подготовка, многоуровневое педагогическое образование, инновационные образовательные процессы, реформирование высшего образования, будущие учителя, организация профессиональной подготовки, университетские программы обучения.

In the article the essence of multi-level education in Canadian universities is considered, content peculiarities of future Ukrainian teachers' training in the system of multi-level pedagogical education are analyzed, recommendations for improving the efficiency of content preparation of future Ukrainian teachers in conditions of multilevel pedagogical education in the context of the Canadian

experience are provided. The nature and content analysis study of modern approaches to the problem of teaching skills in Higher Education, gives grounds to say that skill formation is best through multilevel learn. In this context, the importance of professional training of teaching staff competitive in Ukraine becomes the study of the operation of multi-national teacher education around the world.

Key words: *training content of education, multilevel pedagogical education, innovative educational processes, reform of higher education, future teachers, training organization, university training program.*

Актуальність дослідження. Вивчення сутності та аналіз змісту сучасних підходів до проблеми педагогічної майстерності вчителя в системі вищої педагогічної освіти, дає підстави твердити, що формування майстерності відбувається найкраще завдяки багаторівневій організації навчального процесу.

У даному контексті велике значення щодо професійної підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів в Україні набуває вивчення функціонування національних систем багаторівневої педагогічної освіти різних країн світу.

Постановка проблеми. Процес модернізації системи української вищої освіти, що активізувався на початку ХХІ ст. вимагає, на нашу думку, переосмислення і нових оцінок щодо досвіду організації зокрема канадської системи багаторівневої педагогічної освіти, а також упровадження у вітчизняну практику позитивних її аспектів. Натомість аналіз зарубіжної і вітчизняної педагогічної літератури й дисертаційних досліджень дозволив констатувати, що такі питання в спектрі професійної педагогічної підготовки канадських учителів, як розвиток і реформування багаторівневої вищої педагогічної освіти в умовах сучасних інноваційних освітніх процесів, а також підвищення професіоналізму майбутнього вчителя в системі багаторівневої вищої педагогічної освіти Канади ще не були предметом спеціального дослідження, що суперечить об'єктивній необхідності освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні дослідники (Н. Авшенюк [1], А. Василюк [2], О. Глузман [3], Ю. Кіщенко [4], М. Лещенко [5], О. Овчарук [6], А. Парінов [7], Л. Пуховська [8] та ін.) значну увагу приділяють аналізу педагогічної освіти в зарубіжних країнах, актуальним проблемам її реформування та впливу на формування вищої педагогічної освіти в Україні.

Мета статті. Проаналізувати особливості змістової підготовки майбутніх українських учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в контексті канадського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна освіта Канади початку ХХІ ст.

також характеризується процесом реформування та реструктуризації професійної педагогічної освіти. Здійснюється пошук з проблем підвищення професіоналізму та адекватної підготовки вчителя. У системі багаторівневої педагогічної освіти утверджується концепція, яка базується на системному зв'язку таких компонентів як: професійна педагогічна компетентність, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес, підготовка вчителя до діяльності в полікультурному середовищі та середовищі національних меншин, інтеграція теорії та практики.

Концептуальними засадами розвитку багаторівневої системи педагогічної освіти в Канаді в контексті сучасних інноваційних освітніх процесів в XXI ст. є такі: глобалізація освітніх процесів; інтернаціоналізація системи вищої освіти, толерантність підходів до способу здобуття освітнього ступеня; адекватність вищої педагогічної освіти очікуванням суспільства та вимогам ринку; фундаменталізація вищої педагогічної освіти; гуманістичність та демократизація організації підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр, магістр, доктор).

У контексті залучення до освітніх реформ діяльність багатьох факультетів освіти університетів Канади, які готують майбутніх учителів, фокусується на посиленні інтеграції наукової роботи та спеціалізованого викладання. Науковий аналіз розвитку і ролі канадських університетів щодо питання реалізації багаторівневої педагогічної освіти дозволяє розглядати університетську освіту в якості провідного фактора в реалізації інтегративних зусиль нації, який здійснює суттєвий вплив на формування тенденцій світового освітнього простору.

Реформування змісту підготовки майбутніх учителів у Канаді у XXI ст. поряд із врахуванням освітніх інновацій співвідноситься з освітніми вимогами, які ставляться канадською сучасністю перед педагогічними кадрами. Сучасні вимоги до педагогічної освіти і професії вчителя в Канаді формуються у таких площинах (вимірах): виклики широкого суспільного характеру до освіти в цілому та вчителя; виклики до вчителя в контексті структурних перетворень освітніх систем; виклики до вчителя в контексті стандартоорієнтованих реформ освітніх систем.

Як справедливо зазначає дослідниця А. Сбруєва [9, с.386-387.] найважливішими умовами використання зарубіжного реформаційного досвіду в українській освітній політиці є такі:

- пошук Україною свого особливого “третього шляху» в освітній політиці, в якому враховувалися би як ринкові реалії і перспективи розвитку нашої економіки, так і національні освітні традиції, моральні цінності, і норми демократичного суспільства, прийняті в єдиній Європі, що є нашим політичним орієнтиром;

- розробка збалансованої програми реформ, яка включала б стратегії, спрямовані передусім на удосконалення функціонального, а не тільки організаційного аспекту діяльності освітньої системи, що стало глобальною тенденцією в освітніх реформах 90-х рр. XX ст.;
- забезпечення повномасштабного науково-педагогічного супроводу освітніх реформ, який повинен бути включеним до їх бізнес-плану, а не здійснюватися за залишковим принципом;
- підвищення рівня публічності та прозорості освітньої політики шляхом залучення до цього процесу широкого кола громадських та професійних організацій, що представляють інтереси усіх зацікавлених сторін;
- врахування досвіду децентралізованих освітніх систем щодо побудови стандартів змісту освіти як рамкових, тобто таких, що дозволяють оптимально співвіднести потреби забезпечення конкурентоспроможного рівня національної економіки, та місцевих потреб;
- удосконалення системи безперервного професійного розвитку вчителів, надання цій системі більшої державної підтримки, активізація залучення до неї творчого потенціалу закладів педагогічної освіти та самих шкіл, удосконалення матеріального, інформаційно-технологічного та методичного забезпечення;
- оптимальне співвідношення у процесі запровадження реформ засобів адміністративного тиску і професійної, моральної та матеріальної підтримки освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема;
- залучення освітньої системи України до участі в міжнародних порівняннях якості знань учнів. Участь у таких акціях може мати суттєвий вплив на корекцію освітньої політики, дати великі обсяги інформації для подальших науково-педагогічних досліджень, для удосконалення педагогічної практики.

У цьому спектрі передбачається, що як і в канадській системі педагогічної освіти підготовку педагогічних працівників будуть здійснювати педагогічні коледжі, педагогічні університети, класичні університети та інші вищі навчальні заклади за умови виконання ними вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти [10].

Щодо змісту педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, то варто зазначити, що він визначатиметься галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти вищого навчального закладу, враховуючи її особливості, передбачатиме фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і

науково-педагогічних працівників.

Зміст фундаментальної підготовки буде передбачати вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у класичних університетах і базується на новітніх досягненнях науки.

Психолого-педагогічна підготовка буде передбачати вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльну педагогіку, основи педагогічної майстерності, соціальну психологію та інші навчальні дисципліни, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

Методична підготовка буде передбачати вивчення методик викладання навчальних предметів та методик проведення позашкільної і позакласної роботи. Забезпечується також шляхом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін. Методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та двоциклової підготовки педагогічних працівників.

Інформаційно-технологічна підготовка буде передбачати вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього періоду навчання.

Практична підготовка буде передбачати проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик, починаючи з третього семестру.

Виробнича (педагогічна) практика студентів на випускних курсах буде проводитися, як правило, за місцем майбутнього працевлаштування випускників. Форми, тривалість і терміни проведення практик визначаються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня галузевими стандартами вищої педагогічної освіти.

Зміст соціально-гуманітарної підготовки буде передбачати поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування.

Соціально-гуманітарні навчальні дисципліни, що є фаховими з відповідної педагогічної спеціальності, вилучаються з цього переліку і вносяться до переліку навчальних дисциплін інших складових змісту підготовки педагогічних працівників.

Щодо форм і способів організації навчального процесу на різних ступе-

нях у ВНЗ, то відзначимо, що підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачає:

- впровадження кредитно-модульної системи навчання;
- використання інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів;
- індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів;
- впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм;
- технічну і технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання;
- використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

При порівняльному зіставленні систем багаторівневої педагогічної освіти в Канаді та Україні нами з'ясовано, що між українською та канадською системами вищої педагогічної освіти існує певна аналогія: реформи української як і канадської багаторівневої вищої педагогічної освіти здійснюються у напрямку “вільної траєкторії”, що передбачає підвищення автономії вищих навчальних закладів і права вибору студента закладу, форми, місця і часу навчання для досягнення своєї якісної підготовки, як конкурентоспроможного фахівця. Загалом, для забезпечення ефективного функціонування оптимально структурованої системи ступеневої педагогічної освіти в Україні, на нашу думку, необхідно: переструктурувати систему педагогічної освіти відповідно до канадських та й зрештою європейських освітніх тенденцій, здійснити чітке кредитне наповнення навчальних програм порівнюваних освітньо-кваліфікаційних рівнів, створити сприятливі умови для забезпечення бажаної мобільності студентів, ширше залучати працюючих майстрів педагогічної праці до організації педагогічної практики, а також науковців до керівництва магістерськими програмами. Здійснення підготовки магістрів освіти було б більш ефективним і раціональним, якби здійснювалось за такими освітніми програмами: дослідницькі, професійні та кар'єрні, або були б інтегрованими.

Таким чином, розв'язання поставлених завдань на основі розробленої нами концепції сприяло досягненню поставленої мети. Однак дане дослідження не висвітлює всіх сторін системи педагогічної освіти. Перспективи подальших досліджень у цьому плані вбачаємо у вивченні питання інноваційних

навчальних форм і методів організації професійної підготовки на кожному рівні педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Авшенюк Н. М. Проблеми стандартизації педагогічної освіти у Великій Британії / Н. М. Авшенюк // Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – у 2-х частинах. – Ч. 2. – К., 2001. – С. 292 – 295.
2. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки : Посіб. з порівнял. педагогіки для студ. вищ. пед. закл. освіти. / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець; [Літ. ред. Остапенко Л.М.]. — Ніжин, 2002. — 119 с.
3. Глузман О. В. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США / О. В. Глузман, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1998.—№ 4.— С. 133-140.
4. Кіщенко Ю. В. Зміст педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Англії / Юлія Володимирівна Кіщенко // Херсонський держ. пед. ун-т. Збірник наукових праць. Пед. науки. – Херсон, 1998. – Вип. 5. – С. 47–50.
5. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Марія Петрівна Лещенко. – К., 1996. – 382 с.
6. Овчарук О. В. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / Оксана Василівна Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 17–21.
7. Парінов А. В. Проблеми змісту педагогічної освіти в зарубіжних країнах / Андрій Веніамінович Парінов // Вища педагогічна освіта. – К., 1994. – Вип.17. – С.123–128.
8. Пуховська Л. П. Професійний розвиток учителів у світовому та європейському освітньому просторі : ступінь магістра / Людмила Прокопівна Пуховська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 16–19.
9. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX- початок XXI ст.): Монографія / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми : БАТ “Сумська обласна друкарня”; Вид-во “Козацький вал”, 2004. – 500 с.
10. Husen T. International Education / Husen T. // The International Encyclopedia of Education. Second Edition. – Oxford, New York, Tokyo. Pergamon, 1994. – P.2972-2978.

Transliteration:

1. Avshenyuk N. M. Problemy`standarty`zacyi pedagogichnoyi osvity`u Vely`kij Bry`taniyi / N. M. Avshenyuk // Neperervna pedagogichna osvita:

- teoriya i prakty`ka: Zbirny`k naukovy`x pracz` / Za red. I. A. Zyazyuna ta N. G. Ny`chkalo. – u 2-x chasty`nax. – Ch. 2. – K., 2001. – S. 292 – 295.
2. Vasy`lyuk A. Nary`sy` z porivnyal`noyi pedagogiky` : Posib. z porivnyal. pedagogiky` dlya stud. vy`shh. ped. zakl. osvity`. / A. Vasy`lyuk, K. Korsak, N. Yakovecz`; [Lit. red. Ostapenko L.M.]. — Nizhy`n, 2002. — 119 s.
 3. Gluzman O. V. Osobly`vosti pidgotovky` pedagogichny`x kadriv v universy`tetax SSHA / O. V. Gluzman, V. M. Volod`ko // Pedagogika i psy`xologiya. – 1998. – # 4. – S. 133-140.
 4. Kishhenko Yu. V. Zmist pedagogichnoyi osvity` u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax Angliyi / Yuliya Volody`my`rivna Kishhenko // Xersons`ky`j derzh. ped. un-t. Zbirny`k naukovy`x pracz`. Ped. nauky`. – Xerson, 1998. – Vy`p. 5. – S. 47–50.
 5. Leshhenko M. P. Teknologiyi pidgotovky` vchy`teliv do estety`chnogo vy`xovannya za rubezhem (na materialax Vely`kobry`taniyi, Kanady`, SSHA) : dy`s. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Mariya Petrivna Leshhenko. – K., 1996. – 382 s.
 6. Ovcharuk O. V. Suchasni tendenciyi rozvy`tku zmistu osvity` v zarubizhny`x krayinax / Oksana Vasy`livna Ovcharuk // Shlyax osvity`. – 2003. – # 2. – S. 17–21.
 7. Parinov A. V. Problemy` zmistu pedagogichnoyi osvity` v zarubizhny`x krayinax / Andriy Veniaminovy`ch Parinov // Vy`shha pedagogichna osvita. – K., 1994. – Vy`p.17. – S.123–128.
 8. Puxovs`ka L. P. Profesijny`j rozvy`tok uchy`teliv u svitovomu ta yevropejs`komu osvitn`omu prostori : stupin` magistra / Lyudmy`la Prokopivna Puxovs`ka // Shlyax osvity`. – 2008. – # 2. – S. 16–19.
 9. Sbruyeva A. A. Tendenciyi reformuvannya seredn`oyi osvity` rozvy`neny`x anglomovny`x krayin v konteksti globalizaciyi (90-ti rr. XX- pochatok XXI st.): Monografiya / Alina Anatoliyivna Sbruyeva. – Sumy` : VAT “Sums`ka oblasna drukarnya”; Vy`d-vo “Kozacz`ky`j val”, 2004. – 500 s.
 10. Husen T. International Education / Husen T. // The International Encyclopedia of Education. Second Edition. – Oxford, New York, Tokyo. Pergamon, 1994. – R.2972-2978.

V. I. Pavliuk, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина. Содержательная подготовка будущих украинских учителей в условиях многоуровневого педагогического образования в контексте канадского опыта.

V.I. Pavliuk, Uman State Pedagogical University Pavlo Tychyna, Uman, Ukraine.

Content preparation of future Ukrainian teachers in conditions of multilevel pedagogical education in the context of Canadian experience.

E-mail: natshul@gmail.com

РАШКОВСЬКА І.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра практичної
психології,
НПУ імені Н.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДОПОМОГИ ОБДАРОВАНИМ УЧНЯМ

У статті розглянуті основні підходи зарубіжних та вітчизняних вчених на проблему обдарованості, визначені складності особистості обдарованого школяра молодших класів, наведено результати опитування вчителів щодо питання проблем обдарованої дитини та доведена доцільність психолого-педагогічного супроводу обдарованого учня.

Ключові слова: Обдарованість, учень молодшої школи, обдарована дитина, психологічні проблеми обдарованості, психолого-педагогічний супровод.

В статье рассматриваются основные теоретические положения, касающиеся проблем одаренности младшего школьника. Представлены результаты опроса учителей на заданную тему, а так же обосновывается необходимость обязательного психолого-педагогического сопровождения одаренных школьников.

Ключевые слова: Одаренность, ученик младшей школы, одаренный ребенок, психологические проблемы одаренности, психолого-педагогическое сопровождение.

Work of the modern scientist in relation to the psychological features of gifted personality are characterizer in the article. The results of questioning of teachers are presented on these theme, and the necessity of obligatory pedagogical accompaniment of the gifted schoolchildren is similarly grounded.

Key words: Gifted, primary school student, a gifted child, the psychological problems of giftedness, psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні триває процес перебудови концепцій та поглядів, на яких ґрунтується освіта. Від випускників середньої школи вимагається певна кількість вмінь та навичок в тих областях предметів та наук, про які не могло бути й мови ще десятиріччя тому. У зв'язку з цим особливо актуальними стають питання раннього розвитку особистості, діагностики здібностей в якомога ранньому віці та ранній адаптації дітей до колективного навчання та виховання. Враховуючи названі тенденції особливий інтерес виявляється до роботи з обдарованими дітьми. Питання обдарованості в різні віки та часи викликало особливий інтерес у науковців, батьків, вчителів та у самих дітей та широко висвітлювалось як у вітчизняній, так й в зарубіжній літературі.

Нині досі не існує єдиного визначення обдарованості. Можливо, це пов'язано з тим, що обдарованість настільки комплексне та різноманітне поняття, що єдиного підходу та визначення й не може бути. Обдаровані діти продовжують дивувати дорослу спільноту своїми нестандартними поглядами, рішеннями та особистісними проявами. Але проблема організації психолого-педагогічного супроводу обдарованості залишається актуальною та вимагає подальшої розробки як науковців так й психологів-практиків.

Мета статті. Аналіз сутності обдарованості молодшого школяра. Визначення складностей у роботі з обдарованими дітьми та вироблення практичних рекомендацій для психолого-педагогічного супроводу названої категорії школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розкриття сутності змісту таких понять як «обдарованість» та «здібності» необхідне для їх чіткого розрізнення. У працях відомих психологів С. Рубінштейна і Б. Теплова, зроблено спробу дати класифікацію понять «здібності», «обдарованість» і «талант» за єдиною основою – успішністю діяльності. Термін «здібність» означає індивідуально-психологічні особливості людини, від яких залежить результативність праці; «обдарованість» – це якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує значні успіхи; «талант» – високий рівень обдарованості [7 с. 169].

На думку групи українських дослідників обдарованості, зокрема, Н. Лук'янчук, обдарованість – «це комплексне соціально-психологічне явище, що містить елементи спадковості, певну сукупність задатків та різних видів здібностей, властивостей темпераменту, що проявляються через інтеріоризацію під впливом зовнішніх чинників (навчання, виховання), з творчим підходом до вирішення більшості завдань, особливим видом мотивації, активною життєвою позицією тощо, що можуть розвиватися та виявлятися впродовж усього життя. Група російських вчених, таких як Ю. Д. Бабаєва, Н. С. Лейтеса та ін. відмічають той факт, що для обдарованих дітей характерна підвищена розумова здатність постійно знаходити для себе нові

завдання та вирішувати їх. Таким дітям притаманна постійна розумова активність, вони прагнуть до «розумової їжі», чим весь час розвивають механізм творчості та нестандартного мислення[6].

За позицією О. Кульчицької, обдарованість у класичному розумінні може виявлятися певною мірою в «концентрації» здібностей, таланту, та їхнього прояву. Талант вчена розглядає як систему якостей, завдяки яким особистість має можливість досягти певних успіхів у виконання оригінальних завдань, пов'язаних з сферою її діяльності.

Ізраїльський вчений Е. Ландау таким чином визначає обдарованість: «здібна людина – та, яка ідеально копіює за готовим зразком; талановита – має обдарованість у певній сфері; обдарована – має високий рівень загальних здібностей, багатогранність; геніальна – генерує принципові ідеї» [3]. Цікаві погляди на проблему обдарованості викладені у монографії О. Є. Антонової [1], де висвітлюються погляди американських вчених, які стосуються організації та виховання обдарованих дітей, а також важливості вивченню психологічних особливостей обдарованих школярів. Зокрема, М.Фрейзер й А.Пасоу [8], аналізуючи деякі характеристики молодших школярів, які належать до різних соціально-культурних груп та зробили висновок, що спільними ознаками для них є мотивація на досягнення, підвищений інтерес до знань та здібність нестандартно розв'язувати проблеми.

Досліджуючи вивчення відмінностей у стилі мислення обдарованих та звичайних дітей молодшого шкільного віку, відомий вчений К.Роджерс констатував, що обдаровані діти відрізняються від звичайних не типом, а рівнем мислення, яке виражається у тому, що вони розв'язують проблеми швидше та краще своїх ровесників.

У ході вивчення результату тестових випробувань обдарованих та звичайних третьокласників С.Уілкінсон відзначив, в групі обдарованих дітей найвищі показники були у дітей, які виконували завдання, що передбачають складні операції мислення. Також було відмічено, що обдаровані мають ефективнішу пам'ять, більше та краще організовану базу знань. Водночас, Е.Батерфілд зазначав, що обдаровані учні звикають до того, що їм легко виконувати певні завдання, що іноді на виконання завдань не потрібно витрачати багато часу, та напружувати мозок. Таким чином, якщо в навчальному закладі немає правильно організованого психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів та вчителі не впроваджують індивідуальний підхід до кожного з них, вони можуть відчувати себе нереалізованими та направити свої здібності не на здобуття знань, а на небажані заняття[8].

П.Олжевски-Кубіліус, на основі ретельного вивчення праць американських та англійських психологів робить висновок, що обдаровані учні молодшого

шкільного віку загалом відрізняються від своїх звичайних ровесників.

При чому відмінності у їх поведінці та підході до розв'язання навчальних завдань стають помітними з першого дня їх перебування у школі. Вчений зазначає, що таким школярам (з високим рівнем IQ) притаманні вищі показники внутрішньої мотивації й автономності, вони також більш охочі репрезентувати позитивні внески, успіх, або невдачу[8].

Обдарована дитина в школі безперечно має переваги у порівнянні з іншими, але наряду з ними вона зустрічається з певним рядом складностей, які можуть вирішуватись тільки за умов ефективного психолого-педагогічного супроводу. Для створення ефективних умов розвитку особистості обдарованості в рамках школи американський вчений С. Бергер у своїх працях запропонував керівні принципи організації психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів [5, с. 61]. Такими принципами виступають наступні:

1. Визначення конкретних потреб учнів;
2. Вирішення принципів спілкування з наставником;
3. Створення довготривалих, довірливих контактів з наставником;
4. Створення спеціальних програм індивідуального психолого-педагогічного супроводу школяра;
5. Фіксація результатів особистісного розвитку учня.

Таким чином, вітчизняні та й зарубіжні вчені вважають, що для розвитку обдарованості потрібно створювати спеціальні умови для розвитку особистості обдарованого учня.

Викладення основного матеріалу. Серед психологів неодноразово висловлювалась думка, що обдарованим дітям не завжди легко адаптуватись у колективі та знайти правильне застосування своїм здібностям. Так, М. Брунова вважає, що для дитини школа є «фактором ризику». Нестандартність мислення, нешаблонність сприймання, підвищена захопленість предметом часто повертаються проти учня. Також вчена констатує, що навчання обдарованих учнів у школі супроводжується виникненням низки проблем і небезпек. Зокрема, для того, щоб вписуватися в загальну схему шкільного процесу їм потрібно підкоритися вимогам, які будуть усередненими, і зіткнення обдарованої дитини з ними буде породжувати труднощі різного, нерідко протилежного, характеру [2]. У зв'язку з викладеними вище теоретичними положеннями нами було проведено емпіричне дослідження. Воно мало за мету вивчення поглядів педагогічної спільноти на проблему обдарованості молодших школярів. Дослідження проходило у формі анкетування серед вчителів шкіл Шевченківського району м. Києва. В дослідженні прийняли участь 98 вчителів. Відзначимо, що організація і сам процес проведення анкетування проходили без спеціальних рекомендацій,

порад чи пропозицій досліджуваним. Для нас було важливим виявити емпіричні, погляди вчителів на проблему обдарованості та організацію психолого-педагогічного супроводу обдарованого школяра. Проте всі методичні вимоги щодо точності даних особистісної психодіагностики нами виконувались. Зміст анкети становили наступні запитання:

1. Які основні риси обдарованої дитини ви можете назвати?
2. Які складності зустрічає на шляху свого становлення обдарований учень?

3. Чи вважаєте Ви, що обдаровані учні вимагають особливої уваги з боку педагогічної спільноти?

4. Які рекомендації ви можете надати своїм колегам педагога й психологам по роботі з обдарованими учнями молодшого шкільного віку.

Результати кількісної та якісної обробки даних вказують на те, що вчителі середніх шкіл не повністю уявляють портрет обдарованого школяра. Серед рис, які називають респонденти визначаються наступні: нестандартність мислення – 67%; швидкість прийняття нестандартних рішень – 11%; вміння адаптуватись в будь-яких обставинах – 9%; сміливість в судженнях – 5%; решта відповідей була різноманітна. Наприклад, серед рис обдарованого молодшого школяра визначались: неслухняність, незадоволеність процесом навчання, бажання виділитись серед ровесників тощо.

На запитання «Які складності зустрічає на шляху свого становлення обдарований учень?» відповіді були наступними: «його не завжди розуміє родина, дуже високі вимоги з боку батьків» – 38%; «не вистачає часу на відпочинок» – 19%; «не розуміють однолітки» – 17%; «у обдарованого учня існують проблеми з самооцінкою» – 6%. Серед решти відповідей зустрічались різні, навіть такі як «я не спостерігав у обдарованих проблем».

Відповіді на питання «Чи вважаєте Ви, що обдаровані учні вимагають особливої уваги з боку педагогічної спільноти?» відрізнялись різноманітністю. 76% зазначили, що вимагають; 10% написали – можливо вимагають; 7% респондентів в зазначили, що обдарованим дітям в; решта відповіли – «не знаю».

Найбільша кількість рекомендацій щодо роботи з обдарованими учнями молодшої школи (щодо останнього питання анкети) становила відповідь: бути уважними до їх настрою та поведінки – 34%; пояснювати їх батькам особливості їхніх дітей – 25%; ретельніше вивчати потреби обдарованих школярів; решта відповідей включала: частіше спілкуватись з практичним психологом, створювати спеціальні програми супроводу обдарованих школярів тощо, враховувати можливі складності, які виникають в обдарованих учнів.

Шляхом аналізу даного анкетування ми отримали підтвердження

вищенаведених положень про унікальність особистості кожної дитини, зокрема, обдарованої та про деякі складності, які виявляються в обдарованих дітей під час навчання. Ці труднощі пов'язані як з психологічними проблемами особистості, що навчається в школі, так і з соціальними проблемами деяких сімей, в яких ці діти виховуються. Основними з них є проблеми в розвитку пізнавальної сфери та психіки (свідомості), яка визначається в різних випадках невідповідністю:

- між випереджаючим рівнем її пізнавального розвитку та рівнем навчальних програм і методів навчання;
- між темпом роботи обдарованого учня у порівнянні з іншими учнями того ж класу;
- між надзвичайно високою пізнавальною активністю та можливим низьким рівнем творчої активності.

Інша група проблем обдарованої дитини, як свідчать джерела, а також опитування вчителів стосується проблем особистісного розвитку обдарованих дітей, яка може виражатися такими проявами як:

- нерівномірністю розвитку пізнавальної, особистісної та інших сфер психіки;
- завищеною або заниженою самооцінкою;
- специфікою мотивованості до навчання, яка має не соціальну, а пізнавальну активність, що не насичується;
- низьким рівнем розвитку довільної саморегуляції своїх емоційних станів і поведінки та, як наслідок, невміння долати труднощі, неприйняття соціальних норм поведінки тощо;
- невключеність в дитячий колектив однолітків; конфліктність у спілкуванні з дорослими[10].

Визначені складності обдарованих дітей вказують на проблему створення психологічних умов, в яких необхідно проводити психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини молодшого шкільного віку. Мова іде перш за все про:

- 1) створення атмосфери довіри, безпеки, прийняття, відкритості, емпатичного розуміння під час індивідуальних та групових занять;
- 2) закріплення в учня розуміння відповідальності за свої слова, вчинки під час спілкування з однолітками та дорослими;
- 3) створення атмосфери довірливих стосунків між школярами та дорослими;
- 4) активізація умінь та навичок ефективного спілкування;
- 5) підтримування прояву розвитку та саморозвитку молодших школярів;
- 6) сприяння формуванню адекватної самооцінки школяра;
- 7) підтримувати позитивний настрій обдарованих дітей під час занять та в позашкільний час;

8) створення ситуації довіри та підтримки з боку батьків обдарованих учнів;
9) створення ситуації підтримки з боку педагогічного колективу та всіх працівників школи.

Вищеназвані психологічні умови сприяють складанню основних принципів психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей серед яких можна виділити:

1) безперервність психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини;

2) визнання унікальності дитини, що відкидає усереднення, порівняння однієї дитини з іншою;

3) дбайливе ставлення до психічного світу дитини, її потреб, особливостей суб'єктивного ставлення до світу та самої себе;

4) захист інтересів дитини;

5) індивідуальний шлях розвитку дитини;

6) урахування специфіки вікового та індивідуального розвитку;

7) діалогічність;

8) особистісно-орієнтований підхід до дитини;

9) динамічність розвитку;

10) побудова розвиваючої роботи на основі діагностики.

Висновки. Допомога обдарованій дитині на сучасному етапі залишається актуальним питанням для педагогічних колективів та практичних психологів. При цьому спеціалісти попереджають про доцільність «зміни акцентів з власне обдарованості дитини на її особистість; з проблем дорослих з приводу обдарованості на саму дитину; з процесу цілеспрямованого розвитку певних якостей, або функцій обдарованості на процес психологічної підтримки, створення умов для природного зростання і дозрівання обдарованої дитини, а в цілому її обдарованості»[10]. Побудова психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини на вищевикладених принципах буде сприяти підвищенню відповідальності дорослих за формування особистості обдарованої дитини, виробленню правильних підходів у роботі з даною категорією молодших школярів.

Таким чином, в статті розглянуті основні підходи зарубіжних та вітчизняних вчених на проблему обдарованості, визначені складності особистості обдарованого школяра молодших класів, наведено результати опитування вчителів щодо питання проблем обдарованої дитини та доведена доцільність психолого-педагогічного супроводу обдарованого учня. Безперечно, тема нашого дослідження знаходиться вимагає пошуків нових підходів та подальших розробок та досліджень.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Обдарованість: сутність, структура, перспективи розвитку / О. Є. Антонова // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенової. – Вип. 3. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 6. – С. 48–51.
2. Брунова М. Почему одаренность и индивидуальность становятся в школе фактором риска?/М. Брунова // Первое сентября. – 2000. – № 31 (Апрель).
3. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25–31.
4. Ландау Э. Одаренность требует мужества : психологическое сопровождение одаренного ребенка /Э. Ландау; пер. с нем. А. П. Голубев; науч.ред.рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
5. Лук'янчук Н. В. Робота з комунікативно обдарованими учнями : методичні рекомендації / Н. В. Лук'янчук. – К. : Інститут обдарованої дитини., 2014 – 126 с.
6. Психология одаренности детей и подростков / Под. ред. Н. С. Лейтеса.- М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
7. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологи /С. Л. Рубинштейн; составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000.
8. Тадеєв П. О. Психологічні особливості обдарованої особистості / П. О. Тадеєв // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Додаток 3. – Том II(9). – 2008. – Тематичний випуск. – С. 563–571.
9. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т./ Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
10. Сироватко О. Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості школярів / Сироватко О. // Психолог. Тематична вкладка – 2013. – № 15-16. – 88 с.

Recences:

1. Antonova O.E. Talent: the nature, structure and prospects of development / AE Antonov // Actual problems of psychology: Problems of psychology of giftedness: a collection of research papers / ed. SD Maksimenko and RO Semenova. – Vol. 3. – Zhitomir: Izdatel'stvo hoped them. Franko, 2008. – Т.

6. – P. 48-51.
2. Brunova M. Why talent and personality are a risk factor in school? / M. Brunova // First of September. – 2000. – № 31 (April).
3. Kulchnska O.E. The social environment in the development of gifted / AI // Kulchytska gifted child. – 2007. – № 1. – P. 25-31.
4. Landay E. Endowments requires courage: psychological support gifted rebenka / E. Landau; per. with it. AP Golubev; nauch.red.rus. Text NM Nazarova. – Moscow: Academy, 2002. – 144 p.
5. Lukyanchuk N.V. Working with gifted students communicative, methodological recommendations / NV Lukyanchuk. – K. Institute of a gifted child., 2014 – 126 p.
6. Psychology of gifted children and adolescents / Under. Ed. NS Leytesa.- M.: Publishing center «Academy», 1996. – 416 p.
7. Rubinshteyn SL Fundamentals of General Psychology / C. Rubinstein; compilers and commentators Epilogue A. Brushlinskii, KA-Abulkhanova Slavskaya. – SPb. Piter, 2000.
8. Tadeev P. Psychological characteristics of gifted person / PA Tadeev // Higher Education in the context of Ukraine's integration into the European educational space. – Annex 3 – Volume II (9). – 2008. – thematic issue. – P. 563-571.
9. Teplov BM Selected Works: in 2 t. / Teplov. – Moscow: Pedagogy, 1985. – T. 1. – 328.
10. A. Serum Psycho-pedagogical support of gifted pupils / Serum // A. Psychologist. Content tab – 2013. – № 15-16. – 88 p.

І.В. Рашковская, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, Украина. Теоретические и практические аспекты помощи одаренным школьникам.

I. V. Rashkovska, Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.
Theoretical and practical aspects of assistance to gifted students.

E-mail: i.v.rash@list.ru

РЕВА Т.Д.,

кандидат хімічних наук, доцент,
кафедра медичної та загальної хімії,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПРОВІЗОРА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «НЕОРГАНІЧНА ХІМІЯ»

У статті аргументується процес формування професійних компетентностей майбутнього провізора при вивченні дисципліни «Неорганічна хімія». В якості основи побудови теоретичної моделі була використана концепція інтегративно-модульного навчання неорганічної хімії. Визначено структурно – функціональні елементи, які входять до складу процесу формування професійних компетентностей. Визначено форми організації навчально – виховної роботи. Наведено модульна структура курсу неорганічної хімії для студентів фармацевтичного факультету.

Ключові слова: професійна компетентність, провізор, неорганічна хімія.

В статье аргументируется процесс формирования профессиональных компетентностей будущего провизора при изучении дисциплины «Неорганическая химия». В качестве основы построения теоретической модели была использована концепция интегративно-модульного обучения неорганической химии. Определены структурно – функциональные элементы, которые входят в состав процесса формирования профессиональной компетентности. Определены формы организации учебно – воспитательной работы. Приведена модульная структура курса неорганической химии для студентов фармацевтического факультета.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, провизор, неорганическая химия.

The formation of pharmacist's professional competence in studying of Inorganic Chemistry is discussed in the article. Integrative and modular concept was used as a basis for constructing and theoretical model of the Inorganic Chemistry studying. The structural and functional elements that are the part of the professional competence formation process were determined. The forms of the teaching and educational work organization were determined. The modular structure of inorganic chemistry course for students of the pharmaceutical faculty is showed. Schematic plans of lectures, practical lessons and student's individual work ensure the realization of all those who are the part of the content modules in the educational process. Topics of lectures reveal problematic issues relevant sections of inorganic chemistry. The Department of Medical and General Chemistry of Bogomolets National Medical University used the following organizational learning as problematic lectures, studies, individual work and consultations in teaching of the Inorganic Chemistry subject.
Key words: professional competence, pharmacist, «Inorganic Chemistry» subject.

Процес формування професійних компетентностей студента фармацевтичного факультету проходить в певній послідовності, а саме: визначення компонентів професійної компетентності, з'ясування їх взаємозв'язку і взаємодії, обґрунтування мети, інтеграція компонентів за загальними якостями і способами функціонування. В. Введенський, В. Горб, В. Давидов, А. Дахин, Е. Зеєр, І Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Ничкало, Є. Нікітін, С. Сисоева, Г. Суходольський, Н. Тализіна, А. Яковлева та ін. досліджували формування професійних компетентностей. Проблему моделювання професійної компетентності фахівця в контексті опрацювання його змісту, форм і методів вивчено в роботах Р. Беланова, І. Булах, Н. Буринської, Т. Буяльський, Л. Величко, А. Мітрасовой, А. Туріці, Я. Цехмістера та інших. Дослідженню професійної діяльності присвячені наукові праці В. Первутинського [1, с.1] М. Мруги [2, с.12], І. Булах [3, с.98] та інших, де обґрунтовані різні підходи до моделювання професійної компетентності фахівця і доведено важливість використання даних підходів у вивченні освітніх процесів. Метою даного дослідження було вивчити формування професійних компетентностей студента-першокурсника фармацевтичного факультету в процесі вивчення дисципліни «Неорганічна хімія».

Процес формування професійних компетентностей розцінений нами як система [4, с.108], в структурі якої є такі структурно – функціональні елементи:

- Опис цілей, завдань, принципів і умов реалізації процесу формування професійної компетентності провізора;

- Функціонування системи згідно з чітким напрямком і завданнями проблемно – модульного навчання та інтеграції фундаментальних і спеціальних хімічних дисциплін;

- Викладацький склад, який забезпечує реалізацію освітньої мети і завдань на рівні сучасних вимог;

- Матеріально – технічне та інформаційне забезпечення системи;

- Пролонгований контроль і оцінка результатів;

- Дослідницька діяльність для вдосконалення системи;

- Аналіз показників ефективності системи.

Змістовне наповнення професійної компетентності майбутнього провізора охоплює такі поняття, як:

- Знання (інтегровані, функціональні, професійні);

- Уміння (проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаційні);

- Особистісні якості (мотивація професійної діяльності, ціннісне ставлення до навчання, бажання до самовизначення і саморозвитку).

Систему знань майбутнього спеціаліста формують через аналіз педагогічної діяльності у взаємозв'язку теоретичних і практичних знань (Ю. Бабанський, І. Булах, Ю. Кулюткін, М. Скаткін), знань методологічних і методичних (Н. Кузьміна, І. Ніженковська), об'єднання наукових і конструктивних знань (В. Краевській), фундаментальних і інструментальних знань (С. Архангельській).

Загальнонаукові знання дають майбутнім провізорам інформацію про застосування методів дослідження освітніх процесів, професійні – принципів хімічних досліджень (лабораторного, комплексного). Однак знання не відокремлені від умінь, вони є елементом певної діяльності, а не самостійним елементом цілей освіти.

Знання у професійній компетентності майбутнього провізора служать фундаментом професійної діяльності, безпосереднім інструментом практичних дій, що впливають на зміст професійної спрямованості, їх здобувають у процесі навчання для оптимізації пізнання навколишнього світу в індивідуальному розвитку людини.

Обсяг функціональних професійних знань майбутнього провізора сконцентровано в державних стандартах вищої освіти і конкретизовані в навчальних дисциплінах кожного вузу.

Організація навчального процесу залежить від підбору методів, форм і засобів навчання. Методи, що використовуються у вивченні та викладанні хімії, проаналізовані з точки зору їх ефективності в досягненні цілей, погоджених у соціальному контексті з потребами кожного, хто вчить і

вчиться. Специфіка професійної підготовки провізора мотивує необхідність застосування пояснювально – ілюстративного, частково – пошукового (евристичного), проблемно – пошукового, дослідницького (творчого) методів, залежить від характеру пізнавальної діяльності суб'єктів навчання.

Формування професійних компетентностей провізора також передбачає форми організації навчально – виховної роботи, які складають органічну єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних засобів і методів. До таких форм роботи відносяться аудиторна робота (теоретично – практична підготовка), практична (відпрацювання практичних умінь та проведення лабораторних робіт), дослідницька (впровадження нововведень, інновацій, виконання фундаментальних досліджень, хімічний експеримент) та самостійна робота. Всі ці форми робіт сприяють розвитку особистісних якостей студента фармацевтичного факультету. Процес формування професійних компетентностей не заперечує проти використання традиційних форм навчання – лекцій, практичних і семінарських занять, лабораторних робіт, які відрізняються своїм змістом, метою, завданнями, методами проведення та особистісними характеристиками суб'єктів навчального процесу. На кафедрі медичної та загальної хімії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця при викладанні дисципліни «Неорганічна хімія» ми застосовували такі організаційні форми навчання, як проблемні лекції, ситуаційні задачі, самостійну роботу та консультації. Всі форми, методи і засоби навчання динамічні, діалектичні, взаємодоповнюючі, мають свої сильні і слабкі сторони, специфіку і ситуації для найкращого застосування. Ефективне їх використання при проблемному навчанні та інтегрованому підході до вивчення фундаментальних і спеціальних хімічних дисциплін сприяє глибокому засвоєнню знань, підвищенню якості організації навчання, де викладач на власному прикладі має можливість продемонструвати їх застосування. Крім того, хімічний експеримент відіграє особливу роль в системі хімічної освіти студентів фармацевтичного факультету. Він є не тільки його специфічним методом, але і одночасно специфічним освітнім засобом. Ці особливості хімічного експерименту відображають різні сторони і функції в освітньому процесі, характеризують багатоплановість його використання та велику практичну значимість.

Експериментальний характер хімії та розвиваючі принципи сучасного навчання вимагають корінного перегляду змісту і методики проведення дослідів з таким розрахунком, щоб вони відповідали завданням підвищення якості знань, функціональної грамотності учнів, сприяли формуванню у них практичних умінь, розвитку їх пізнавальної активності і самостійності.

Метою викладання навчальної дисципліни «Неорганічна хімія» є формування у студентів-першокурсників фармацевтичного факультету знань

про будову неорганічних речовин та їх хімічні властивості. В результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

Знати – загальні закономірності, що лежать в основі будови речовини, застосування неорганічних речовин у фармації та медицині;

Вміти – класифікувати та називати неорганічні сполуки, класифікувати властивості розчинів неелектролітів та електролітів, інтерпретувати та класифікувати основні типи іонної, кислотно-основної та окисно-відновної рівноваги і хімічних процесів для формування цілісного підходу до вивчення хімічних та біологічних процесів, класифікувати хімічні властивості та перетворення неорганічних речовин.

Методологія курсу неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті є важливою ланкою системи навчання, реалізація якої представляється як інноваційна технологія навчання і актуальна в розробці стратегії хіміко-фармацевтичної освіти. Для відображення цілісності нашого освітнього процесу і для створення методики навчання студентів неорганічної хімії ми використовували структурно – функціональну модель прогностичного характеру. В якості концептуальної основи побудови теоретичної моделі ми використовували концепцію інтегративно-модульного навчання неорганічної хімії. Розроблена нами модульна структура курсу неорганічної хімії для студентів фармацевтичного факультету представлена наступними тематичними модулями:

Модуль 1. Теоретичні основи неорганічної хімії.

1. Будова атома та Періодичний закон імені Д.І. Менделєєва.
2. Будова молекул та хімічний зв'язок.
3. Теоретичні основи хімічних процесів та їх значення у фармації.
4. Фізико-хімічні властивості розчинів.

Модуль 2. Хімія елементів.

1. p-Елементи III-VIII груп Періодичної системи елементів.
2. s-Елементи (типові метали).
3. d-Елементи I- VIII груп Періодичної системи елементів.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить у відсотках 58% і 42%. Видами навчальної діяльності студентів згідно з навчальним планом у розробленій нами модульній структурі курсу є лекції, практичні заняття та самостійна робота студентів (СРС). Індивідуальна робота та СРС містить:

1. Опрацювання тем, які не входять до плану аудиторних занять;
2. Виступ на науково-практичних конференціях, написання статей тощо;
3. Підготовка демонстраційних таблиць до окремих тем занять. Викладачі

та допоміжний персонал кафедри забезпечують можливість здійснювати СРС.

Підсумковий контроль засвоєння змістових модулів та модуля в цілому здійснюється за їх завершеністю. Методика проведення підсумкового контролю визначається вищим навчальним закладом і відображається у робочій навчальній програмі з дисципліни.

Тематичні плани лекцій, практичних занять та СРС забезпечують реалізацію у навчальному процесі всіх тем, які входять до складу змістових модулів. Теми лекційного курсу розкривають проблемні питання відповідних розділів неорганічної хімії. У лекційному курсі мають максимально використовуватися дидактичні засоби (мультимедійні презентації, слайди тощо). Лекційний та практичний етапи навчання студентів складаються переважно таким чином, щоб лекції передували відповідним практичним заняттям. Студентам на практичних заняттях рекомендовано записувати протоколи проведених досліджень, де треба зазначати мету досліджу, хід роботи, назву методу, результати досліджень та висновки.

Структура навчальної дисципліни «Неорганічна хімія» Модуль 1 «Теоретичні основи неорганічної хімії»

Змістовий модуль 1. Будова атома та Періодичний закон імені Д.І.Менделєєва

Тема 1. Атомно-молекулярне вчення. Основні закони хімії.

Тема 2. Будова атома та характеристика стану електрону. Періодичний закон у світлі електронної теорії будови атома.

Змістовий модуль 2. Будова молекул та хімічний зв'язок

Тема 1. Хімічних зв'язок. Будова молекул, метод валентних зв'язків.

Тема 2. Метод молекулярних орбіталей.

Тема 3. Класифікація неорганічних сполук. Оксиди.

Тема 4. Класифікація неорганічних сполук. Кислоти, основи.

Тема 5. Класифікація неорганічних сполук. Солі, комплексні сполуки.

Тема 6. Біороль, токсична дія та застосування неорганічних сполук в медицині та фармації.

Тема 7. Комплексні сполуки та їх будова.

Тема 8. Окисно-відновні процеси, класифікація та умови перебігу.

Змістовий модуль 3. Теоретичні основи хімічних процесів та їх значення в фармації

Тема 1. Термодинамічні властивості та кінетичні закономірності перебігу хімічних реакцій.

Тема 2. Хімічна рівновага.

Змістовий модуль 4. Фізико-хімічні властивості розчинів

Тема 1. Розчини, загальні уявлення. Величини, що характеризують кількісний склад розчинів.

Тема 2. Розчини неелектролітів та електролітів. Рівновага у розчинах слабких електролітів.

Тема 3. Іонні рівноваги. Стійкість комплексних іонів, добуток розчинності.

Тема 4. Іонний добуток води. Водневий показник.

Тема 5. Гідроліз.

Разом за змістовим модулем 4

Практичні навички.

Підсумковий контроль засвоєння модуля 1 «Теоретичні основи неорганічної хімії».

Модуль 2 «Хімія елементів»

Змістовий модуль 5. р-Елементи III-VIII груп Періодичної системи елементів

Тема 1. Загальна характеристика р- елементів. Гідроген та його сполуки.

Тема 2. р-Елементи VIIA групи. Галогени. Сполуки Галогенів у позитивному ступені окиснення.

Тема 3. р-Елементи VIIA групи. Сполуки Галогенів у від'ємному ступені окиснення.

Тема 4. р-Елементи VIA групи. Оксиген. Сульфур, Селен, Телур.

Тема 5. р-Елементи VA групи. Азот. Сполуки Нітрогену у від'ємному ступені окиснення.

Тема 6. р-Елементи VA групи. Сполуки Нітрогену у позитивному ступені окиснення.

Тема 7. р-Елементи VA групи. Фосфор та його сполуки. Підгрупа Арсену (Арсен, Стибій, Бісмут).

Тема 8. р-Елементи IVA групи. Карбон і Силіцій.

Тема 9. р-Елементи IVA групи. Підгрупа Германію (Германій, Станум, Плюмбум).

Тема 10. р-Елементи IIIA групи. Бор і Алюміній.

Змістовий модуль 6. s-елементи (типові метали)

Тема 1. s-Елементи IA групи. Лужні метали.

Тема 2. s-Елементи IIA групи. Берилій, Магній і лужноземельні елементи.

Змістовий модуль 7. d-елементи I – VIII груп Періодичної системи елементів

Тема 1. Загальна характеристика d-елементів. d-елементи IB групи. Купрум, Аргентум, Аурум.

Тема 2. d-Елементи IIB групи. Цинк, Кадмій, Меркурій.

Тема 3. d-Елементи VIB групи. Підгрупа Хрому.

Тема 4. d-Елементи VIIB групи. Підгрупа Мангану.

Тема 5. d-Елементи VIIIB групи. Ферум та його сполуки. Сполуки Кобальту і Ніколу. Платинові метали.

Підсумковий контроль засвоєння модуля 1 «Теоретичні основи неорганічної хімії».

Висновки: Спланований навчальний процес передбачає постійне управління, коригування, напрямки та контроль пізнавальної діяльності студентів. Модель цілісного змісту і структури, мета формування професійних компетентностей, принципи і підходи, функціональна складова (компоненти професійних компетентностей та рівні їх проявів), організаційно-педагогічні умови (інноваційні технології, навчально-методичний комплекс, що сприяють формуванню мотивації професійної діяльності та ціннісних орієнтацій навчання) є вимогами до створення професійного середовища протягом усього періоду навчання студентів на фармацевтичному факультеті. Отже, основне призначення моделі реалізації системи формування професійних компетентностей майбутнього провізора – вдосконалення змісту, форм і засобів організації навчально – виховного процесу у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Первутинский В.Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов / В.Г.Первутинский // <http://akmeo.rus.net/index.php?id=119>. – 2007.
2. Структурно-функциональная модель профессиональной компетентности будущего врача как основа диагностики его профессиональных качеств: Автореф.дис.канд.пед.наук: 13.00.04 / М.Р. Мруга; Центр. ин-т последипл. пед.образования АПН Украины.-К., 2007.-21 с.
3. Мониторинг качества медицинского образования / Под ред. И.Е. Булах.-К.: Центр тестирования при МОЗ Украины, 2005.-143 с.
4. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики . – К.: К. І. С., 2003. – 296 с. 4. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пос. / А. В. Хуторской. – 2-е изд. – С. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

Transliteration:

1. Pervutinskiy V.G. Sovremennyye podhodyi k razvitiyu professionalnoy kompetentnosti studentov / V.G.Pervutinskiy // <http://akmeo.rus.net/index.php?id=119>. – 2007.
2. Strukturno-funktsionalnaya model professionalnoy kompetentnosti budushego vracha kak osnova diagnostiki ego professionalnykh kachestv: Avtoref.dis.kand.ped.nauk: 13.00.04 / M.R. Mruga; Tsentr. in-t posle dipl. ped. obrazovaniya APN Ukrainyi.-K., 2007.-21 s.
3. Monitoring kachestva meditsinskogo obrazovaniya / Pod red. I.E. Bulah.-K.: Tsentr testirovaniya pri MOZ Ukrainyi, 2005.-143 s.

Strategiya reformuvannya osvlti v Ukrayini : rekomendatsiyi z osvithnoyi politiki . – K.: K. I. S., 2003. – 296 s. 4. Hutorskoy A. V. Sovremennaya didaktika: ucheb. pos. / A. V. Hutorskoy. – 2-e izd. – S. : Vyssh. shk., 2007. – 639 s.

Т.Д. Рева, *Національний медичинський університет імені А.А. Богомольця, Київ, Україна.*
Формирование профессиональных компетентностей будущего провизора при изучении дисциплины «неорганическая химия».

T. D. Reva, *A.A. Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.*
Future pharmacists' professional competences formation in the process of inorganic chemistry studying.

E-mail: revatd@ukr.net

РОЯНОВ В.О. ,

доктор технічних наук, професор,
ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»,
м. Маріуполь, Україна

ЗАХАРОВА І. В.,

доцент, кандидат технічних наук,
ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»,
м. Маріуполь, Україна

ПОСЛІДОВНІСТЬ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ-ЗВАРЮВАЛЬНИКІВ У ДВНЗ «ПРИАЗОВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» (М. МАРІУПОЛЬ)

Підготовка спеціалістів з вищою освітою безпосередньо після закінчення коледжів відповідає загальноєвропейському стандарту і забезпечує якісну підготовку щодо потреб сучасної промисловості. На кафедрі обладнання і технології зварювального виробництва ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» в останні 5 років проводиться підготовка спеціалістів і магістрів після закінчення коледжів на базі молодшого спеціаліста за скороченою програмою терміном у три роки. Питання про навчання узгоджено з МОН України. Перед початком роботи скореговані навчальні плани університету і коледжів Маріуполя, які щорічно уточнюються в залежності від надходження нових рекомендацій керуючих органів і затверджуються Вченою радою університету. Між кафедрами і цикловими комісіями коледжів, що готують молодших спеціалістів зі спеціальності обладнання і технології зварювального виробництва складаються договори співпраці, які передбачають роботу з навчальної, методичної та виховної роботи. Прискореній підготовки фахівців на базі коледжів систематично приділяється увага в роботі методичної ради університету. На засіданнях розглядаються питання щодо цільової роботи університету і коледжів для продовження навчання випускників на кафедрах університету виходячи з положень закону України «Про вищу освіту». Студенти – випускники коледжів приймають участь у науковій роботі на

кафедрі, результати якої представляють на наукових конференціях і конкурсах студентських робіт і займають призові місця, навчаються в аспірантурі кафедри. Студент-випускник Механіко-машинобудівного коледжу м. Маріуполя Яромнов С.М. в червні 2015 р. захистив дисертацію і одержав науковий ступінь кандидата технічних наук. При складанні навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік враховано, що відповідно до положень пунктів 1 та пункту 2 розділу XV «Прикінцеві та перехідні положення Закону України «Про вищу освіту», здобувачі вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста та спеціаліста, які вступають на перший курс в 2015 р. навчаються відповідно до певних освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм та навчальних планів, які є чинними на дату вступу.

Ключові слова: університет, кафедра, коледж, циклова комісія, молодший спеціаліст, магістр, стандарт освіти, навчальний план, освітньо-кваліфікаційний рівень, освітньо-кваліфікаційна програма, навчальна дисципліна, науково-дослідна робота, наукові конференції, методична комісія, методична рада.

Education of specialists with higher education immediately after graduating college matches European standards and provides high-quality training on the needs of modern industry. The department of equipment and technology of welding production of SHEI «Pryazovskyi State Technical University» in the last 5 years prepares masters and specialists after passing college based at the young specialist reduced term program (three years). The issue of education is agreed with the Ministry of Education and Science of Ukraine. Before start of work adjusted curricula of university and colleges of Mariupol, that is refined yearly depending on new recommendations from public authorities and accepted by Academic Council of the University. There are cooperation agreements signed between departments of universities and cyclic commissions of colleges that preparing equipment and technology of welding production specialists, that provide methodical and educational work. There is systematic attention paid to accelerated preparation of specialists in base of college by methodical council of the university. On meetings there are questions about target of cooperation between university and colleges to continue education of graduates in the departments of university on the basis of the Law of Ukraine «About Higher

Education». Students – college graduates are involved in scientific work at the department, results of which are represented at scientific conferences and competitions of student work, and win prizes, they can also have postgraduate study at the department. Student-graduate of Mechanical Engineering College of Mariupol Yaromnov CM in June 2015 defended his thesis and received the scientific degree of candidate of technical sciences. In compiling the curricula for 2015/2016 academic year was taken into account that under the provisions of paragraph 1 and paragraph 2 of section XV «Transitional Provisions of the Law of Ukraine» About Higher Education «, applicants of higher education for the qualification of Junior Specialist and expert, that enter the first course in the 2015 year of study, study in accordance with certain educational qualification characteristics, educational and professional programs and curricula actual on the date of accession.

Key words: university, department, college, cyclic commission, junior specialist, master, standard of education, curriculum, education level, education and qualification program, academic discipline, research work, conferences, methodical commission, advisory board.

Подготовка специалистов с высшим образованием непосредственно после окончания колледжей соответствует общеевропейскому стандарту и обеспечивает качественную подготовку соответствующую требованиям промышленности. На кафедре оборудования и технологии сварочного производства ГВУЗ «Приазовский государственный технический университет» в течении последних пяти лет проводится подготовка специалистов и магистров после окончания колледжей на базе младшего специалиста по сокращенной программе в три года. Вопросы обучения согласованы с МОН Украины. Перед началом работы скорректированы рабочие планы, которые ежегодно уточняются в зависимости от поступления и рекомендаций от руководящих органов и утверждаются Ученым советом университета. Между кафедрой и цикловыми комиссиями колледжей, которые готовят младших специалистов по специальности оборудование и технология сварочного производства составляются договора о сотрудничестве, которые предусматривают сотрудничество в учебной, методической, воспитательной работе. Ускоренной подготовке специалистов на базе колледжей систематически уделяется внимание в работе

методического совета университета. На заседаниях рассматриваются вопросы о целевой работе университета и колледжей по продолжению обучения выпускников на кафедрах университета, исходя из положений закона Украины «Про вищу освіту». Студенты – выпускники колледжей принимают участие в научной работе на кафедре, результаты которой представляют на научных конференциях и конкурсах студенческих работ, занимают призовые места, обучаются в аспирантуре кафедры. Студент-выпускник Механико-машиностроительного колледжа г. Мариуполя Яромнов С.М. в июне 2015г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата технических наук. При составлении учебных планов на 2015/2016 учебный год учтено, что в соответствии с положениями пунктов 1 и пункта 2 раздела XV «Прикінцеві та перехідні положення Закону України «Про вищу освіту» соискатели высшего образования учебно-квалификационного уровня младшего специалиста и специалиста, которые приступают к обучению в 2015 г., обучаются в соответствии с образовательно-квалификационными программами, образовательно-профессиональными программами и учебными планами, которые являются действующими на дату поступления.

Ключевые слова: университет, кафедра, колледж, цикловая комиссия, младший специалист, магистр, стандарт образования, учебный план, образовательно-квалификационный уровень, образовательно-калификационная программа, учебная дисциплина, научно-исследовательская работа, научные конференции, методическая комиссия, методический совет.

Підготовка з вищої освіти послідовно після одержання спеціальної середньої освіти є складовою частиною загально-європейського стандарту і забезпечує безперервність підготовки спеціалістів і магістрів після закінчення коледжів і отримання рівня молодшого спеціаліста. Безперервність підготовки забезпечує якісне та глибоке оволодіння знаннями, економією державних коштів на підготовку спеціалістів високої кваліфікації. На кафедрі обладнання і технології зварювального виробництва (штат кафедри складається з трьох професорів, докторів наук і семи доцентів, кандидатів технічних наук) з 2009 року проводиться підготовка спеціалістів і магістрів безпосередньо після закінчення коледжів на базі молодшого спеціаліста, по скороченій програмі терміном у 3 роки. Така підготовка була узгоджена з відповідними підрозділами МОН України. Перед початком роботи були у скореговані навчальні

плани університету і коледжів з метою виконання програми підготовки кадрів і уникнення дублювання при вивченні дисципліни. При відповідності кількості годин по дисциплінах, які викладаються у коледжі і відповідності програм вона включається до робочого плану університету з пропозицією, щодо перезарахування. Робочі навчальні плани щорічно корегуються у відповідності до вимог і положень МОНУ, погоджуються з коледжами і затверджуються Вченою радою університету.

Щорічно між коледжами, що готують випускників по спеціальності обладнання і технологія зварювального виробництва і кафедрою університету складається договір творчої співпраці циклової комісії коледжу і кафедри обладнання і технології зварювального виробництва ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» в якому зазначені такі питання (наприклад):

1. З метою вдосконалення системи ступеньового навчання продовжити роботу по корегуванню робочих навчальних планів для подальшого удосконалення підготовки випускників коледжів за прискореною програмою навчання в університеті.

2. Викладачам кафедри ОіТЗВ ДВНЗ «ПДТУ» прийняти участь у роботі «тижня циклової комісії» коледжу і студентській науково-технічній конференції.

3. Студентам коледжу прийняти участь в регіональній студентській конференції ДВНЗ «ПДТУ» «Наука – перші кроки».

4. Викладачам циклової комісії коледжу зі зварювання прийняти участь у НТК «Університетська наука 2015».

5. Здійснити протягом року проведення лабораторних работ на кафедрі ОіТЗВ ДВНЗ «ПДТУ» для студентів коледжу по наступним дисциплінам: «Технологічні основи зварювання плавленням», «Контроль якості зварювання», «Зварювання джерела живлення», «Складально-зварювальне оснащення».

6. Викладачам кафедри ОіТЗВ прочитати студентам коледжу фрагменти лекцій з впровадження мультимедійних технологій з наступних дисциплін: «Технологія зварювання спеціальних сталей і сплавів», «Основи наукових досліджень і організація експерименту», «Методи випробування матеріалів та зварних з'єднань», «Управління якістю у зварювальному виробництві».

7. Проведення «Дня відкритих дверей» на кафедрі ОіТЗВ для студентів коледжу першого курсу навчання з метою їх залучення для продовження навчання в ДВНЗ «ПДТУ».

8. Стажування викладачів коледжу на кафедрах ДВНЗ «ПДТУ» відповідно з графіком погодженим на кафедрах і затверджених керівництвом коледжу і університету.

9. Залучення до керівництва дипломними проектами і роботи в ДЕК викладачів кафедри обладнання і технології зварювального виробництва

ДВНЗ «ПДТУ».

10. Проведення рецензування навчальних програм і навчально-методичної документації спеціальності викладачами кафедри технології і обладнання зварювального виробництва ДВНЗ «ПДТУ».

У планах наведені конкретні виконавці і терміни виконання, передбачено контроль виконання.

Прискоренній підготовці фахівців на базі коледжів систематично приділяється увага в роботі методичної ради університету. На методичній раді ДВНЗ «ПДТУ» щорічно розглядаються питання щодо методичного забезпечення якісної підготовки фахівців і співпраці університету і коледжів. Наприклад, на засіданнях Методичної ради у різні роки розглядалися наступні питання:

- У листопаді 2012 року розглянуто питання «Про досвід спільної роботи Маріупольського коледжу, Маріупольського механіко-машинобудівного коледжу, Маріупольського механіко-металургійного з кафедрами ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» (Доповідачі: директори коледжів, зав. спеціальними кафедрами).

- У листопаді 2013 р. про виконання рішень Методичної ради Приазовського державного технічного університету «Продовжити спільної роботи коледжів Маріупольського механіко-машинобудівного, Маріупольського коледжу, Маріупольського механіко-металургійного з кафедрами ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» (Доповідачі: директори коледжів, завідувачі спеціальними кафедрами).

- У листопаді 2014 р. Робота коледжів ДВНЗ «ПДТУ» щодо цільової підготовки випускників для продовження навчання на кафедрах університету, виходячи з положення закону «Про вищу освіту України» (Доповідач: голова методичної ради).

- У листопаді 2015 р. планується розглянути питання щодо виконання попереднього рішення 2014 р. методичної ради ДВНЗ «ПДТУ» «Робота коледжів ДВНЗ «ПДТУ» щодо особливостей сучасної підготовки випускників для продовження навчання на кафедрах університету (Доповідачі: голова методичної ради, директори коледжів).

Студенти випускники коледжів приймають активну участь у науково-дослідній роботі на кафедрі. Відповідно до розпорядження ректорату, кожен професор і доцент кафедри працює зі студентами щодо досліджень у власному напрямі роботи. Результати досліджень студенти представляють на наукових конференціях, конкурсах магістерських і дипломних робіт, другому турі студентської олімпіади. У роботі наукової студентської конференції університету приймають участь також і студенти коледжів. По результатах студентських конференцій друкуються тези доповідей, це є перші публікації більшості студентів. Так, у збірнику тез доповідей учасників четвертої

регіональної студентської науково-технічної конференції «Наука – перші кроки» присвяченій 85-річчю ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» по секції кафедри обладнання і технології зварювального виробництва представлено студентами 24 доповіді з них студентами університету 14, студентами Маріупольських коледжів – 6, студентами інших місць регіону – 4. Щодо прикладів тематики доповідей студентів університету (випускників коледжів):

- «Використовування рівнянь електростатистики при розробці пристрою введення поперекового магнітного поля задля електродугового зварювання» – доповідач студент Гетьман О.Ю., науковий керівник д.т.н., професор Размишляев О.Д.

- «Управління хімічною неоднорідністю металу при плавленні двома стрічковими електродами» – доповідач студентка Паніна Т.А., науковий керівник к.т.н., доцент Іванов В.П.

- «Оптимізація пристрою введення поперекового магнітного поля задля процесу електродугового зварювання під шаром флюсу» – доповідачі студенти Вороб'єв О.М., Захаров М.Ю., науковий керівник д.т.н., професор Размишляев О.Д.

- «Дослідження наплавлення під шаром флюсу стрічковим електродом з механічним керуванням переносу електродугового металу» – доповідач студент Рибалка О.А., науковий керівник к.т.н., доцент Лаврова О.В.

- «Удосконалення технології виготовлення металоконструкцій мостового крана» – доповідач студент Кетріш А.С., науковий керівник д.т.н., професор Матвієнко В.М.

- «Особливості сучасної технології збирання та зварювання балки мостового крану» – доповідач студент Таранущенко Е.О., науковий керівник д.т.н., професор Роянов В.О.

Приклади тез доповідей студентів Маріупольських коледжів ДВНЗ «ПДТУ»

- «Аналіз сучасних енергосберігаючих джерел живлення в інноваційних технологіях зварювання» – доповідач студент Миколайчук М.С., керівник викладач Зибіна Н.Н., Механіко-машинобудівний коледж ДВНЗ «ПДТУ».

- «Гідроабразивне різання – нова ера промислових технологій» – доповідач студент Донченко В.С., керівник викладач Шевченко, Механіко-машинобудівний технікум ДВНЗ «ПДТУ»

- «Автовакумне некапілярне конструкційне паяння» – доповідач студент Будика М.М., керівник викладач Федішин О.О., Маріупольський коледж ДВНЗ «ПДТУ».

- «Пристрій автоматичного слідування за стиком при електродуговому зварюванні» – доповідач студенти Долінская А.К., Скороходова К.Н., керівник

викладач Сівірін І.В., Механіко-машинобудівний коледж ДВНЗ «ПДТУ»

Студенти кафедри обладнання і технології зварювального виробництва випускники коледжів приймають активну участь у Всеукраїнських конкурсах наукових робіт. Так у 2-ому турі студентської олімпіади 2014/2015 навчального року у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт в області наук «Зварювання» м. Тернопіль, Тернопільський національний технічний університет ім. Івана Пулюя прийняли участь: студентка п'ятого курсу Анамат Е.А. (керівник д.т.н., професор Матвієнко В.М.), студент п'ятого курсу Гетьман А.Ю. (керівник д.т.н., професор Размишляєв О.Д.), студент п'ятого курсу Губський О.О. (керівник професор Серенко О.М.), студент третього курсу Рибалка О.О. (керівник к.т.н., доцент Лаврова О.В.). По результатах конкурсу студентських наукових робіт студента Гетьман А.Ю. відзначено дипломом 3-го ступеню. За підсумками Всеукраїнського конкурсу майстерських робіт, який проводився на базі Донбаської державної машинобудівної академії – магістранта Сорбей М.І. відзначено дипломом першого ступеню (науковий керівник д.т.н., професор Размишляєв О.Д.).

Студентам-відмінникам, які беруть активну участь у науковій роботі на кафедрі пропонується навчання в аспірантурі. Так, у червні 2015 року аспірант- випускник Маріупольського механіко-машинобудівного коледжу Ярмонов С.М. захистив дисертацію на тему «Підвищення ефективності процесу електродугового зварювання в поперековому магнітному полі» і отримав ступень кандидата технічних наук.

Як правило до аспірантури залучаються магістри, які активно ведуть науково-дослідну роботу на кафедрі, наприклад, теми магістерських робіт:

- «Оцінка розвитку втомних тріщин в зварних з'єднаннях» – магістр Куркчі С.В. (керівник професор Серенко О.М.).
- «Дослідження процесу СМТ для зміщення наплавкою роликів МБЛЗ» – магістр Просоленко С.С. (керівник к.т.н., доцент Захарова І.В.).
- «Удосконалення обладнання та технології електродугового зварювання у поперечному магнітному полі» – магістр Гетьман А.Ю. (керівник д.т.н., професор Размишляєв О.Д.).

У теперішній час робота кафедри направлена на впровадження в навчальний процес норм закону України «Про вищу освіту» та рекомендацій МОНУ, щодо його практичного впровадження на кафедрах вищих навчальних закладів.

Відповідно до закону України «Про вищу освіту» [1] проведена робота щодо подальшого удосконалення навчальних планів підготовки бакалаврів, формування навчальних робочих планів підготовки бакалаврів (випускників коледжів) на 2015/2016 навчальний рік на основі рекомендацій у листі МОН України від 13.03.2015р. №1/9-126, а також пояснень та рекомендацій щодо

реалізації наказу Міністерства освіти і науки України від 26.01.2015 р. № 47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та окремих норм закону України «Про вищу освіту».[2]

Зокрема у навчальних планах на 2015/2016 навчальний рік враховано, що відповідно до положень підпунктів 1 та пункту 2 розділу X-V «Прикінцеві та перехідні положення» закону України «Про вищу освіту» здобувачі вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста та спеціаліста, які вступають на навчання в 2015 та 2016 роках, навчаються відповідно до певних освітньо-професійних програм та навчальних планів, які є чинними на дату вступу».

Розроблено Положення ДВНЗ «ПДТУ» про організацію освітнього процесу з визначенням структури Кредиту, тривалості тижднів, теоретичних занять, мінімальної кількості тижднів (тривалість канікул)[2]. У планах спеціальності визначено перелік обов'язкових дисциплін, що складає максимум 75 % від загального обсягу кредитів ЄКТС, а загальний обсяг вибірових дисциплін складає близько 25 % від загального обсягу кредитів ЄКТС. Серед вибірових дисциплін навчальним планом встановлено і затверджено Вченою радою університету перелік професійно-орієнтованих дисциплін, а також перелік дисциплін вільного вибору студентів, що можуть обирати будь-які дисципліни з інших спеціальностей.

Навчальним планом передбачається поступовий перехід до норми навантаження викладачів у 600 годин, а також підіймає роль самостійної роботи.

На кафедрі обладнання і технології зварювального виробництва ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» продовжується робота щодо сучасної підготовки спеціалістів з вищої освітою на базі підготовки бакалаврів – випускників-коледжів.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII.
2. Роз'яснення та рекомендації наказу Міністерства освіти і науки України від 26 січня 2015 року № 47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та окремих норм Закону України «Про вищу освіту». Додаток до листа МОН від 13.03.2015 р. № 1/9-126.

References:

1. The Law of Ukraine «About higher education» from 01.07.2014 g. № 1556-VII.
2. Clarifications and recommendations of the Ministry of Education and Science

of Ukraine on January 26, 2015 № 47 «On peculiarities of formation of curricula in 2015/2016 years of study» and certain provisions of the Law of Ukraine «About Higher Education». Addition to the letter of the MES from 03.13.2015, № 1 / 9-126.

В. А. Роянов, ГВНЗ ПДТУ, Мариуполь, Украина.

И.В. Захарова, ГВНЗ ПДТУ, Мариуполь, Украина.

Последовательность среднего и высшего образования подготовки специалистов сварщиков в ГВУЗ «Приазовский государственный технический университет».

V. O. Royanov, DVNZ PDTU, Mariupol, Ukraine.

I. V. Zakharova, DVNZ PDTU, Mariupol, Ukraine.

Coherence of secondary and primary education in preparation of specialists welders in SHEI "Pryazovskyi state technical university"

Email: zakharova_i_v@pstu.edu

САВІЧ І.О.,

методист, Комунальний заклад
«Запорізький обласний
інститут післядипломної педагогічної
освіти» Запорізької обласної ради,
м. Запоріжжя, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ І СУПРОВІД ПРОЕКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ЕКОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Практично будь-яка проблема, з якою стикається людство має екологічний характер. Для того щоб подолати сьогодні екологічну кризу необхідно сформувані в суспільстві високий рівень екологічного мислення та культури. Без ґрунтовних знань з екології та практичних навичок це зовсім не можливо. Провідну роль у набутті екологічних знань та формуванні певних умінь та навичок відіграє загальноосвітній навчальний заклад. Але сьогодні є певні умови, які негативно впливають на результати навчально-виховного процесу, однією із головних залишається невирішеність проблеми підготовки педагогічних кадрів з екології. Тому у статті пропонуємо розглянути одну із можливих форм підвищення екологічної компетентності вчителів-природничиків, а саме проектно-дослідницьку роботу з екологічної проблематики в рамках підготовки до учнівської олімпіади з екології.

Ключові слова: дослідження, екологічний проект, дослідницька робота, екологічна компетентність, екологічне мислення, екологічна культура.

Практически любая проблема, с которой сегодня сталкивается человечество, имеет экологический характер. Для того, чтобы преодолеть экологический кризис сегодня необходимо сформировать в обществе высокий уровень экологического мышления и культуры. Без основательных знаний и практических навыков это практически не возможно. Ведущую роль в получении экологических знаний и формирования определенных навыков играет общеобразовательное учебное учреждение. Но сегодня есть определенные условия, которые негативно влияют на результаты учебно-воспитательного процесса по экологическому образованию, одним из главных на сегодня остается нерешенность проблемы подготовки педагогических кадров по экологии. В статье рассмотрена одна из форм повышения экологической

компетентности учителей естественного цикла, а именно проектно-исследовательская работа по экологической тематике в рамках подготовки к олимпиаде по экологии.

Ключевые слова: исследование, экологический проект, профессиональная компетентность, исследовательская работа, экологическая компетентность, экологическое мышление, экологическая культура.

Almost every problem that humanity faces today is the ecological. In order to overcome the environmental crisis today is necessary to generate a high level of social ecological thinking and culture. Without a thorough knowledge and practical skills it is virtually impossible. The leading role in the preparation of environmental knowledge and the formation of certain skills plays a general educational institution. But today, there are certain conditions that adversely affect the results of the training process for environmental education, one of the main faces today is unsolved problem of teacher training in ecology. The article describes one of the forms of increase of ecological competence of teachers of the natural cycle, namely the design and research on environmental issues in preparation for the Olympiad on the environment.

Key words: research, ecological project, professional, competence, environmental competence, ecological thinking, ecological culture.

Постановка проблеми. Однією з причин екологічної кризи є глобальне падіння духовності і моральності, низький рівень екологічної освіти і виховання та загалом екологічної культури переважної більшості людства.

Тому сьогодні настав час усвідомити необхідність перегляду відносин в системі «людина – природа». Згармонізованості та оптимізації взаємовідносин суспільства і природи можливо досягти тільки через високий рівень екологічних знань, та екологічної культури.

Як було зазначено, одну з провідних ролей у набутті екологічних знань та вмінь в житті людини відіграє загальноосвітній навчальний заклад, а саме тому, що не всі випускники в подальшому оберуть професії екологічного змісту чи взагалі продовжать навчання у вищих навчальних або професійних закладах.

Реалізація екологічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах м. Запоріжжя та Запорізької області відбувається через предмети екологічного змісту, а саме «Екологія» та «Екологія рідного краю».

Та однією із проблем екологічної освіти в школі сьогодні, залишається питання невирішеності підготовки педагогічних кадрів з екології.

Аналіз актуальних досліджень. Ознайомившись із роботами провідних вчених, таких як Л.Лук'янова, О. Овчарук, Н.Пустовіт, С.Стоян, А.Толстоухов, М.Хилько, А. Хуторський, а також Л.Тихенко, Н.Сидоренко, Л.Бондар, Н.Бойко,

Н.Перепелиця, можна зробити висновки, що сучасна екологічна освіта здатна впливати на усвідомлення власної причетності до екологічних проблем, урахування у професійній, суспільній і побутовій діяльності наслідків впливу на довкілля й отже спрямована на формування екологічно-компетентної особистості.

Глобальний характер і надзвичайна складність екологічних проблем надають змісту екологічної освіти такого ж рівня значущості та ґрунтовності як і самі проблеми, а відповідно вимагають високого рівня професіоналізму і від вчителя. Тому метою статті є розгляд однієї із можливих форм підвищення екологічної компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів-природників, які викладають предмети екологічної спрямованості, а саме через організацію та супровід проектно-дослідницької роботи з учнями (під час підготовки до олімпіади з екології).

В Запорізькій області як і на всій території нашої держави в останні роки запроваджуються навчальні курси екологічної спрямованості, а саме «Екологія. 11 клас» (рівень стандарту, академічний рівень) та «Екологія. 10–11 клас» (профільний рівень), також в нашому регіоні до варіативної складової навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів введений курс за вибором «Екологія рідного краю». Зазначені курси читають переважно вчителі природничого циклу, які, на жаль, мають певні труднощі при викладанні, а саме: не володіють у належній мірі понятійним апаратом предмета, смислом основних навчально-освітніх проблем з предмета та ін.

Тому проблема підвищення екологічної компетентності вчителів, які викладають шкільні курси екологічної спрямованості, сьогодні залишається досить актуальною у системі післядипломної освіти.

У Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти вчителям, які викладають екологічні навчальні курси, пропонуються різні форми проведення занять під час проходження курсів підвищення кваліфікації, що цілісно охоплюють зміст екологічної культури: лекції, практичні заняття і спецкурси, виконання курсової роботи екологічної тематики, спрямовані на опанування вчителями понятійного апарату, осмислення основних навчальних проблем, підвищення рівня екологічної компетентності і засвоєння досвіду творчої діяльності.

Але не можна забувати, що процес підвищення екологічної компетентності повинен бути неперервним та має охоплювати міжкурсний період. У цей період фахівцями КЗ «ЗОІППО» ЗОР вчителям пропонується система наступних проектів, заходів та форм роботи: а) на освітянському порталі ЗапоВікі (<http://zw.ciit.zp.ua>) створене та плідно функціонує обласне віртуальне методичне об'єднання вчителів, які викладають екологію та курс за вибором «Екологія рідного краю»; б) проводяться обласні семінари з питань екологічної освіти, на яких розглядаються педагогічні технології, за допомогою яких можна ефектив-

но застосовувати теоретичні знання у реальному житті та при вирішенні екологічних проблем; в) в рамках освітнього проекту «Школа сучасних знань» на базі КЗ «ЗОІППО» ЗОР створена творча група вчителів біології та екології з проблеми «Розробка допрофільних та профільних курсів з навчальних дисциплін (біологія та екологія)» (відповідно до рішення науково-методичної ради Університету менеджменту освіти (протокол № 6 від 25 червня 2015 р.), на засіданні якої відбулося підведення підсумків Сьомого Всеукраїнського конкурсу науково-методичних розробок у системі ППО у номінації «Електронні ресурси навчання» розробка «Підвищення професійної компетентності вчителів-природничників засобами інформаційно-комунікаційних технологій», створена за результатами роботи творчої групи, посіла I місце); г) вчителі мають змогу приймати участь у фахових екологічних конкурсах (згідно з планом реалізації програми Intel® «Навчання для майбутнього» в Запорізькій області протягом квітня 2014 року проходив обласний конкурс проектів з екології; д) в рамках проекту «Рік електронної дидактики “Мистецтво навчати”» був проведений обласний конкурс розробок уроків з екології).

Ще одним із шляхів підвищення професійної компетентності вчителів вбачаємо в організації та супроводі дослідницької діяльності з екологічної тематики обдарованих та здібних учнів.

Завданнями дослідницької роботи школярів можна вважати:

- розширення світогляду щодо досягнень вітчизняної та зарубіжної науки;
- розвиток творчих здібностей обдарованих учнів;
- залучення до процесу самоосвіти та саморозвитку;
- удосконалення вмінь і навичок самостійної роботи;
- удосконалення процесу навчання та профорієнтації.

Напрями такої діяльності можуть включати роботу в наукових гуртків, участь в олімпіадах, участь в роботі МАН.

Дослідницьку діяльність можна поділити на науково-дослідницьку та навчально-дослідницьку. Відрізняються вони отриманим результатом діяльності.

Мета дослідницької діяльності полягає в набутті учнями навичок дослідження. Часто в практиці використовують терміни «дослідницька діяльність» та «проектна діяльність» як синоніми.

Загальний для проектів та дослідних робіт алгоритм:

- актуалізація проблеми;
- визначення сфери дослідження;
- вибір теми дослідження;
- розробка гіпотези;
- вибір методів дослідження;
- визначення послідовності проведення дослідження;

- збір та обробка інформації;
- аналіз та узагальнення отриманих матеріалів;
- підготовка звіту;
- захист доповіді; обговорення результатів.

Проектна діяльність подібна до дослідницької але вона спрямована не лише на встановлення істини, а й на створення кінцевого продукту. Тому, коли ми говоримо про дослідницьку діяльність в роботі з обдарованими дітьми необхідно мати на увазі й проектну діяльність, яка обов'язково містить дослідження. Тому, можливості для залучення обдарованих та здібних учнів до дослідницької діяльності вбачаємо саме в участі у Всеукраїнській учнівській олімпіаді з екології.

Для того щоб брати участь в екологічній олімпіаді зокрема знань з предмета, учні мають провести дослідження та підготувати як результат науковий екологічний проект, а саме розробку з екологічної тематики біологічного, фізичного, хімічного чи навіть математичного напрямку, в якій пропонуються науково обґрунтовані конкретні дії, спрямовані на розв'язування конкретних екологічних проблем.

Допомогу учневі передусім має запропонувати шкільний вчитель природничого циклу, який викладає екологію.

Успішне проведення дослідження багато в чому залежить від вибору теми дослідження. При цьому слід уявляти рівень розробленості різних питань у відповідній галузі, їх перспективність, запити теорії і практики. Проблема, для розв'язання якої здійснюється наукове дослідження. Має бути чітко й однозначно визначена. Якщо вона не може бути сформульована, то вона не може бути й розв'язана.

Вчитель, який викладає екологію, перш за все допоможе визначитися з темою проекту та організувати роботу відповідно до структури навчального дослідження.

Існують певні правила вибору теми, а саме:

- тема має бути цікава дитині та захоплювати її;
- тема має бути здійснена, а її вирішення має принести реальну користь учасникам дослідження;
- тема має бути оригінальна;
- тема, має бути такою, що роботу можна було виконати відносно швидко.

Також, обрана тема повинна відповідати віковим особливостям та наявності необхідних засобів та матеріалів для реалізації завдань проекту.

Виконуючи проект необхідно дотримуватись структури навчального дослідження, а саме:

- виділення і постановка проблеми;
- висування гіпотез;
- пошук і пропозиція нових варіантів вирішення;

- збирання матеріалу;
- узагальнення отриманих даних;
- підготовка самого проекту (рукопис, тези, стенд, презентація);
- захист проекту. [2, с. 52]

Усвідомивши проблему, слід визначити задачі, відповіді на які приведуть нас до її розв'язання.

Вивчення наукової літератури є важливим етапом роботи, що дозволяє уникнути непотрібного дублювання й не витратити час.

Знання наукової літератури необхідне також для висування робочої гіпотези, тобто наукового припущення щодо розвитку явищ, на якому ґрунтується пояснення очікуваних у планованому досліді результатів.

Учасник та керівник проекту мають звернути увагу на критерії, за якими оцінюється проект, а саме: оригінальність; науковість; якість і ґрунтовність; «Екологічність» проекту; навички.

Як показує досвід роботи під час виконання проекту виникає ціла низка проблем, пов'язаних саме з методикою проведення дослідження та недостатньою обізнаністю щодо об'єкта дослідження.

Для вирішення даних питань цінним може стати досвід співпраці колективів загальноосвітніх навчальних закладів, позашкільних навчальних закладів (еколого-натуралістичного, туристсько-краєзнавчого, науково-дослідницького спрямування) та вищих навчальних закладів.

У даному контексті заслуговує на увагу досвід роботи гімназій №28, №6, ЗНВК «ОСНОВА», ліцею «Перспектива», багатопрофільного ліцею №99 та Запорізького національного університету, гімназії №46 та Запорізького державного медичного університету. Учні даних загальноосвітніх навчальних закладів мають змогу отримувати консультативну та практичну підтримку науково-педагогічних працівників, щодо методики проведення та виконання проектів.

Є цінним досвід співпраці колективів багатопрофільного ліцею №99; гімназії № 45, колегіуму «Мала гуманітарна академія» м. Запоріжжя та КЗ «Запорізький обласний центр туризму та краєзнавства учнівської молоді» ЗОР. Учні зазначених навчальних закладів не один рік поспіль відвідують гуртки ЗОЦКУМ і набувають теоретичних знань та практичних навичок в області екології рідного краю. Під керівництвом досвідчених фахівців-практиків вони мають змогу виконувати екологічні проекти, які мають велике практичне значення для покращення екологічного стану Запорізької області. Наукові проекти цих учнів неодноразово займали призові місця на обласному та Всеукраїнському етапах учнівської олімпіади з екології.

Учителям, які готують учнів до обласного етапу олімпіади стануть у нагоді методичні посібники, які щорічно готуються працівниками КЗ «ЗОІППО» ЗОР за результатами III (обласного) етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з екології. В даних посібниках можна ознайомитись з тезами наукових проектів учас-

ників олімпіади, завданнями обласного етапу олімпіади, вимогами та рекомендаціями щодо виконання проєктів, знайти цікаві контакти для подальшої співпраці та інше.

Робота з обдарованими учнями, а саме дослідна робота в рамках підготовки до Всеукраїнської учнівської олімпіади з екології вимагає від вчителя педагогічної майстерності, уміння швидко орієнтуватися в ситуації, творчого підходу до роботи та систематично працювати на рівнем власної підготовки з предмета.

Виходячи із всього зазначеного вище, можна зробити висновок, що робота вчителів з підготовки учнів до екологічної олімпіади, організації їх проєктно-дослідницької діяльності є однією із провідних і змістовних складових цілісної системи підвищення кваліфікації вчителів-природничників в системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Концепція екологічної освіти України // Директор школи. – 2002. – №16. – с. 20-29.
2. Біологічні дослідження. Планування і проведення / С.М.Шамрай, К.М.Задорожний. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 111 с.
3. Обдарована дитина. Психолого-педагогічний супровід / упоряд. Н. Бухлова – К. : Шк.. світ, 2013. – 104 с.
4. Савіч І.О. Нові форми підвищення екологічної компетентності вчителів-природничників в системі післядипломної педагогічної освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 47: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В.Д.Сиротюка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 240-244.
5. Методика проведення науково-дослідницької роботи із старшокласниками (еколого-натуралістичний напрям) [збірка / за заг. ред. д-ра пед. наук В. В. Вербицького]. – Київ, НЕНЦ, 2013. – 149 с.
6. Основи спостережень за станом довкілля : навчально-методичний посібник / за заг. ред. к.б.н. С.М.Панченка, к.пед.н. Л.В.Тихенко. – Суми : Університетська книга, 2013. – 352 с.
7. Проєктно-дослідницька робота учнів з екологічної проблематики в школах Запорізької області: організація, методичний супровід та практика : Методичний посібник / І.О. Савіч. – Запоріжжя: ОІППО, 2015. – 106 с.

Transliteration:

1. Avshenyuk N. M. Problemy`standarty`zacyi pedagogichnoyi osvity`u Vely`kij Bry`taniyi / N. M. Avshenyuk // Neperervna pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka: Zbirny`k naukovy`x prac` / Za red. I. A. Zyazyuna ta N. G. Ny`chkalo. – u 2-x chasty`nax. – Ch. 2. – K., 2001. – S. 292 – 295.
2. Vasy`lyuk A. Nary`sy`z porivnyal`noyi pedagogiky` : Posib. z porivnyal.

- pedagogiky` dlya stud. vy`shh. ped. zakl. osvity`. / A. Vasy`lyuk, K. Korsak, N. Yakovecz`; [Lit. red. Ostapenko L.M.]. — Nizhy`n, 2002. — 119 s.
3. Gluzman O. V. Osobly`vosti pidgotovky` pedagogichny`x kadriv v universytetax SShA / O. V. Gluzman, V. M. Volod`ko // Pedagogika i psy`xologiya. — 1998.—# 4.— S. 133-140.
 4. Kishhenko Yu. V. Zmist pedagogichnoyi osvity` u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax Angliyi / Yuliya Volody`my`rivna Kishhenko // Xersons`ky`j derzh. ped. un-t. Zbirny`k naukovy`x prac`. Ped. nauky`. — Xerson, 1998. — Vy`p. 5. — S. 47–50.
 5. Leshhenko M. P. Teknologiyi pidgotovky` vchy`teliv do estety`chnogo vy`xovannya za rubezhem (na materialax Vely`kobry`taniyi, Kanady`, SShA) : dy`s. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Mariya Petrivna Leshhenko. — K., 1996. — 382 s.
 6. Ovcharuk O. V. Suchasni tendenciyi rozvy`tku zmistu osvity` v zarubizhny`x krayinax / Oksana Vasy`livna Ovcharuk // Shlyax osvity`. — 2003. — # 2. — S. 17–21.
 7. Parinov A. V. Problemy` zmistu pedagogichnoyi osvity` v zarubizhny`x krayinax / Andriy Veniaminov`ch Parinov // Vy`shha pedagogichna osvita. — K., 1994. — Vy`p.17. — S.123–128.
 8. Puxovs`ka L. P. Profesijny`j rozvy`tok uchy`teliv u svitovomu ta yevropejs`komu osvith`omu prostori : stupin` magistra / Lyudmy`la Prokopivna Puxovs`ka // Shlyax osvity`. — 2008. — # 2. — S. 16–19.
 9. Sbruyeva A. A. Tendenciyi reformuvannya seredn`oyi osvity` rozvy`neny`x anglomovny`x krayin v konteksti globalizaciyi (90-ti rr. XX- pochatok XXI st.): Monografiya / Alina Anatoliyivna Sbruyeva. — Sumy` : VAT "Sums`ka oblasna drukarnya"; Vy`d-vo "Kozacz`ky`j val", 2004. — 500 s.
 10. Husen T. International Education / Husen T. // The International Encyclopedia of Education. Second Edition. — Oxford, New York, Tokyo. Pergamon, 1994. — R.2972-2978.

*И.А. Савич, Запорожский областной институт последипломного педагогического образования
Запорожье, Украина.*

Организация и сопровождение проектно-исследовательской работы учащихся по экологической проблематике в системе повышения квалификации учителей естественных дисциплин.

*I.A. Savich, Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Zaporozhye,
Ukraine.*

Organization and support of design and research work of students on environmental issues in the training of teachers of natural disciplines.

E-mail: iren-savich@mail.ru

САЄНКО Ю.О. ,
аспірантка, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В наш час очевидно, що людство вступило в критичний період своєї історії – епоху екологічної кризи. У таких умовах особливу увагу заслуговує проблема виховання екологічноосвітненого, високоморального та здорового покоління, здатного існувати і розвиватися в складних умовах мінливого середовища. Це повинно вирішуватися шляхом екологізації сучасної науки та освіти, перегляду змісту, форм і методів навчання майбутніх вчителів початкових класів. Однак, як показують дослідження, майбутні вчителі початкових класів недостатньо готові до виконання місії нести екологічну культуру та привчати учнів до екологічного мислення. Майбутній фахівець повинен бути готовий до виховання підростаючого покоління, що живе в гармонійних відносинах в системі «людина-суспільство-природа». Сьогодні до підготовки майбутніх вчителів початкових класів пред'являються такі загальновизнані вимоги, як: гуманізація, особистісна орієнтація, педагогічну майстерність, орієнтація на екологічну культуру та екологічне мислення. Сучасний підхід до екологічної освіти та до формування екологічного мислення полягає в тому, що студент повинні зрозуміти яку роль та яке значення має життя на Землі. Вважається, що лише така екоетика дозволяє людству справитися з екологічною кризою двадцять першого століття. В зв'язку з цим, екологічна освіта, формування екологічного мислення повинні стати пріоритетними в загальній системі освіти, тобто формування екологічної культури особистості не може бути привілеєм однієї дисципліни і навіть декількох.

Ключові слова: екологічне мислення, екологічна культура, майбутній вчитель початкових класів, підготовка студентів.

В настоящее время очевидно, что человечество вступило в критический период своей истории – эпоху экологического

кризиса. В таких условиях особое внимание заслуживает проблема воспитания экологическикультурного, высоконравственного и здорового поколения, способного существовать и развиваться в сложных условиях изменяющейся среды. Это должно решаться путем экологизации современной науки и образования, пересмотра содержания, форм и методов обучения будущих учителей начальных классов. Однако, как показывают исследования, будущие учителя начальных классов недостаточно готовы к выполнению миссии нести экологическую культуру и прививать ученикам экологическое мышление. Будущий специалист должен быть готов к воспитанию подрастающего поколения, живущего в гармонии системы «человек-общество-природа». Сегодня к подготовке будущих учителей начальных классов предъявляются следующие общепризнанные требования, как: гуманизация, педагогическое мастерство, ориентация на экологическую культуры и экологическое мышление. Современный подход к экологическому образованию и к формированию экологического мышления заключается в том, что студенты должны понять какую роль и какое значение имеет жизнь на Земле. Считается, что только такая экзотика позволяет человечеству справиться с экологическим кризисом двадцать первого века. В связи с этим, экологическое образование, формирование экологического мышления должны стать приоритетными в общей системе образования, то есть формирование экологической культуры личности не может быть привилегией одной дисциплины и даже нескольких.

Ключевые слова: экологическое мышление, экологическая культура, будущий учитель начальных классов, подготовка студентов.

It is now apparent that humanity has entered a critical period of its history – the era of environmental crisis. In such circumstances, it deserves special attention eko-education, high moral standards and a healthy generation that can exist and develop in the difficult conditions of a changing environment. This should be addressed through the greening of modern science and education, the revision of the content, forms and methods of training future elementary school teachers. However, studies show that the future is not enough primary school teachers are ready to fulfill the mission to carry an environmental culture and to instill students ecological thinking. The

future professional should be prepared to educate the younger generation, living in harmony of «man-society-nature». Today, the preparation of future primary school teachers should meet the following requirements recognized as humanization, pedagogical skills, focus on ecological culture and ecological thinking. The modern approach to environmental education and to the formation of ecological thinking is that students need to understand the role, and what is life on Earth. It is believed that only such eco-ethics allows mankind to cope with the environmental crisis of the twenty-first century. In this regard, environmental education, formation of ecological thinking should become a priority in the overall education system, that is, the formation of ecological culture of the person can not be the privilege of a single discipline, and even more.

Key words: *ecological thinking, ecological culture, the future primary school teacher, training students.*

Постановка проблеми. В наш час очевидно, що людство вступило в критичний період своєї історії – епоху екологічної кризи. У таких умовах особливу увагу заслуговує проблема виховання екологічноосвітненого, високоморального та здорового покоління, здатного існувати і розвиватися в складних умовах мінливого середовища. Це повинно вирішуватися шляхом екологізації сучасної науки та освіти, перегляду змісту, форм і методів навчання майбутніх вчителів початкових класів. Однак, як показують дослідження, майбутні вчителі початкових класів недостатньо готові до виконання місії нести екологічну культуру та привчати учнів до екологічного мислення. Базова екологічна підготовка вчителів відстає від сучасної науки – майбутні вчителі не мають сучасних знань з екології, а також не вміють використовувати набуті знання з екології на практиці.

У силу цього відзначимо, що необхідно підготувати майбутнього вчителя початкових класів так, щоб він був готовий до вирішення глобальних проблем, серед яких провідне місце займає екологічна проблема. Майбутній фахівець повинен бути готовий до виховання підростаючого покоління, що живе в гармонійних відносинах в системі «людина-суспільство-природа».

Сучасні підходи пов'язані зі створенням умов для освоєння екокультури і саморозвитку людини. Сьогодні до підготовки майбутніх вчителів початкових класів пред'являються такі загальновизнані вимоги, як: гуманізація, особистісна орієнтація, педагогічну майстерність, орієнтація на екологічну культуру та екологічне мислення.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні засади екологічної освіти формувалися під впливом гуманістичних ідей світових мислителів

різних епох – Платона, І.Г. Песталоцці, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинського, а також вітчизняних учених, В.І. Вернадського, В.О. Сухомлинського, Г.С. Сковороди.

Вагомий внесок у теорію і практику екологічної освіти й виховання зробив В.О.Сухомлинський, педагогічні ідеї якого лише зараз починають усвідомлюватися сучасниками. Ним сформульовані принципи педагогічного керівництва емоційним і раціональним сприйняттям природи.

Цій проблемі присвячуються праці вітчизняних педагогів (Л.І. Білик, Т.Г. Вайди, О.В. Коваль, В.С. Крисаченка, С.Г. Лебідь, Н.В. Лисенко, Г.В. Марченко, Н.Н. Назарук, Н.Ю. Олійник, Н.А. Пустовіт, Г.П. Пустовіта, Я.В. Полякової, І.В. Рудьковської, В.І. Скутіної, С.В. Совгіри, А.В. Степанюк, Г.С. Тарасенко, О.В. Чернікової, С.В. Шмалєй, М.С. Швед, З.М. Шевців). Процес, історія становлення й розвитку екологічної освіти та виховання в Україні були предметом наукового дослідження О.В. Плахотнік, І.М. Костицької.

Питанням теорії й практики формування відповідального ставлення школярів до природи присвячені роботи Н.А. Пустовіт, Д.І. Трайтака. Загальнопедагогічні й психологічні аспекти екологічного виховання молоді відображено в роботах Я.І. Габева, А.М. Галєєвої, С.Д. Дерябо, О.М. Захлебного, І.Д. Зверева, Б.Г. Йоганзена та інших.

Проблемам формування екологічного мислення, екологічної культури студентів природничих факультетів присвячені дослідження Н.С. Назарової, М.С. Швед та ін.

Значна частка досліджень проблеми екологічної освіти й виховання пов'язана з професією вчителя. Зокрема, формування естетико-екологічної культури вчителя, обґрунтування структури, змісту та основних компонентів екологічної культури студентів вищих педагогічних закладів освіти вивчає Г.С. Тарасенко. Автором встановлено критерії виміру естетико-екологічної культури вчителя на рівні готовності педагогів до оперування естетичними чинниками екологічного виховання, розроблено і впроваджено в навчально-виховний процес шкіл і педагогічних вузів методику естетико-екологічного виховання учнів як засіб реалізації естетико-екологічної культури вчителя, Т.Г. Вайди.

Мета статті. Взаємовідношення людини з природою надзвичайно актуальна проблема сучасності. Важливою умовою збереження природних ресурсів землі є освіта людей з питання охорони навколишнього середовища, екологічне виховання усього населення та особливо молоді.

Екологічна проблема це не тільки забруднення навколишньої середовища та інші негативні явища господарської діяльності людини. Вона стає проблемою перетворення стихійного впливу людей на природу в свідому, цілеспрямовану взаємодію з нею. Основою такої взаємодії повинен бути сформований у кожної людини необхідний рівень екологічного розуміння, екологічної

культури. Впродовж усього періоду виховання та освіти людини, починаючи від дитячого садка, екологічні знання повинні мати найвище значення.

Виклад основного матеріалу дослідження... Екологічне розуміння, екологічна культура починається з дошкільного віку та молодше шкільного віку. Екологічне розуміння – це суспільне розуміння, яке відображає взаємовідношення людини з природою протягом їх розвитку. Існуючі екологічні протиріччя вимагають шукати оптимальні способи взаємодії з природою. Екологічне мислення може здійснюватися стихійно або свідомо. Свідоме мислення формується завдяки цілеспрямованому вихованню та освіти на основі наукових знань. Зміни безпосередньої практичної діяльності по відношенню до природи здійснення активної життєвої позиції прискорюють процес формування екологічної свідомості. Екологічна культура являє собою культуру єднання людини з природою, гармонічне об'єднання соціальних потреб та потреб людини з нормальним існуванням та розвитком самої природи. Формування екологічної свідомості, екологічної культури – це довготривалий процес, який може здійснюватися протягом всього життя людини. Початком формування екологічного мислення є дошкільне дитинство, тому що в цей період створюється фундамент відношення до навколишній дійсності, накопичуються емоційні враження.

Сучасний підхід до формування екологічного мислення базується на тому, що наша домівка єдина, бо в неї все пов'язане міцними узами і треба вміти об'єднати знання, які накопичені в різних дисциплінах, у загальну ціннісну конструкцію, яка стає науковою про те, як людина повинна жити на Землі і яку можна назвати екологією людини або просто екологією.

Екологічна освіта має складний комплексний характер, її зміст показано системою навчальних предметів початкової школи. Програми з природознавства містять певний об'єм питань з охорони природи та екології, що дає можливість розподілити їх на екологічні (головними є природоохоронна тематика та екологічні закони при складанні курсу); природоохоронні – з елементом екології та культурологічні, в яких проблеми екології розглядаються у контексті «людина-природа-суспільство».

Моделі екологічної освіти майбутнього вчителя початкових класів: однопредметна (екологічний матеріал тільки у природознавстві), багатопредметна (екологізація традиційних курсів), змішана (новий координуючий курс екологічного напрямку з одночасною екологізацією традиційних предметів, які зберігають свої специфічні навчально-виховні завдання).

Сучасна методика має такі напрямки реформування екологічної освіти: 1) теоретичний, який пов'язаний з визначенням актуальних ідей екологічної освіти, методичних та теоретичних основ для її організації, пріоритетних

завдань, найбільш ефективних шляхів їх реалізації; 2) дослідницький: побудова та дослідно-експериментальна перевірка різних моделей екологічного виховання; 3) дидактичний: перегляд змісту освіти відповідно до принципу екологізації, розробка та удосконалення методики екологічного виховання; 4) практичний: організація різних видів інтелектуальної та практичної діяльності в природі. Необхідно сформувати готовність майбутнього вчителя початкових класів до грамотної взаємодії з природою: 1) емоційне сприймання світу, емоційно-позитивне відношення до його об'єктів; 2) готовність до можливості використати свої знання, приймати участь у екологічній діяльності; 3) інтелектуальну певну інформованість про природу, віковий рівень ерудиції та пізнавальних інтересів, усвідомлення себе як носія екологічної культури; 4) спрямованість до екологічного мислення.

Під час формування екологічної культури студент повинен набути особистісні якості, які дозволяють: використати бажання у спілкуванні з природою, зрозуміти її позитивний вплив; дотримуватися норм поведінки у природі; попереджати негативний вплив на неї в усіх видах діяльності; зрозуміти красоту природи, приймати участь в її охороні.

Складова частина системи екологічної освіти – необхідність формування екологічного мислення.

Екологічне мислення можна визначити з двох позицій: перше – (у вузькому значенні) форма мислення вузько предметної (екологічної) спрямованості. У широкому – цей феномен являє собою вид теоретичного (словесно-логічного) мислення, сутність якого полягає у єдності процесів пізнання та перетворення навколишнього світу (природи, суспільства, свідомості), структура якого містить дві підсистеми – процесуальну (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) та діяльнісну (компоненти: мотив, мета, засоби, методи, умови, результат).

Процес формування екологічного мислення у майбутніх вчителів початкових класів – система цілеспрямованого впливу, що викликає якісні зміни у характеристиках мислення студентів. Він має комплексний, багатоступеневий характер. Механізм формування екологічного мислення студентської молоді базується на теорії поетапного, планомірного формування розумових дій та понять.

Фактори формування екологічного мислення студентів – процес спрямованої екологічної освіти, яка базується на певних принципах.

Принципи екологічної освіти: принцип науковості, безперервності, системності, комплектності, інтеграції, навчальної та виховної ролі природи, екогуманізації, орієнтації на особистісну відповідальність та ін.. Реалізація цих принципів сприяє формуванню екологічного мислення.

Критерії сформованості екологічного мислення: а) студенти володіють

системою екологічних знань, засобами їх засвоєння; б) засіб системного дослідження відповідає нормативним вимогам сучасного мислення; в) система екологічних знань стає основою екологічного самовизначення, екологічної відповідальності; г) студенти можуть перенести пізнавальні процеси на діяльність в реальних ситуаціях для вирішення екологічних проблем; д) засвоєння майбутніми вчителями екологічних норм поведінки в природі. Ці критерії свідчать про взаємозв'язок екологічних знань, переконань, мислення та практичної діяльності.

Формуванню екологічного мислення сприяє сучасне ставлення до організації навчального процесу. У вищих навчальних закладах здійснюється перехід на ноосферну освіту, яка передбачає формування: наукової свідомості, що дає можливість пізнавати світ дослідницьким шляхом; екологічного мислення – як здібності сприймати та усвідомлювати цілісність та системність навколишнього світу; гуманістичного мислення як здібності визначити головне в системі духовних цінностей особистості; глобальної свідомості як здібності сприймати та усвідомлювати зв'язок місцевих та глобальних проблем.

В зв'язку з цим виникає необхідність спрямування вищої освіти на формування екологічного системного мислення глобальної свідомості та здібності студентів до свідомого самовизначення як ноосферної особистості.

Формування природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи – це мета безперервної екологічної освіти.

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких основних завдань формування: базових, загально предметних і предметних компетентностей; цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності у природі та місце людини в ній; елементарних уявлень і понять про об'єкти та явища природи, їх взаємозв'язки у системі „жива-нежива природа”, „природа-людина”, усвідомлення свого місця у навколишньому світі; дослідницьких умінь і здібностей студентів спостерігати за об'єктами та явищами живої і неживої природи; досвіду навчально-пізнавальної і практичної природоохоронної діяльності учнів; способів навчально-пізнавальної діяльності студентів, мисленнєвих дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення й класифікації природних об'єктів, вироблення уміння розкривати причиново-наслідкові зв'язки у природі; навичок самостійної роботи студентів з інформацією; засвоєння норм етичного, естетичного, морального ставлення людини до природи.

Поняття про екологічне мислення увійшло в сучасні програми та

підручники відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Передбачено його формування, розвиток та вміння застосовувати на практиці.

Здійснення екологічного мислення можна віднести до ключових компетентностей в початковій школі, які формуються засобами всіх предметів у взаємодії з соціумом.

Навчально-пізнавальний процес рекомендується базувати на компетентісно орієнтованих завданнях із використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, проектні технології). У навчальних цілях варто використовувати місцевий природознавчий і краєзнавчий матеріал, проводити регулярні екскурсії у природу, у краєзнавчий або природничий музей та ін. Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи відіграють спостереження за довкіллям, власні дослідження, творчі завдання, екологічні акції тощо. Поряд із фронтальними та індивідуальними формами роботи необхідно залучати студентів до колективної діяльності (гурткова робота) із застосуванням інноваційних методик, використання інформаційно-комунікаційних засобів.

Значна увага приділяється проектній технології, впровадження якої спрямоване на стимулювання інтересу студентів до нових знань, розвиток студентської молоді через розв'язування проблем і застосування здобутих знань у конкретній діяльності. Усі запропоновані проекти, як правило є короткотривалими і мають інтегрований зміст.

Сучасні вимоги до підготовки майбутніх вчителів початкових класів відповідно до завдань нового варіанту Державного стандарту початкової загальної освіти передбачають удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів. Важливими стають питання базової та методичної підготовки студентів до вирішення завдань, які входять до освітньої галузі «Природознавство». Державний стандарт передбачає формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння ними системи інтегрованих знань про природу, розвиток розумових здібностей та пізнавальної активності. Підготовка майбутнього вчителя до викладання природознавства в зв'язку з тим, що ця дисципліна має інтегрований характер, повинна орієнтуватися на формування особистої компетентності вчителя.

Формування природознавчої компетентності учня та його екологічного мислення може здійснювати лише компетентний вчитель, який повинен знати педагогічну теорію та вміти застосовувати її положення на практиці. До структури компетентності вчителя належать такі важливі професійні якості особистості: гуманістичний світогляд та високий рівень загальної культури;

спрямованість на педагогічну діяльність та педагогічні здібності; індивідуально-психологічні особливості; професійно-педагогічні знання, уміння, володіння технологією навчання.

Педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів – це педагогічна праця, в якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, відтворюється особистість вчителя, досягаються добрі результати в навчанні та вихованні. При цьому компетентність вчителя визначається співвідношенням в його праці професійних знань та умінь, професійних позицій та особистісних якостей, самореалізації педагогічної діяльності. Професійна компетентність особистісних якостей вчителя початкових класів займає перше місце в питанні розвитку особистості дитини.

Професійна компетентність майбутнього вчителя, яка дозволяє йому успішно створювати умови формування екологічного мислення та екологічної культури учнів має відповідати деяким показникам, до яких належать когнітивна, операційно-технологічна та особистісна складові.

До когнітивної складової належать: система знань з екології, орієнтованих в сучасних дослідженнях з екології людини; система знань про інформаційно-дидактичні ресурси формування екологічного мислення та екологічної культури, про їх розвивальний та соціальний потенціал.

Операційно-технологічна складова передбачає: оперування різноманітними організаційними прийомами – зокрема, груповими, проектними, з використанням медіа технологій та інші; володіння методиками, прийомами, технологіями, які сприяють розвитку екологічного мислення та спрямовані на соціалізацію молоді засобами навчального предмета; вміння забезпечити навчальний процес засобами навчання, які розвивають екологічне мислення.

Особистісна, позиційна складова компетентності вчителя повинна бути спрямована на таку діяльність: усвідомлення зв'язку предметних знань з системою загальнолюдських та особистих цінностей; усвідомлення значення особистісної професійної діяльності як ресурсу ініціації та становлення екологічного мислення та екологічної культури як основи ноосферної особистості.

Загалом, існує такий підхід, що освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї можна розв'язувати такі завдання: гармонізувати стосунки людини з природою через наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання.

Висновки. Формування екологічного мислення майбутніх вчителів початкових класів йде поруч з формуванням готовності студентів до взаємодії з навколишнім світом. До їх складу входять такі компоненти як інтелектуальна, особистісна, комунікативна, рефлексивна, ділова, креативна та емоційна готовність. Так, інтелектуальна готовність передбачає здібність студента працювати з інформацією різного типу, уміння застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, визначати спосіб побудови навчальної задачі, самостійно набувати нові знання. Крім того, сюди відноситься здібність студентів працювати в умовах пошуку, проводити самостійні дослідження.

Для формування екологічної компетентності майбутніх вчителів важливим показником є креативна готовність, тобто його здібність вирішувати навчальну задачу творчо, бажання та уміння відмовитися від зразка, знаходити своє оригінальне рішення та новий підхід до його здійснення. Таким чином, на основі використання екологічного мислення студентів здійснюється перехід з репродуктивної діяльності на пошукову та творчу.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Сучасний підхід до екологічної освіти та до формування екологічного мислення полягає в тому, що студент повинні зрозуміти яку роль та яке значення має життя на Землі. Під час формування екологічних понять в навчальному процесі в деяких підручниках використовується новий напрямок в екологічній освіті – біосферна етика. Головний зміст її побудований на тому, що Землю необхідно розглядати як нашу загальну домівку і тому принципи людської моралі розповсюджуються на всю поверхню нашої планети і навіть на ближній космос. Вважається, що лише така екоетика дозволяє людству справитися з екологічною кризою двадцять першого століття. В зв'язку з цим, екологічна освіта, формування екологічного мислення повинні стати пріоритетними в загальній системі освіти, тобто формування екологічної культури особистості не може бути привілеєм однієї дисципліни і навіть декількох.

Сучасний методичний підхід до екологічної освіти та формування екологічного мислення має різні напрямки. Теоретичний напрямок – визначає актуальні ідеї екологічної освіти, методичні та теоретичні підстави для її організації, а також найбільш придатні способи їх реалізації. Дослідницький напрямок передбачає створення та дослідно-експериментальну перевірку різних моделей екологічної освіти студентів. Дидактичний підхід спрямований на удосконалення екологізації освіти, на розробку нових методичних форм та методів екологічної освіти. Такий методичний підхід стає основою створення сучасних педагогічних технологій формування екологічного мислення майбутніх вчителів початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Зверев И.Д. Методологические основы принципов и условия реализации экологического обучения // Педагогические принципы и условия реализации экологического образования. – М.: Знание, 1983. – С. 4 – 10.
2. Зязюн І.А. Учитель у контексті державної національної програми освіти // Психолого-педагогічні новини. Інформ. бюлетень АПН України. – 1994 – № 1 (березень квітень). – С.4 – 5.
3. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя. Монографія. (Методологічний аспект). – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 1997 – 112 с.
4. Швед М.С. Розвиток екологічного мислення студентів університету в процесі професійної підготовки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – Львів, 1997. – 211 с.

References:

1. Zverev I.D. Metodologichskie osnovy` principov i usloviyaa realizaczss e`kologicheskogo obucheniya // Pedagogicheskie princzpsy` i usloviyaa realizaczss e`kologicheskogo obucheniya. – М.: Znanie, 1983. – S. 4 – 10.
2. Zyazyuy I.A. Uchitel u konteksti derzhavnoyi nazcionalnoyiprogramy osvity osvity // Psikhologo-pedagogichni noviny. Inform. byuleten APN Ukrainy. – 1994 – № 1 (berezen-kviten). – S. 4 – 5.
3. Tarasenko G.S. Ekologichna estetyka v systemi profesiynoi pidgotovky vchitelya. Monografiya. (Metodologichniy aspekt). – Vinnizcya: RVV VAT “Vinobldpukarnya”, 1997 – 112 s.
4. Shved M.S. Rozvytok ekologichnogo mislenya studentiv universitetu v prozcesi profesiynoi pidgotovky:Dys... kand. ped.nauk: 13.00.04 – Lviv, 1997. – 211 s.

Ю.А. Саенко, *Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина.*

Современный подход к формированию экологического мышления будущих учителей начальных классов.

Y. O. Saenko, *Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.*
The modern approach to the formation of ecological thinking of future primary school teachers.

E-mail: saenko.yulya@gmail.com

СВІНЦИЦЬКА Н.,
аспірантка, Національний
педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ГАРМОНІЙНОЇ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовані сучасні проблеми міжкультурної взаємодії людей у рамках соціального фактору сталого розвитку людства та педагогічні можливості системи позашкільної освіти у вирішенні даних проблем, яка характеризується варіативністю та добровільністю і вирішує питання емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості, формування її компетентностей. Оскільки, проблема міждержавної взаємодії породжена розходженням поглядів на існуючий стан речей в різних галузях життєдіяльності людей, то шляхом вирішення даної проблеми пропонується розглянути мистецтво, як сферу особистісного, національного і загальнолюдського. Так як мистецтво дає унікальну можливість побачити навколишню дійсність очима іншого, співставити власне сприйняття зі сприйняттям іншої людини, тому являється різновидом пізнання дійсності. Саме цю його властивість можливо використовувати в процесі формування готовності підростаючого покоління до міжнаціональної взаємодії, зокрема засобами декоративно-прикладного мистецтва.

Ключові слова: сталий розвиток людства, міжнаціональна взаємодія, позашкільна освіта, декоративно-прикладне мистецтво, творчість, гармонійний розвиток.

В статье проанализированы современные проблемы межнационального взаимодействия людей в рамках социального фактора устойчивого развития человечества и педагогические возможности системы внешкольного образования по решению этих проблем, которая характеризуется вариативностью и добровольностью, а также решает вопросы эмоционального, физического и интеллектуального развития личности, формирование ее компетентностей. Поскольку, проблема

межгосударственного взаимодействия порождена различием взглядов на существующее положение вещей в различных сферах жизнедеятельности людей, то путем решения этой проблемы предлагается рассмотреть искусство, как сферу личностного, национального и общечеловеческого. Так как искусство дает уникальную возможность увидеть окружающую действительность глазами другого, сопоставить личное восприятие с восприятием другого человека, поэтому является разновидностью познания действительности. Именно это свойство возможно использовать в процессе формирования готовности подрастающего поколения к межнациональному взаимодействию, в частности средствами декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: устойчивое развитие человечества, межнациональное взаимодействие, внешкольное образование, декоративно-прикладное искусство, творчество, гармоничное развитие.

In the article the modern problems of intercultural interaction of people within the social factor of sustainable human development and educational capabilities of non-school education in solving these problems, as characterized by variability and voluntary and decides whether emotional, physical and intellectual development of personality, the formation of its competences. Since the problem of interstate interaction generated by the difference of views on the current state of affairs in various fields of human activity, the way to solve this problem are invited to consider art as a sphere of personal, national and universal. Since art is a unique opportunity to see their surroundings through the eyes of another, compare their own perception of the perception of another person, so is a kind of understanding reality. From this property it can be used in the formation of the younger generation readiness to international cooperation, in particular by means of arts and crafts.

Key words: sustainable human development, international cooperation, non-school education, arts and crafts, creativity, harmonious development.

Актуальність теми. Сьогодні Україна здійснює цілеспрямований процес входження в європейський простір, який спрямований на міжнаціональну співпрацю з метою створення оптимальних умов для життя усіх націй та держав. XX століття відзначилося надшвидким розвитком усіх технологій, що

дало поштовх невідновним змінам у всіх сферах існування людини, а особливо екологічному. Тому ще в кінці цього століття ООН стала ініціатором руху в напрямку сталого розвитку людства, з метою максимального збереження природних ресурсів нащадкам. Пізніше він здобув нові риси та спрямувався на гармонійний розвиток не лише екологічної системи, а й економічної та соціальної.

Основною характеристикою соціального фактору сталого розвитку вчені визначають спосіб життя людей та якість їх взаємодії, показниками якого є реалізація прав людини у тому чи іншому суспільстві, небезпека існування людей, пов'язана із військовими конфліктами та відхиленнями стану навколишнього середовища від нормативів, доступ до освіти тощо. Бачимо, що загалом людство не є гармонійно розвиненим та соціально збалансованим, тому ми повинні перейти від некерованого процесу розвитку глобального соціуму до цілеспрямованого впливу на формування усіх складових суспільної діяльності задля стабільного та безпечного поступального розвитку людства.

Розкриття проблеми. У роботі хотілося б звернути увагу на аспект сталого розвитку в системі освіти. На Всесвітньому Саміті зі сталого розвитку у Йоганнесбурзі (1992 р.) було визначено, що освіта має заохочувати формування у людей почуття особистої і колективної відповідальності й таким чином зміни у поведінці, якщо вони необхідні. Тому зміст освіти повинен бути відповідно відкоректований та спрямований на глобальну ціль сталого розвитку, в першу чергу.

У березні 2005 року Україна стала однією з 55-ти країн, які підписали документ ООН «Стратегія освіти для стійкого розвитку». На сьогодні, робота в напрямку освіти сталого розвитку була спрямована в основному на платформі загальноосвітніх навчальних закладів, шляхом створення і запровадження у практику українських шкіл курс за вибором для учнів 8-х класів під назвою «Уроки для стійкого розвитку». Проте, вважаю, що більш доречною системою для впровадження освіти сталого розвитку є система позашкільної освіти, оскільки вона необмежена жорсткими рамками навчальних програм.

Позашкільна освіта є цілеспрямованим процесом оволодіння систематизованими знаннями щодо природи, людини, суспільства, культури. Також вона забезпечує застосування знань на практиці, опанування вміннями та навичками творчої діяльності, вирішує питання емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості, формування її компетентностей. Водночас сприяє забезпеченню потреб особистості у творчій самореалізації та соціалізації.

Особливістю позашкільної освіти є забезпечення вільного часу особистості, її перебування в позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях. Традиційно організація освітньої підсистеми визначається роботою

закладів освіти, культури, мистецтва, фізкультури та спорту. Серед них – позашкільні навчальні заклади, гуртки, творчі об'єднання, клуби за місцем проживання, дитячо-підліткові фізкультурно-спортивні клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, спортивні майданчики, клубні заклади, центри дозвілля, школи естетичного виховання, бібліотеки, театри тощо.

Система позашкільної освіти в Україні широко організована. Внаслідок цього забезпечується доступність позашкільної освіти для дітей і молоді, функціонують та розвиваються її різноманітні форми та напрямки, зокрема: художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний або спортивний, військово-патріотичний, бібліотечно-бібліографічний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий, гуманітарний.

Оскільки в основу позашкільної освіти покладена варіативність та добровільність, це надає широкі та дієві інструменти для розробки у різних напрямках позашкільної освіти засобів формування в учнів понять про сталий розвиток світової співдружності.

Окрім збереження здорової світової екологічної системи, необхідно звертати увагу на досягнення гармонії буття між людьми. Тобто, йдеться про формування у майбутньому соціоприродної системи, здатної розв'язувати сукупність протиріч, що проявляються у наш час: між природою і суспільством, між екологією і економікою, між розвинутими країнами і тими, що розвиваються, між теперішніми і майбутніми поколіннями, між багатими і бідними, між існуючими потребами людей і розумними потребами.

Існує реальна проблема міждержавної взаємодії, що породжена розходженням поглядів на існуючий стан речей в різних галузях життєдіяльності людей. Шляхом вирішення даної проблеми може стати мистецтво, як сфера особистого, національного і загальнолюдського.

Національна специфіка мистецтва проявляється в своєрідності художнього мислення автора. У кожній національності образне мислення набуває різних емоційних алгоритмів зміни почуттів, фарб і відтінків, в залежності від історичного та художнього досвіду.

Визначення національного як естетичної категорії подав М.В. Гоголь: «... истинная национальность состоит не в описании сарафана, но в самом духе народа. Поэт даже может быть и тогда национален, когда описывает совершенно сторонний мир, но глядит на него глазами своей национальной стихии, глазами всего народа, когда чувствует и говорит так, что соотечественникам его кажется, будто это чувствуют и говорят они сами».

Загальнолюдський початок лежить в основі художньої творчості, яке володіє іманентною (внутрішня закономірність, властивість, що належить явищу чи процесу) гуманістичністю та інтернаціоналізмом.

Особистість – нація – людство – це конкретно-історичні поняття, соціальні початки, які в своїй діалектичній взаємодії визначають структуру образного мислення. Адже, будь яка творча особистість не замикається в собі і національних рамках, а шукає і прокладає шляхи до загальнолюдських цінностей.

Фундаментом міжнаціональних відносини в області культури, художньої взаємодії національних мистецтв, спілкування на мистецькому рівні різних народів є взаємна повага та глибокий культурний інтерес.

Мистецтво дає унікальну можливість побачити навколишню дійсність очима іншого, подвоїти своє особисте бачення буття, співставити власне сприйняття зі сприйняттям іншої людини. Тому мистецтво є різновидом пізнання дійсності. Цю його властивість ми можемо використати в процесі формування готовності підростаючого покоління до міжнаціональної взаємодії.

Зокрема, як складову розглянемо народне декоративно-прикладне мистецтво, яке зародилося у первісному суспільстві та розвивалося паралельно зі змінами в суспільному ладі та потребах людей. У різні історичні епохи, залежно від зміни соціальних формацій, зазнавало змін і народне декоративне мистецтво. Однак завжди його визначальними рисами залишалися колективний характер творчості, спадковість багатовікових традицій. Постійно діяв метод навчання: вчитись працювати, як усі майстри, але при цьому зробити вироби краще від інших. Ручний характер праці давав змогу імпровізувати, творити неповторне, мати «свою руку», «власний почерк». Але що б нового не творила кожна людина, вона завжди залишалась у межах художніх традицій того осередку, де працювала. Художня традиція — це стійка система творення образів, естетичних уявлень, історично сформованих у певному середовищі. Основне у традиціях народного декоративного мистецтва — матеріал, техніка його обробки, характер виготовлення предметів, а також принципи і прийоми втілення образу. Вирішальну роль відіграють художні особливості сюжетних зображень, форми виробів, орнамент, виражені живописними, пластичними або графічними засобами. Залежно від характеру взаємозв'язків ці фактори формують специфічні риси окремих видів мистецтва. В історичному аспекті відбувається постійний процес відновлення і розвитку традицій, але принципи, особливості художньої форми у мистецтві народу зберігаються віками, традиції відбивають ту якість, яку ми називаємо класикою мистецтва.

Відбиваючи колективний світогляд, твори народного декоративного мистецтва позначені особистістю майстра. Колективна та індивідуальна творчість завжди знаходяться у діалектичній єдності, доповнюючи і збагачуючи одна одну. У зв'язку з колективним характером творчості віками кристалізувались творчі технологічні методи ручної праці, які вдосконалювались кожним наступ-

ним поколінням. Завдяки цьому багато творів народних майстрів досягли вершин художнього рівня, у них нерозривно поєднуються практичність і декоративність. Майстри робили гарними звичайні речі, якими користувалися щоденно: посуд, одяг, рушники, скрині тощо. Ці вироби переконливо засвідчують і той факт, що народні майстри працювали «за законами матеріалу», бо добре знали їхні фізичні — структурні, еластичні властивості.

За своїм змістом, метою, виражальними засобами народне мистецтво не знає національної замкненості, територіальних обмежень. Воно розвивається на ґрунті всезагального народного досвіду, в постійних процесах взаємовпливів, взаємозв'язків між сусідніми народами. За своєю природою народне мистецтво глибоко правдиве. Воно увібрало багатовіковий історичний досвід народних мас, глибину художнього засвоєння дійсності, що зумовило правдивість образів, захоплюючи силу їхнього художнього узагальнення. Так як сучасні кордони країн сформувались відносно недавно, а декоративно-прикладне мистецтво має глибинне коріння, то очевидно, що й мистецтво переплелось між країнами і націями, створивши нерозривні зв'язки між народами.

У сучасній психології (Г. Теджфел, М. Мідт, Д. Драгунський, А. Грачова) ідея формування ідентичності розглядається як результат процесу соціалізації міжнетнічних взаємодій. За цих умов важливим є формування людини, яка знає свою культуру і відчуває гордість за належність до неї, що визначається високим етнокультурним статусом. Незнання своєї культури викликає почуття неповноцінності, незручності за належність до своєї культури, етносу, відмова ідентифікуватися з ним. Як правило, це супроводжується глибокою повагою людини до інших культур, які вона усвідомлює як більш «високі».

В цьому процесі одну з ключових ролей відіграє педагог. «Саме вчитель є для дитини взірцем втілення культурних надбань суспільства, носієм загальнолюдських ідеалів». Формування національної ідентичності та готовності майбутніх педагогів до полікультурного діалогу — дві взаємозалежні складові сучасної освітньої програми.

Комплексне розв'язання питань міжнаціональної комунікації, залучення особистості до національної культури допускає їх цілісний розгляд у взаємодії релігійної, наукової, художньої картин світу. Освоєння рідної культури більше сприяє підвищенню етнічного статусу, а залучення до культури інших народів — цілісності громадянської самоідентифікації підростаючого покоління, що є важливою умовою формування культури міжнаціонального спілкування.

Цілісний образ світу й образ себе в цьому світі формується в людини на основі декоративно-прикладного мистецтва й за допомогою засвоєння культурної різноманітності мистецтва інших народів. Відкриваючи двері у світ іншої культури, мистецтво вчить розумінню і прийняттю іншої людини, сприяє становленню толерантної свідомості, гуманістичної спрямованості

особистості.

Декоративно-прикладне мистецтво є важливою складовою частиною системи художньої освіти, одним із засобів художнього, громадянського та духовного розвитку особистості, формування активного естетичного ставлення до дійсності.

Висновки. Розвиток творчих здібностей, обдарувань та здобуття вихованнями (учнями і слухачами) практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва забезпечує художньо-естетичний напрям позашкільної освіти. В Україні він є одним з найпоширеніших, тому це в свою чергу дасть змогу задіяти значний відсоток дітей.

Залучення учнів до декоративно-прикладного мистецтва потрібно організовувати на наступних принципах — зв'язку з життям, систематичності й послідовності, індивідуального підходу в навчанні й художнього розвитку дітей, гуманістичності. У роботі з дітьми необхідно використовувати методи різного рівня складності: спостереження, наочності, словесний, практичний, евристичний, частково-пошуковий, проблемно-мотиваційний, метод співтворчості, мотиваційний.

Ключовою метою занять повинно стати не засвоєння певних практичних навичок виготовлення виробів, а засвоєння предковічних образів, динамічних мотивів орнаменту, символів чарівної природи, історії, особливостей побуту, душі українського та інших народів. Досягнення цього можливе за умови нерозривного вивчення декоративно-прикладного мистецтва як позадержавного формування.

Для реалізації даного проекту потрібно задіяти педагогів, мистецтвознавців, істориків та психологів з метою створення Карти декоративно-прикладного мистецтва Європи, яка стане для педагогів незамінним посібником в роботі з дітьми в даному напрямку та організації міжнаціональних заходів в сфері декоративно-прикладного мистецтва, що в майбутньому й стане платформою для гармонійної міжнаціональної комунікації.

Список використаних джерел:

1. Антонович Є.А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. А.Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.С. Станкевич. — Львів: Світ, 1992. — 271 с.
2. Балонова М. Г. Искусство и его роль в жизни общества: Учебное пособие. — Нижний Новгород: Издательство ВВАГС, 2007. — 53 с.
3. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Биковська ; наук. консультанти: В. М. Мадзигон, В. П. Андрущенко ; Держ. фонд фундам. дослідж., НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. — 335 с. — Бібліогр.: с. 295–333.
4. Грива О.А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у

дітей та молоді в полі культурному середовищі // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: 36. наук. праць. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 46-52.

5. Закон України Про позашкільну освіту [Електронний ресурс] : Закон України прийнятий 22 черв. 2000 р. № 1841-III : [станом на 2 груд. 2010 р.]. – Електрон. дані. – К., 2011. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>. – Назва з екрана.
6. Красовська О. Використання декоративно-прикладного мистецтва як засобу виховання учнів // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 71-73.
7. Лощенова І.Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці // Педагогіка і психологія. – К., 2002. – С. 68-76.
8. Пометун О.І. Освіта для стійкого розвитку – інновація XXI століття / О.І. Пометун // Освітні коментарі – 2011. – № 7,8,9. – С. 7-12.
9. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

References:

1. Arts and crafts / E. Antonovich, R. Zaharchuk-Chugai, M. Stankevich. – Lviv: World, 1992. – 271 p.
2. Balonova M. Art and its role in society: the manual. – Nizhny Novgorod: Publishing VVAGS, 2007. – 53 p.
3. Bykovskaya O. Non-School education: theoretical and methodological basis: Monograph / O. Bykovskaya; Science consultants: V. Madzihon, V. Andrushchenko – K.: IVTS Alcon, 2008. – 335 p. – Bibl.: s. 295-333.
4. Gryva O. Socio-pedagogical model of tolerance among children and youth in the field of cultural environment // Theoretical and methodological problems of education of children and youth: Coll. Science works. – Kyiv-Zhytomyr: ZhDU, 2004. – Vol. 6. – Book. 1. – P. 46-52.
5. The Law of Ukraine on school education [electronic resource]: Law of Ukraine adopted 22 Jun. 2000 r. № 1841-III, [as of Dec. 2. 2010]. – Email data. – K., 2011. – Access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>. – Title from the screen.
6. Krasouskaya A. Using arts and crafts as a means of educating students // Mother School. – 2000. – № 4. – P. 71-73.
7. Loschenova I. The development of the idea of multicultural education in the world educational thought // Pedagogy and Psychology. – K., 2002. – P. 68-76.
8. Pometun O. Education for sustainable development – innovation XXI century / O. Pometun // Educational comments – 2011. – № 7, 8, 9. – P. 7 -12.
9. Semychenko V. Psychology teaching activities: Training guide. – K.: High School, 2004. – 335 p.

Н. М. Свинцицкая, *Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, Украина.*

Формирование готовности детей к гармоничному межнациональному взаимодействию способами декоративно-прикладного искусства в системе внешкольного образования.

N.M. Svintsitskaya, Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Formation of readiness of children to harmonious inter-ethnic interaction techniques of decorative-applied art in the system of school education.

E-mail: ivaschenko.23@yandex.ua

ТРЕТЯКОВА І.С.,
магістр, асистент кафедри психології
БЕЛОГУРОВА Ж.С.,
студентка, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ УНІВЕРСИТЕТУ

Метою статті є визначення теоретико-методологічних засад дослідження проблем духовного розвитку майбутніх педагогів в умовах навчально-виховного процесу сучасного вищого навчального закладу. Автори підкреслюють, що сьогодні вкрай необхідне духовне оновлення сучасного суспільства, яке не можливо без відповідних зрушень як в освітньої галузі, так і в державі в цілому. Представлено аналіз концептуальних підходів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо розуміння поняття «духовність», «духовна сфера», «духовний розвиток». Розглядається роль викладачів та психологів в сприянні духовного саморозвитку майбутнього фахівця. Підкреслюється необхідність створення оптимальних умов у ВНЗ, які будуть сприяти духовному розвитку студентів, їх особистісному саморозвитку та професійному самовдосконаленню. Автори наводять результати дослідження духовного потенціалу особистості сучасного студента педагогічного університету, аналіз яких дозволяє окреслити напрямки подальших дослідження.

Ключові слова: духовність, духовний сфера, духовний розвиток, духовний саморозвиток, духовний ідеал, самореалізація.

Цель статьи заключается в определении теоретико-методологических основ исследования проблем духовного развития и будущих педагогов в условия учебно-воспитательного процесса современно высшего учебного

заведения. Авторы подчеркивают, что сегодня является необходимым духовное обновление нашего общества, что невозможно без соответствующих изменений как в сфере образования, так и в государстве в целом. Представлен анализ концептуальных подходов отечественных и зарубежных ученых относительно понимания понятий «духовность», «духовная сфера», «духовное развитие». Рассматривается роль преподавателей и психологов в духовном саморазвитии будущего специалиста. Подчеркивается необходимость создания оптимальных условий в вузе, которые будут способствовать духовному развитию студентов, их личностному саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию. Авторами представлены результаты исследования духовного потенциала личности современного студента педагогического университета, которые позволяют наметить пути дальнейших исследований.

Ключевые слова: духовность, духовная сфера, духовное развитие, духовное саморазвитие, духовный идеал, самореализация.

The aim of this article is to define the theoretical-methodological principles of investigation of problems of future teachers' spiritual development and self-development in conditions of educational process at the modern higher educational institution. The authors underline that it is urgent today for the spiritual renewal of modern Ukrainian society, which is impossible without proper changes in the sphere of education, and on the state level in general. It is presented the analysis of conceptual approaches of domestic and foreign scientists to the understanding of such notions as «spirituality», «spiritual sphere», and «spiritual development». It is considered the role of lectures and psychologists in assistance of spiritual self-development of future specialists. It is underlined the necessity of creation of optimal conditions at the higher educational institutions that will favour to spiritual development of students, their personal self-development and professional self-perfection. The authors give results of research of spiritual potential of personality of modern student of pedagogical university, the analysis of which allows to outline the directions of further researches.

Key words: spiritual self-development, spirituality, spiritual sphere, spiritual development, spiritual ideal, self-realization.

Постановка проблеми. Загальне духовне оновлення сучасного суспільства неможливе без відповідних зрушень як в освітній галузі, так і в державі в цілому. Отже сучасна освіта, особливо вища, повинна здійснювати найвагоміший вплив на формування та всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця. Що стосується майбутніх вчителів загальноосвітніх закладів нашої країни, то на жаль, під час їх професійної підготовки у ВНЗ більша увага як освітніх програм, так і професійні дії викладачів, спрямовані в перш за все на формування в них знань, вмінь та навичок, а не на їх професійне та особистісне зростання, і формування відповідних компетенцій.

Слід звернути увагу на те, що традиційна система освіти, яка вже вижила себе у більшості країнах, досі є найбільш розповсюдженою в нашій країні. Головним її недоліком в порівнянні з інноваційними технологіями навчання та в умовах європейської інтеграції є недостатня увага, яка приділяється проблемам особистісного та духовного розвитку майбутнього фахівця, його професійного самовдосконалення. Таким чином, проблема духовного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах оновлення сучасної системи освіти та загальної кризи, котра сколихнула всі верстви населення і торкнулася усіх сфер життя, є надзвичайно гострою та актуальною, оскільки саме від рівню духовного розвитку майбутнього фахівця залежить й рівень духовного розвитку підростаючого покоління й нашої нації в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наука має велику кількість наукових підходів щодо визначення та вивчення проблем духовного розвитку особистості. Так, Г.О. Балл, О.І. Даниленко, М.В. Данилов, Л.Н. Смирнова, Л.Г. Федотова, М.І. Шапир досліджували феномен духовної культури. С.С. Андреев, З.Г. Залевська, Г.В. Кузнецова, Д.О. Леонтьєв, О.В. Парамонова, В.В. Шпаковський, В.Я. Ядов досліджували духовні цінності особистості. Психологічний аналіз проблеми духовності здійснили М.Й. Боришевський, О.В. Киричук, О.П. Колісник, Є.О. Помиткін, В.А. Пономаренко, М.В. Савчин. Цікавий аналіз духовного розвитку особистості здійснили представники гуманістичної психології К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мей.

Вітчизняні науковці спрямовували свої наукові пошуки на визначення духовності з точки зору феномену, основу якого складає в першу чергу ціннісна сфера людини. Серед найбільш відомих в нашій країні вчених, які дотримувалися цієї позиції, слід назвати І.Д. Бега, М.Й. Боришевського та О.П. Колісника. Значний вплив на стан досліджуваної проблеми звісно здійснили роботи І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського, які надавали особливого значення духовному вихованню підростаючого покоління. Також аналізу особливості та проблеми духовного розвитку особистості були присвячені роботи А. Адлера, В.Х. Артюнова, А.Ц. Гармаєва, С. Грофа, А.О. Зоткина. О.В. Киричука, Н.А. Коваль, М.М. Моргунова, Г. Райхта ін.

Мета статті. Головна мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних засад дослідження проблем духовного розвитку майбутніх педагогів в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та окресленні основних напрямків роботи педагогів, психологів у напрямку створення більш сприятливих умов щодо духовного саморозвитку та професійного самовдосконалення сучасних студентів.

Виклад основного матеріалу. Вивченню духовної сфери особистості присвячено багато наукових праць видатних зарубіжних та вітчизняних філософів. Так, наприклад, І. Кант, Г.С. Сковорода, В.С. Соловйов, П.Д. Юркевич в своїх працях намагалися з'ясувати, з чого складається внутрішній духовний світ людини. Духовність – це джерело, яке постійно потребує того, щоб його відкривали і докладали великих зусиль не лише для його збереження, а й постійного розвитку. На нашу думку, цікавими роздумами з приводу цієї проблеми є уявлення представників філософії екзистенціалізму А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс. Вони пов'язували реалізацію духовного ідеалу особистості зі свободою. Так В. Франкл наголошував, що свобода людини міститься в її здатності підійматися над власною обумовленістю. Вчений зазначав, що лише духовна особистість може приймати рішення про духовний характер, вирішувати сама за себе та формувати свою долю й себе як особистість.

Розглядаючи поняття «духовність» з філософської позиції необхідно звернутися до С.Л. Франка, який називав духовність внутрішнім життям, зв'язком людських глибин з надприродним початком. Вчений, розглядаючи духовність як у контексті індивідуального розвитку людини, так й у площині розвитку людства, підкреслював, що найвища духовність притаманна християнству, яке у символічній формі узагальнює загальнолюдські духовні цінності.

Сучасний науковець Цибенко Л.Б. зазначає, що духовність – домінування у людини духовно-моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними. Критерії духовного світу суспільного життя – оцінки цінності, переконання, ідеали, цілі, норми поведінки, орієнтири та інші регулятивні компоненти людської діяльності – завжди підпорядковані суспільним соціальним, національним, історичним вимогам часу та простору. Вони підпорядковані тимчасовості нашого перебування у світі реальності. Зрозуміло, що при зміні соціальних формацій відбувається переоцінки критеріїв духовного життя [8, с. 358].

За висловом С.У. Гончаренко, категорія духовності найбільш гармонійно співвідноситься з потребою пізнання людиною світу, самої себе, смислу свого життя та його призначення. Вчений зазначає, що людина є духовною в тому ступені, в якому вона може замислюватися над окресленими питаннями і наскільки вона прагне знайти на них відповідь. Втрата особистістю духовності є рівнозначною до втрати людяності, гуманності, тому формування духовних

потреб має бути найважливішим завданням процесу виховання людини. На думку Ш.О. Амонашвілі, духовність пов'язана передусім з характеристиками свідомості особистості. Науковець зазначає, що духовність тісно пов'язана із самовдосконаленням людини, її здатністю керувати власним життям.

Здійснюючи теоретико-методологічний аналіз проблеми духовного розвитку особистості неможна пройти осторонь праць відомих українських педагогів – В.О. Сухомлинського та К.Д. Ушинського. Так, саме завдяки В.О. Сухомлинського в систему виховання було уведено духовності.

В психології можна зустріти декілька напрямків щодо розуміння духовності. Так в деяких джерелах духовність трактується як особистісна якість, в інших – як певна риса. Найбільш цікавим визначення духовності знаходимо в М.Й. Боришевського, який розглядав духовність як багатовимірну систему утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності і до себе самого як соціального індивіда. Духовність – це втілення моральності у реальному контексті життєдіяльності особистості як носія високих гуманних чеснот [3, с. 409].

Доволі часто в психології духовне розуміється як таке, що не просто розширює сферу біологічного, а й виходить за її межі. Саме такої думи дотримується М.В. Савчин: «Поняття психіки у його традиційному трактуванні не включає в повному обсязі духовне як складову. Духовність не є елементом океану несвідомого, як про це стверджується у багатьох сучасних психологічних концепціях. Воно не є елементом тільки свідомості. Духовність є надсвідомим у людині. Через нього пояснюються феномени совісті, почуття вини та інші вищі переживання» [7, с. 134-135]. О.П. Колісник вважає, що духовність – це переживання міри безпосередності контакту з надособистісними цінностями, котрі трансформувалися у смисли [4, с. 23]. Духовною є особистість, яка прагне зрозуміти своє призначення у цьому світі, намагається надати своєму життю сенсу і активно реалізує власний потенціал в ім'я певних ідеалів, а не виключно егоїстичних цілей [1, с. 36].

Зміст ознак духовності відзначається складністю, тісною системною взаємопов'язаністю. Тому дослідники намагаються з'ясувати, на якому етапі особистісного розвитку духовність стає доступною для людини. Аналізуючи подані визначення, можна уявити собі духовність як різноманітні поєднання інтелектуальних, моральних, етичних та естетичних характеристик людини. Слід зазначити, що духовність не просто інтегрує у собі найвищі надбання особистості, вона сама виступає певним новоутворенням у процесі розвитку людини. Поряд з емоційною, вольовою, інтелектуальною сферою в науковому обігу звичним є вживання поняття «духовна сфера особистості».

На жаль, в науковій літературі немає точної структури духовної сфери,

частіше за все зустрічається аналіз або духовного світу людини, або духовної сфери суспільства в загалі. Але, після детального аналізу різноманітних наукових джерел [4, 6, 7], що присвячені вивченню духовності особистості, ми можемо надати наступні характеристики духовної сфери особистості: 1. Духовна сфера особистості – це сукупність ідеальних, нематеріальних утворень людини, що включає в себе ідеї, ідеали, цінності, релігію та вірування, мораль та моральність, творчість та культуру. 2. Духовна сфера особистості визначає моральні та емоційні стани людини, її життєві пріоритети, особливості відношення до себе, до справи, та до інших людей, тобто особливості міжособистісних відносин, критерії добра та зла, пошук сенсу життя й визначення власного місця в ньому, а також мотиви та внутрішні стимули її поведінки. 3. Духовна сфера особистості включає в себе внутрішні стани та внутрішні стремління людини, які пов'язані з традиціями, менталітетом, моральними принципами. 4. Духовна сфера людини містить в собі духовну культуру (наукову, філософсько-світоглядну, правову, моральну, художню), яка формує певний тип особистості згідно інтересів суспільства, регулює поведінку людини в процесі її взаємовідносин із суспільством, з природою та оточуючим середовищем. Отже, духовна сфера особистості включає в себе всі ті необхідні компоненти, які виражають нерозривний зв'язок індивіда з суспільством.

Що стосується поняття «духовний розвиток», то тут слід звернутися до ідей Е.О. Помиткіна. Вчений підкреслює, що духовний розвиток є процесом самоідентифікації особистості з власним «Я», в ході якого вона підпорядковує свою біологічну та соціальну природу духовним ідеалам, цінностям і смислам, набуває духовного досвіду [6, с. 32-33]. В процесі духовного розвитку особистості велике значення має наявність духовного потенціалу людини, який за визначенням вченого у змістовному вимірі визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, цінності та смисли, зокрема, естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації. Духовний потенціал особистості з позиції функціональності характеризується вищим ступенем людської самоорганізації, який має вираження у високому рівні свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості [5, с. 29].

На думку І.Д. Беґа, духовний розвиток особистості відбувається в процесі ситуативних та організованих впливів незалежно від того, адресовані вони конкретно їй чи групі, у якій вона перебуває [2, с. 59]. Він зазначає, що духовне вдосконалення особистості пов'язане не лише з керованим вихованням, адже її духовне життя різноманітне і передбачити у виховному процесі всі його відтінки практично неможливо. З духовними проблемами впродовж життя людини повинна справлятися самостійно, сформувавши в собі здатність до духовно-морального саморозвитку. Він можливий завдяки рефлексії, яка своїми

мисленнєвими засобами (самоаналізом, самосинтезом, самоузагальненням) зачіпає певні аспекти внутрішнього світу особистості, насамперед ті, які стосуються оволодіння нею духовними цінностями, а отже саморозвитку її духовного Я [2, с. 60].

Отже, під духовним розвитком особистості більшість вчених розуміє процес індивідуально-особистісного включення людини до духовної культури суспільства, а також оволодіння нею соціальними, культурними, загальнолюдськими, етнічними, національними цінностями та досвідом всього людства в процесі духовно-практичної діяльності та самостійного творчого та особистісного розвитку кожної особистості. Таким чином ми можемо говорити, що найбільш важливе значення у процесі становлення та розвитку духовності майбутнього педагога має наявність у неї потреб в саморозвитку та самовдосконаленні, а також здатність у неї розвивати механізми самоконтролю та саморегуляції. Все це надає можливість особистості досягнути найбільш повної актуалізації й реалізації усіх своїх потенцій та можливостей.

З метою визначення рівню духовного потенціалу майбутніх педагогів нами було проведено експериментальне дослідження на базі МДПУ ім. Б. Хмельницького. Загальна чисельність студентів, які приймали участь у дослідженні 103 чоловіка – студенти II та III курсів природничо-географічного факультету. Результати дослідження, які було отримано за допомогою діагностичної методики «Духовний потенціал особистості» (Помиткін Е.О.), показали, що більш ніж для третини студентів характерним є недостатній потенціал духовного розвитку (34,7% респондентів), середній рівень визначено у 42,2% досліджуваних, низький потенціал – у 8,8%, високий – всього у 14,3% студентів. Отримані в результаті дослідження дані дозволяють нам визначити, що на жаль, рівень розвитку духовності особистості сучасних студентів є низьким. А це доводить те, що сьогодні необхідно створювати такі умови в навчально-вихованому процесі ВНЗ, які будуть сприяти окресленню майбутніми фахівцями власних смисложиттєвих цінностей, що формують людяне відношення до інших, гуманізм та забезпечують їх духовний розвиток.

Висновки. 1. Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що духовність – специфічно людська якість, що характеризується усвідомленням людиною загальної єдності й прагнення її до гармонії не лише внутрішнього, а й зовнішнього світу, спрямовує її до максимальної реалізації у своєму житті таких ідеалів як Краса, Добро та Істина.

2. Духовний розвиток – це прагнення кожної особистості до вічних цінностей, це шлях до розширеної свідомості, це процес, який полягає у розкритті потенціалів людини (когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, волевого та креативного), здійснення кількісних та якісних змін у цінностях завдяки гармонізації психічної сфери особистості, активного подолання відчу-

женості від природи, соціуму та самого себе.

3. Духовний саморозвиток особистості є надзвичайно важливим та необхідним кожній людині, адже лише цін призведе до усвідомлення нею дійсності та природи всього, що її оточує, а такі відомості неодмінно призводять до збагачення та перебудови будь-якої особистості. Процес духовного розвитку особистості студента неможливий без адекватно сформованої в нього самооцінки, потреби в саморозвитку, продуктивного міжособистісного спілкування у відповідності з власними духовними потребами. Суттєве значення у становленні й розвитку духовності майбутніх педагогів має наявність у них потреби в постійному процесі особистісного та професійного самовдосконалення, у постійній праці над своєю індивідуальністю та розвитком більш високого рівня саморегуляції.

Перспективи подальших наукових пошуків. Метою подальших досліджень є розробка та впровадження на базі Психологічного центру університету розвивального психокорекційного тренінгу, спрямованого на формування у студентів життєво важливих цінностей та який допоможе їх духовно саморозвиватися та професійно самовдосконалюватися.

Список використаних джерел:

1. Бабій Н.Б. Психологічні основи виховання патріотизму в духовному розвитку особистості // Проблеми Загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т XIII, част.4. – К., 2011. – 444 с. – С. 34-40.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: Монографія / О.П. Колісник. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с.
5. Поміткін Е.О. Духовний потенціал особистості: Психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: [посібник] / Е.О. Поміткін. – К.: «Внутрішній світ». – 2015. – 144 с.
6. Поміткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [Монографія] / Е.О. Поміткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
7. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: [монографія] / М.В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.
8. Цибенко Л.Б. Духовний світ особистості в умовах транзитивності суспіль-

ства // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол.ред В.М. Васькевич. – К.: ВІР УАН, 2012. Випуск 66(№11). – 736 с. – С. 355-361.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Babiy N.B. Psihologichni osnovi vihovannya patriotizmu v duhovnomu rozvitku osobistosti // Problemi Zagalnoyi ta pedagogichnoyi psihologiyi. Zbirnik naukovih prats Institutu psihologiyi imeni G.S. Kostyuka Natsionalnoyi APN Ukrayini / Za red. S.D. Maksimenka. T VIII, chast.4. – K., 2011. – 444 s. – S. 34-40.
2. Beh I.D. Osobistist u prostori duhovnogo rozvitku: navch. posib. / I.D. Beh. – K.: Akademvidav, 2012. – 256 s.
3. Borishevskiy M. Doroga do sebe: Vid osnov sub'ektnosti do vershin duhovnosti: [monografiya] / Miroslav Borishevskiy. – K.: Akademvidav, 2010. – 416 s.
4. Kolisnik O.P. Psihologiya duhovnogo samorozvitku osobistosti: Monografiya / O.P. Kolisnik. – Lutsk: RVV «Vezha» Volin. derzh. un-tu im. Lesi Ukrayinki, 2007. – 388 s.
5. Pomitkin E.O. Duhovniy potentsial osobistosti: Psihologichna diagnostika, aktualizatsiya ta rozvitok: [posibnik] / E.O. Pomitkin. – K.: «Vnutrishniy svet». – 2015. – 144 s.
6. Pomitkin E.O. Psihologiya duhovnogo rozvitku osobistosti: [Monografiya] / E.O. Pomitkin. – K.: Nash chas, 2005. – 280 s.
7. Savchin M.V. Duhovniy potentsial lyudini: [monografiya] / M.V. Savchin. – Vid. 2-ge, per., dop. – Ivano-Frankivsk: Misto NV, 2010. – 508 s.
8. Tsibenko L.B. Duhovniy svet osobistosti v umovah tranzitivnosti suspilstva // Gileya: naukoviy visnik. Zbirnik naukovih prats / Gol.red V.M. Vashkevich. – K.: VIR UAN, 2012. Vipusk 66(№11). – 736 s. – S. 355-361.

И. С. Третьякова, *Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина.*

Ж. С. Белогурова, *Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина.*

Теоретико-методологические основы исследования проблем духовного развития будущего педагога в условиях учебно-воспитательного процесса университета.

I. S. Tretyakova, *Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.*

J. S. Belogurova, *Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine.*

Theoretical-methodological principles of investigation the problems of spiritual development of future-teachers in the conditions of educational process of university.

E-mail: tretyakova_iren@mail.ru

ФЕДОРОВА Л.Г.,

кандидат педагогічних наук,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний
університет», м. Кривий Ріг, Україна

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито дефініції понять «новітні технології», «педагогічні технології», «інноваційні технології» та зміст педагогічної «Веселкової» технології. Проаналізовано новітні засоби навчання, детально представлено техніку квілінг та теоретично обґрунтовано її значущість та необхідність у підготовці майбутніх фахівців сучасної початкової школи.

Ключові слова: «новітні технології», «педагогічні технології», «інноваційні технології», педагогічна «Веселкова» технологія, квілінг.

В статье раскрыто дефиниции понятий «новейшие технологии», «педагогические технологии», «инновационные технологии» и содержание педагогической «Веселковой» технологии. Проанализировано новейшие средства обучения, детально представлено технику квиллинг и теоретически доказано ее значимость и необходимость при подготовке будущих специалистов современной начальной школы.

Ключевые слова: «новейшие технологии», «педагогические технологии», «инновационные технологии», педагогическая «Веселкова» технология, квиллинг.

In the article definitions of the concepts “modern technologies”, “pedagogical technologies”, “innovative technologies” and a contents of the pedagogical “rainbow” technology were revealed. Modern teaching aids were analyzed, quilling technique was in details represented and its significance and necessity in the education of future specialists of the modern primary school was theoretically grounded. Quilling, a filigreed paper treatment, was known to the ancient Egyptians, who used papyrus in the capacity of a material. This art

was known also in the Middle East and in China. Paper filigree technique was used when decorating religious items and making medallions. Twisting paper with gilded edges on a tip of a quill (in English this kind of creativity called "quilling" – it comes from the word "quill" or "feather") medieval masters achieved such a result that even at close examination quilled works looked like works of pure gold.

Key words: *"modern technologies", "pedagogical technologies", "innovative technologies", pedagogical "rainbow" technology, quilling.*

Сьогодні немає потреби говорити про роль та значення новітніх технологій в організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Найповніше трансформація понять «новітні технології», «педагогічні технології», «інноваційні технології» розкрито у працях Н.Бондаренко, І. Дичківської, О. Падалки, А. Несімчук, І. Смолюк, О.Шпак.

У нашому розумінні новітні засоби навчання і виховання та вирішення проблем їх впровадження у навчально-виховний процес можна реалізувати на практичних заняттях курсу «Трудове навчання з практикумом» у вищій педагогічній школі.

Поняття «педагогічна технологія» і означений ним напрям революціонізували від використання технічних засобів навчання до чіткого планування і побудови навчально-виховного процесу, його індивідуалізації за рахунок широкого впровадження найсучаснішої комп'ютерної техніки у комплексі з іншими технічними засобами навчання.

Зміст поняття «технології навчання» як вчення полягає в розробленні прийомів, в оптимізації освітнього процесу аналізом фактів, явищ, різноманітних технік, що підвищують рівень освіти, методом конструювання та застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою визначених засобів. «Педагогічну технологію» розглядають як знання про педагогічну діяльність, яка здійснюється за допомогою визначених засобів, методів та прийомів. У такому трактуванні «педагогічна технологія» – це вміння конструювати педагогічний процес відповідно до окресленої мети та з урахуванням конкретних умов діяльності.

На думку Бондаренко Н.В., «педагогічна технологія» - це обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів, їх етапність, спрямованість на вирішення конкретних навчально-виховних заходів [1, с. 53].

Сучасні педагоги Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О., Шпак О. Т. вважають, що «педагогічна технологія» - це ... певний порядок, логічність і

послідовність відповідно до поставленої мети, як певною мірою алгоритмізації спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та відносин [7].

«Інноваційна технологія» – це цілеспрямована система, набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до отримання певних результатів [6].

Як зазначає Химинець В. В. до основних понять «інноваційних технологій» належать: нестандартні уроки; індивідуальна робота; контроль та оцінка навчальних досягнень учнів; курси за вибором; проблемне і модульне навчання; запрошення вчених, діячів культури та мистецтва на уроки; економізація та екологізація освіти; науковий експеримент при вивченні нового матеріалу; застосування досягнень техніки; нові підходи до формування навчальних планів [8].

Проблема побудови оптимального навчально-виховного процесу є основою педагогічної технології, а це передбачає вибір найвдалішого варіанта його основних компонентів – цілей, змісту, організаційних форм і методів – та їх доцільне поєднання. Дієвість технологічного підходу виявляється у тому, що він пропонує не описову, а конструктивну схему, яка дає змогу в кінцевому підсумку досягти бажаних результатів. Критерієм ефективності педагогічної технології є гарантоване досягнення наміченої мети, високі результати за мінімальних витрат часу.

Головною метою технології розвивального навчання (авт. Д.Ельконін, В.Давидов) є формування активного творчого мислення учнів та поступовий перехід до самостійного навчання.

Використання сучасних технологій, форм та методів навчання дасть змогу сформувати успішну особистість з продуктивним, креативним, гнучким мисленням.

Усі автори сходяться в одному: оволодіння новими технологіями навчання й виховання потребує внутрішньої готовності вчителя до серйозної діяльності щодо перетворення самого себе.

Аналізуючи різноманітні підходи до новітніх засобів навчання та виховання зупинимось більш детально на педагогічній «Веселковій» технології.

Теоретичні основи оздоровчо-випереджувального та поглибленого навчання базовані на філософських, психолого-педагогічних здобутках Л. Виготського, С. Рубінштейна, М. Ібука, П. Гальперіна, Л. Занкова, В.Давидова, О. Савченко, М. Зайцева. Визначальні засади технології – це потреба у пошуку сучасного змісту і структури початкової освіти, ефективних технологій, методик та організації навчально-виховного процесу в початковій школі. «Веселкова» педагогічна технологія – це технологія, яка поєднує традиційні форми, методи, методики, навчання і виховання молодших школярів із нови-

ми авторськими підходами, а саме: інноваціями в змісті освіти, інноваціями у технології навчання, інноваціями в організації навчально-виховного процесу [6]. Надзвичайно важливою характеристикою та особливістю є використання арт-терапії як засобу навчання і виховання. Науково доведено, що застосування даного методу не тільки сприяє наведенню мостів між полюсами мозку, а й, як показують дослідження, розвивають уявлення, увагу, а в окремих випадках – лікують. Арт-терапія – метод навчання, виховання та зцілення за допомогою творчості, що застосовують у психотерапії та соціальній сфері. Найчастіше мають на увазі терапію художньою творчістю та музикою. Арт-терапія – це засіб вільного самовираження і самопізнання [6].

У контексті останніх досліджень щодо застосування новітніх засобів навчання і виховання у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів особливого інтересу набувають різноманітні паперові техніки: оригамі, квілінг, торцювання.

Зупинимося детальніше на системі роботи у техніці квілінг.

У квілінга довга історія: філігранна обробка паперу була відома ще древнім єгиптянам, які використовували у якості матеріалу папірус, а також це мистецтво було відоме на Середньому Сході і в Китаї.

У Франції та Італії паперова філігрань починаючи з 16 ст., використовувалась монахами для прикрашання священних образів, як заміник золотої та срібної філіграні.

Наприклад, відомо, що в європейських монастирях 18 ст. техніка папероскручування використовувалась при декоруванні предметів релігійного культу та виготовленні медальйонів. Закручуючи на кінчик пташиного пера (на англійській мові даний вид творчості називається «quilling» - від слова «quill» або «пташине перо») папір з позолоченими краями, середньовічні майстрині досягали такого результату, що навіть при близькому розгляді філігранні паперові вироби виглядали, як вироби виготовлені з чистого золота.

З країн центральної Європи це мистецтво попало в Англію, де спочатку активно практикувалося в багатих будинках часів Стюарта, щоб потім утвердитися майже до вікторіанського періоду. Спеціалізовані журнали представляли техніку квілінгу і різноманітні проекти з докладними описами та поясненнями: класичні предмети для декору, скарбнички, кошики, коробочки для предметів вжитку, навіть проводились навчальні курси по квілінгу в самих елітних школах.

З Англії квілінг перекочував в Північну Америку разом з колонізаторами. Починаючи з кінця 19 ст. популярність квілінга поступово знижилася, майже до повного забуття, щоб у наші дні знову відродитися в більш сучасній формі. У цієї техніки багато прихильників у цілому світі. В Англії в 1983 році був

створений «Квілінг союз Англії», справжня корпорація квілінга, а по її ініціативі в 1992 році був організований Перший Міжнародний фестиваль квілінгу. На даний час цей вид творчості розповсюджений в Європі, Азії, Америці, але поступово полонить своєю неповторністю і красою Україну, адже за допомогою простого паперу та не хитрих прийомів можна створити справжні шедеври.

По всьому світу відомі приклади декоративного застосування паперу. В наші дні папероскручування широко відоме і популярне як хобі в країнах Європи, особливо в Англії та Германії. Та найширше розповсюдження це мистецтво отримало на Сході. Багаті традиції тонкої графіки і пластики дали квілінгу нове життя. Взагалі то, квілінг - це можливість побачити незвичні можливості звичайного паперу. Потрібно відмітити, що східна школа квілінгу дещо відрізняється від європейської. Європейські роботи, як правило, складаються з невеликої кількості деталей, вони лаконічні та нагадують мозаїку, прикрашають листівки та рамочки. Європа зажди поспішає, тому любить швидкі техніки. Східні ж майстри створюють витвори мистецтва, що нагадують шедеври ювелірного мистецтва [5].

Основні навчальні функції техніки квілінгу: 1. Пізнавальна - дає змогу учням отримувати нові знання, отримувати нові практичні вміння та навички. 2. Виховна - сприяє формуванню вміння раціонально використовувати час та матеріали для виконання робіт. 3. Розвивальна - формує творче мислення, вміння міркувати, робити розрахунки, ескізи, викликає інтерес і потребу в інших знаннях та вміннях. 4. Евристична - дає змогу самостійно творити, використовувати нові техніки та способи виготовлення виробів, оволодівати новими прийомами діяльності.

Техніка квілінгу розвиває моторику рук сприйняття, почуття, естетичний смак, спостережливість, увагу, уяву, сприяє розвитку всіх розумових процесів, ініціює творче мислення, фантазію, підвищує рівень художньо-естетичного сприймання, збагачує життєвий та художній досвід, емоційну сферу, сприяє ознайомленню з довкіллям, новими матеріалами, інструментами, сприяє опануванню різних типів практичної роботи стимулює пошукову діяльність, здатність виконувати завдання різними способами.

Отже, навчання техніці квілінг в навчальному процесі дозволяє формувати компетентності у студентів психолого-педагогічного факультету, а саме: 1. Пізнавальну: оволодіння знаннями про папір, його виробництво, види, властивості, способи конструювання з паперу. 2. Практичну: формування вмінь і навичок роботи з папером; виготовлення виробів у різних техніках, застосування основних прийомів роботи. 3. Творчу: формування творчої особистості, емоційний, фізичний та інтелектуальний розвиток; задоволення потреби особистості у творчій самореалізації. 4. Соціальну: виховання куль-

тури праці; формування дружніх стосунків у колективі; відчуття відповідальності, колективізму, взаємодопомоги.

За програмою навчальної дисципліни «Трудове навчання з практикумом» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня: бакалавр, напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта, денної та заочної форм навчання у Змістовому модулі 3. «Робота з папером і картоном» вивчається Тема 5. Квілінг у художньому конструюванні (2 год.). Під час вивчення теми студенти аналізують програму «Трудове навчання», підручники й посібники для початкової школи; знайомляться з історією виникнення мистецтва квілінг; вивчають види квілінгу (простий, складний, комбінований); підбирають матеріали та приладдя для виготовлення виробів; опановують технологію виготовлення виробів; працюють дотримуючись правил техніки безпеки.

Наведемо приклад виготовлення виробу. Для виготовлення ромашки технікою квілінг необхідно заготовити 7 паперових смужок білого, 15 смужок зеленого, 7 смужок жовтого і 4 смужки коричневого кольору. Основа виробу – 6 смужок жовтого і 3 коричневого кольору скручуємо в тугий рол і фіксуємо кінчики смужок клеєм. Листочки – 15 смужок зеленого кольору скручуємо у вільний рол і також закріплюємо клеєм. Вазон для квітки виготовляємо з конусоподібних ролів жовтого і коричневого кольору, з'єднавши їх між собою клеєм. Пелюстки ромашки виготовляємо з білих смужок – вільним ролям. Серединка квітки – рол жовтого кольору, виконаний надрізуванням країв тугого ролу. Стебло квітки виконане з дроту і обклеєне зеленою смужною паперу. З'єднуємо всі деталі й отримуємо квітку.



Таким чином, з вище сказаного можна стверджувати, що квілінг досить цікава та доступна техніка, яка може використовуватись у будь-якій сфері творчої діяльності людини. Вироби в техніці квілінгу можуть служити як окремі експонати, як елементи оздоблення, як прикраси, іграшки, сувеніри, так і виступати новітнім засобом у підготовці майбутнього фахівця початкової школи. Безсумнівим залишається факт, що квілінг не лише цікавий процес роботи з папером, а й засіб розвитку творчих здібностей особистості.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко Є. А. Педагогічні технології розвитку особистості майбутнього вчителя / Є. А. Бондаренко, Н. М. Лупак. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — 200 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Інтерактивні методи навчання у початковій школі / упоряд. О. М. Кондратюк. — К. : Шкільний світ, 2011. — 104 с.
4. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова / Л. В. Коваль. — Донецьк: Юго-Восток, 2009. — С.69-99.
5. Короткий екскурс в історію виникнення квілінгу [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://te.zavantag.com/docs/112/index-102242.html> (дата звернення: 25.10.2015).
6. Осіяненко Н. М. Застосування інноваційних технологій навчання для розвитку творчої особистості молодшого школяра [електронний ресурс] / Наталія Миколаївна Осіяненко. — Режим доступу : <http://pandia.ru/text/79/280/55383.php> (дата звернення: 04.11.2015).
7. Педагогічні технології : навчальний посібник для вузів / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак ; Міністерство освіти України, УДПУ імені М. П. Драгоманова, Лабораторія педагогічної технології Волинського державного педагогічного університету ім. Л. Українки. енциклопедія, 1995. — 252 с.
8. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 360 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Bondarenko Ye. A. Pedagogichni tekhnolohiyi rozvytku osobystosti maybutn'oho vchytelya / Ye. A. Bondarenko, N. M. Lupak. — K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2005. — 200 s.
2. Dychkivs'ka I. M. Innovatsiyni pedagogichni tekhnolohiyi: Navchal'nyy posibnyk

- / Ilona Mykolayivna Dychkivs'ka. – K. : Akademvydav, 2004. – 352 s.
3. Interaktyvni metody navchannya u pochatkoviy shkoli / uporyad. O. M. Kondratyuk. – K. : Shkil'nyy svit, 2011. – 104 s.
 4. Koval' L. V. Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: tekhnolohichna skladova / L. V. Koval'. – Donetsk: Yuho-Vostok, 2009. – S.69-99.
 5. Korotkyy ekskurs v istoriyu vynyknennya kvilinhу [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://te.zavantag.com/docs/112/index-102242.html> (data zvernennya: 25.10.2015).
 6. Osiyanenko N. M. Zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya dlya rozvytku tvorchoyi osobystosti molodshoho shkolyara [elektronnyy resurs] / Nataliya Mykolayivna Osiyanenko. – Rezhym dostupu : <http://pandia.ru/text/79/280/55383.php> (data zvernennya: 04.11.2015).
 7. Pedahohichni tekhnolohiyi : navchal'nyy posibnyk dlya vuziv / O. S. Padalka, A. S. Nisimchuk, I. O. Smolyuk, O. T. Shpak ; Ministerstvo osvity Ukrainy, UDPU imeni M. P. Drahomanova, Laboratoriya pedahohichnoyi tekhnolohiyi Volyns'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. L. Ukrayinky. entsyklopediya, 1995. – 252 s.
 8. Khymynets' V. V. Innovatsiyna osvityna diyal'nist' / V. V. Khymynets'. – Ternopil': Mandrivets', 2009. – 360 s.

Л. Г. Федорова, Криворожский педагогический институт, ГВУЗ «Криворожский национальный университет» Кривой Рог, Украина.

Проблемы внедрения новейших средств обучения в процессе подготовки будущих учителей начальных классов.

L.G. Fedorova, Kryvyi Rih Pedagogical Institute State institution of higher education, Kryvyi Rih National University, Krivoy Rih, Ukraine.

Problems of the modern teaching aids introduction into the educational process of a primary school teacher.

E-mail: fedorovalg2009@ya.ru

**MAŁGORZATA
CHRZANOWSKA-GANCARZ**

doctor, the Faculty of Social Sciences
Pomeranian Academy,
Słupsk, Poland

PIOTR GANCARZ

doctor, the Faculty of Philology and
History
Pomeranian Academy,
Słupsk, Poland

O KOMPETENCJACH NAUCZYCIELA W WIELOKULTUROWYM SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu kompetencji nauczyciela w nauczaniu wielokulturowym we współczesnych szkołach. Sprostanie aktualnym wyzwaniom edukacyjnym warunkowane jest nauczycielską zdolnością do odgrywania roli mediatora, doradcy, partnera, a także menadżera zasobów ludzkich. Dlatego nauczyciel – oprócz kwalifikacji, wiedzy i umiejętności przedmiotowych, odpowiednich technik i narzędzi – powinien posiadać specyficzne kompetencje, by móc osiągnąć pożądane efekty, nakreślone w przepisach szeroko pojętego prawa oświatowego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, edukacja międzykulturowa, prawo oświatowe.

The article is devoted to the issue of teacher competence in multicultural education in contemporary schools. To meet the current challenges of education the teacher should have the ability to play the roles: of mediator, counselor, partner and human resources manager. Therefore, the teacher – apart from to the qualifications, knowledge and skills of these, appropriate techniques and tools – should have a specific competence, to be able to achieve the desired effects, outlined in the provisions of a broad educational law.

Key words: teacher, competence, multicultural education, education law.

Perspektywa pracy w zawodzie nauczyciela, wbrew obiegowym opiniom, wymusza niejako na kandydacie posiadanie specyficznych umiejętności oraz cech osobowości niezbędnych w tej pracy. Wszak nie każdy może być nauczycielem, a już na pewno nie każdy może być kompetentnym nauczycielem, z odpowiednimi kwalifikacjami oraz gotowością poświęcania się dla dobra innych. Nasuwa się jednak zasadnicze pytanie, czy istotnie chodzi o kwalifikacje, czy raczej o kompetencje, posiadanie których daje nauczycielowi szansę na uzyskanie pożądaných efektów – nakreślonych w przepisach szeroko pojętego prawa oświatowego?

Motywnym przewodnim przyświecającym wdrożeniu Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, bazujących na Zaleceniu Parlamentu i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 r. było stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) /the European Higher Education Area/ oraz umożliwienie realizacji wspólnych celów europejskiej edukacji wyższej. Dzięki grupie ekspertów, która wypracowała ogólne wytyczne i wskazówki powstał dokument zwany: / Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Dokument ów obligował poszczególne uczelnie do wypracowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia, którego istotnym elementem (oprócz wielu innych) jest zapewnienie jakości kadry dydaktycznej, legitymującej się odpowiednimi kwalifikacjami.

Kwalifikacje to zdobyte wykształcenie i wyszkolenie, potwierdzone stosownymi dokumentami, na podstawie których zawiera się umowę z nauczycielem. Inaczej ujmując, kwalifikacje to formalne uprawnienia zawodowe, które zdobywa się w instytucjach kształcenia nauczycieli.

O ile definicja kwalifikacji nie budzi większych zastrzeżeń, o tyle wokół terminu kompetencje panuje swoisty zamęt definicyjny. Niewątpliwie chaos, o którym mowa wynika z faktu, iż różnorakie dziedziny, posługując się tym terminem, stosują heterogeniczną nomenklaturę właściwą danej dyscyplinie. W przeciwieństwie do literatury fachowej, definicje słownikowe nie polaryzują tak bardzo oraz nie ewoluują, mimo upływu lat. I tak, według słownika [Tokarski J., s. 372], z lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, kompetencje (łac. *competentia*) utożsamiane są z odpowiedzialnością, zgodnością, uprawnieniem i obowiązkiem danego organu do realizowania określonego przepisami działania. W tym samym słowniku czytamy również, iż „kompetencje to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności” słownika [Tokarski J., s. 372]. W nowszym słowniku – 25 lat później czytamy: „kompetencje – zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub jednostki organizacyjnej; zakres czyjejś władzy, umiejętności i odpowiedzialności [Sobol E., s. 173]. Natomiast termin kompetentny, to tyle, co „uprawniony, upelnomocniony do działania, do wydawania decyzji, mający podstawy, kwalifikacje do wypowiedzania sądów i ocen [Sobol E., s. 173].

Diametralnie inaczej przedstawia się problem omawianej definicji w literaturze fachowej. Poniżej przykładowy przegląd różnorakich definicji pojęcia kompetencje, oto

one [Sidor-Rządkowska M.]:

1. Kompetencja w zakresie wykonywanej pracy to zespół cech danej osoby, na który składają się charakterystyczne dla tej osoby elementy, takie jak motywacja, cechy osobowości, umiejętności, samoocena związana z funkcjonowaniem w grupie oraz wiedza, którą ta osoba sobie przyswoiła i którą się posługuje (za: S. Whiddett, S. Hollyforde, Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi, Kraków 2003, s. 13).
2. Kompetencje – pojęcie szersze od kwalifikacji, obejmujące ogół trwałych właściwości człowieka, tworzących związek przyczynowo-skutkowy z osiąganymi przez niego wysokimi lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają wymiar uniwersalny (za: A. Pocztowski, Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody, Warszawa 2003, s. 153).
3. Kompetencje to wszystkie cechy pracowników, wiedza, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje, wyznawane wartości, style działania, których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie przez pracowników umożliwia realizację strategii firmy, w której są zatrudnieni (za: Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi, (pod red. T. Rostkowskiego), Warszawa 2004, s. 41).
4. Kompetencje są zbiorem zachowań, które pewne osoby opanowują lepiej niż inne, co sprawia, że w określonej sytuacji działają one sprawniej (za: C. Levy-Leboyer, Kierowanie kompetencjami. Bilans doświadczeń zawodowych, Warszawa 1997, s. 32).
5. Kompetencje w znaczeniu ogólnym to zdolność pracownika do działania prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu w danych warunkach, za pomocą określonych środków. W rozwiniętej wersji kompetencje to ogół wiedzy, umiejętności, doświadczenia, postaw i gotowość pracownika do działania w danych warunkach, a więc także zdolność przystosowania się do tych zmieniających się warunków (za: M. Egeman, przedmowa do polskiego wydania D. Thierry, Ch. Sauret, N. Monod, Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwach w procesach zmian, Warszawa, 1994, s. 6).

Analizując literaturę pedagogiczną Maria Czerepaniak-Walczak przytacza trzy definicje kompetencji:

- „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie (wg O. H. Tenkinsa),
- wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (wg D. Fontany),
- szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie (Czerepaniak-Walczak)”

[W. Strykowski W, i inn. s. 22-23].

Nawiązując do przedstawionych wyżej definicji oraz sugerując się konkluzjami ekspertów można wyróżnić następujące rodzaje kompetencji:

- Kompetencje ogólne – wymagane od wszystkich, którzy wykonują dany zawód;
- Kompetencje szczegółowe – odróżniające konkretne stanowisko pracy lub konkretną rolę organizacyjną od innych;
- Kompetencje progowe – pozwalające na podstawowe spełnianie wymagań danego stanowiska;
- Kompetencje dotyczące działania – umożliwiające podział pracowników na osoby lepiej i gorzej wykonujące swe zadania;
- Kompetencje różnicujące – określające cechy behawioralne widoczne u osób uzyskujących dobre wyniki, a nieobecne u osób mniej skutecznych w działaniu;
- Kompetencje podstawowe – wiedza fachowa, rozwiązywanie problemów, komunikowanie się, kształtowanie relacji oraz korzystanie z usług doradców
- Kompetencje wyróżniające – kompetencje odróżniające pracownika efektywnego od pozostałych;
- Kompetencje bazowe – dyspozycje stanowiące podstawę dla innych. Podzielić je można na trzy podgrupy: k. poznawcze, k. społeczne, k. osobiste;
- Kompetencje kluczowe – wspólne dla wszystkich pracowników firmy. Ich rolą jest budowanie spójnej, jednolitej dla wszystkich pracowników kultury organizacyjnej firmy;
- Kompetencje specyficzne dla funkcji – służące do planowania procesów rozwoju zawodowego pracowników (konstruowania ścieżek karier i dróg awansów pionowych);
- Kompetencje specyficzne dla roli, zwane również hierarchicznymi, są wymagane od pracowników w związku z odgrywanymi przez nich rolami (np. stratega, lidera zespołu). Pozwalają porównać pracowników odgrywających swe role na tych samych szczeblach hierarchii organizacyjnej oraz zaplanować system awansów poziomych.

Rekapituluując, należy zaznaczyć, iż termin kompetencje jest kategorią podmiotową, wobec tego subiektywną, bowiem przypisany jest albo do konkretnej osoby, albo do jakiejś grupy osób, na przykład pracowników określonej firmy, lub osób wykonujących poszczególne profesje.

Kompetencje nabywa się w toku przekazywania podmiotowi określonych informacji, które umieszczone w tzw. „sieci informacyjnej”, powinny wyposażać podmiot (lub też nie) w wiedzę oraz odpowiedni rodzaj reakcji, a następnie skłonić osobę do właściwego, celowego działania. W tym przypadku mamy do czynienia ze zdobywaniem wykształcenia i wyszkolenia, które potwierdzone stosownymi

dokumentami, dają odpowiednie kwalifikacje i umiejętności do wykonywania poszczególnych czynności w danym zawodzie. Wzmiankować jednak należy, iż kompetencje nabywa się także poprzez aktywne uczestnictwo w wieloaspektowym procesie życia w ogóle, pojmowanego jako funkcjonowanie w rodzinie, społeczeństwie, państwie, itp. Żyjąc w danym kręgu kulturowym, mimowolnie internalizujemy szereg norm, wartości, wzorów kulturowych, rytów, czy też wzorców zachowań, zatem niejako automatycznie stajemy się kompetentni, bądź wzmacniamy poniekąd kwalifikacje, zdobyte w drodze kształcenia instytucjonalnego.

Biorąc pod uwagę szerokie spektrum znaczeniowe pojęcia kompetencje oraz wciąż toczące się dyskusje wokół tego terminu, oczywistym wydaje się fakt, iż dotąd nie wypracowano jednej, ogólnie akceptowanej, definicji kompetencji. W dalszym ciągu pozostaje konieczność odwoływania się do terminu kompetencji, funkcjonującego w obszarze danej dyscypliny.

Kompetencje zawodowe nauczycieli

Niewątpliwie każdy zawód wymaga większych lub mniejszych uzdolnień, szczególnych predyspozycji oraz odpowiednich kwalifikacji. Współcześnie rynek pracy nastawiony jest przede wszystkim na pracowników o wysokich kwalifikacjach, kompetentnych do wykonywania określonego zawodu. Nie inaczej jest w przypadku nauczycieli, zatem nie sposób snuć rozważań na temat roli nauczyciela w procesie edukacji, w oderwaniu od kompetencji, które powinien on posiadać.

Termin kompetencje nauczycieli – podobnie, jak pojęcie kompetencje w ogóle – nie jest pojęciem jednoznacznym, zatem nie posiada jednej obowiązującej definicji, stąd dla przejrzystości wyводу, zasadne w tym miejscu wydaje się przytoczenie kilku (z kilkudziesięciu, występujących w literaturze fachowej) z nich.

Najczęściej wyróżnia się następujące typy kompetencji nauczyciela:

- Kompetencje merytoryczne;
- Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne;
- Kompetencje diagnostyczne;
- Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania;
- Kompetencje dydaktyczno-metodyczne;
- Kompetencje komunikacyjne;
- Kompetencje medialne i techniczne.

W Encyklopedii Pedagogicznej XXI pod hasłem „kompetencja” czytamy m.in.: „Kompetencja – jedno z ważniejszych pojęć pedagogicznych, którym trudno jest przyznać jednoznaczny zakres pojęciowy (...). Zaznaczają się dwa ujęcia kompetencji. Pierwsze z nich to takie, gdzie kompetencję można pojmować jako adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia (...). Drugie ujęcie obejmuje taką koncepcję kompetencji, w której jawi się ona jako transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w

rezultacie interpretacji kontekstu działania" [Pilch T., t. 2].

Wiadomo bowiem, że oprócz posiadania kwalifikacji, wiedzy i umiejętności przedmiotowych, oprócz znajomości odpowiednich technik i narzędzi niezbędnych w nauczaniu, dobry nauczyciel to kompetentny nauczyciel, z „poczuciem wartości zawodowych, z poczuciem bycia ekspertem w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialność za rozwój ucznia” [Ochmąski M., s. 246].

Powszechne są również opinie zakładające, że dobry nauczyciel to nauczyciel z powołania, profesjonalista, którego działania są świadome, a decyzje podejmuje w oparciu o „swą wiedzę o jednostce i środowisku oraz relacjach między nimi i czyni się to w sposób zrównoważony i harmonijny, uwzględniający wrażliwość emocjonalną. Ważnym atrybutem działania profesjonalnego poza powyżej określonym i cechami, jest również przygotowanie do wyrażania poglądów, opisu i oceny zjawisk, sytuacji, projektowania itp. elementów procesu w sposób ustrukturyzowany i posługując się językiem naukowym, właściwym dla przyjętej orientacji teoretycznej” [Marynowicz-Hetka E., s. 483].

Międzykulturowe kompetencje nauczyciela

W Deklaracji Ateńskiej z roku 2003 Rada Europy, zwracając uwagę na właściwe przygotowanie nauczycieli, podkreśliła szczególne znaczenie tzw. kompetencji interkulturowych. Zgodnie z jej założeniami nowoczesny pedagog powinien być zdolny do pełnienia różnych ról i funkcji ważkich z punktu widzenia realizacji edukacji międzynarodowej. Stąd też Rada Europy wskazuje niezbędne aplikacje w postaci syntetycznych podejść, technik lub konkretnych chwytów, które ułatwiać mają nauczycielom realizację zajęć dydaktycznych o charakterze interkulturowym. Dydaktyczny rudymet procesu kształtowania kompetencji interkulturowej stanowić powinno podejście właściwe social learning (uczeniu się w grupie) oraz social learning (uczeniu się opartym na współpracy) wsparte na każdym etapie i we wszystkich sferach działalności dydaktycznej praktyką learning to live together (uczyć się, by wiedzieć, działać, być i żyć wspólnie) [A. Bernacka-Langier..., s. 11]. Zgodnie z zapisami Deklaracji Ateńskiej powyższe dyrektywy dydaktyczne winny materializować się we współczesnych programach nauczania możliwie wielu przedmiotów: historia, wiedza o społeczeństwie oraz języki obce [Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji – 2003 r.].

W myśl założeń edukacji międzykulturowej język kształcenia jest podstawowym narzędziem interakcji i integracji: „Język jest jedną z najbardziej powszechnych, zróżnicowanych, a być może i najistotniejszych form, w jakich wyraża się kultura ludzkości. Stanowi podstawę kreowania tożsamości, pamięci zbiorowej, przekazywania wiedzy (...). Każdy język powstaje w wyniku doświadczeń społecznych i historycznych, odzwierciedla system wartości i sposób patrzenia na świat, co ma szczególne znaczenie dla edukacji. Kompetencje językowe odgrywają fundamentalną rolę w rozwoju jednostki w społeczeństwach demokratycznych i pluralistycznych, ponieważ

umożliwiają postępy w nauce, ułatwiają dostęp do innych kultur, promują otwartość na wymiany kulturowe” [UNESCO, s. 13].

Element interkulturowy odgrywa szczególnie istotną rolę zarówno w nauczaniu języka, jak i procesie jego akwizycji na dowolnym etapie i nierozzerwalnie związany jest z opanowaniem fragmentów wiedzy krajoznawczej, rozumianej jako elementy wiedzy o kulturze materialnej i duchowej danego narodu, szeroko rozumianych realiach danego kraju. Sprzyjać to ma wzbogaceniu osobowości uczącego się, bardziej obiektywnemu rozumieniu wartości języka i kultury – ojczystej i obcej, kształtowaniu poczucia tolerancji i otwartości na wielokulturowość. Współczesne programy nauczania języków obcych od dawna czynią z kompetencji interkulturowych nieodzowny komponent celów kursu językowego, definiując je najczęściej jako wiedzę o wytworach kultury materialnej i duchowej, o wybitnych postaciach, a także wiedzę o różnych realiach, normach i zachowaniach jednostek i grup społecznych.

W realiach naszego kraju wielu spośród aktywnych zawodowo nauczycieli akademickich edukowało się i kształciło swoje kompetencje w środowisku monokulturowym i monolingwalnym. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku spowodowało szereg zmian jakościowych w ich środowisku zawodowym, w wykonywaniu codziennych obowiązków służbowych. Stopniowe upowszechnianie się wielokulturowych grup studenckich, a tym samym zanik homogeniczności i towarzysząca temu procesowi supremacja odmienności lub różnorodności, coraz częściej stanowią dodatkowy zawodowy czynnik stresogenny, wyzwalając u nauczycieli szereg niepożądanych reakcji i zachowań: zniechęcenia, zamknięcia się w sobie, prowokowania konfliktów, nietolerancji, niechęci współpracy z grupą. Postulat kształtowania międzykulturowych kompetencji nauczyciela jawi się jako niezwykle istotny także na poziomie kształcenia akademickiego i winien dotyczyć obu podmiotów procesu dydaktycznego. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej spowodowało, iż nasz kraj stał się integralną częścią wielkiej wspólnej przestrzeni europejskiej, zarówno ekonomiczno-społecznej, jak i edukacyjnej. Cudzoziemcy tworzą coraz liczniejszą i bardziej zauważalną grupę studentów w polskich uczelniach wyższych, także tych o statusie regionalnym, o mniej bogatych tradycjach akademickich. Można spodziewać się, że procesy te są dopiero początkiem ogólnopolskich, długofalowych przemian społecznych.

Jedną z podstawowych barier w procesie socjalizacji w nowych warunkach kulturowych stanowi dla studentów-obcokrajowców słaba znajomość lub nieznanostwo języka oraz realiów kraju, w którym się znaleźli. Na początkowym etapie pobytu w nowym środowisku społeczno-kulturowym wielu z nich przechodzi swoisty stan zaburzenia emocjonalnego, określanego zwykle mianem szoku kulturowego czy też stresu akulturacyjnego. Autor koncepcji szoku kulturowego – kanadyjski (później amerykański) antropolog Kalervo Oberg – podkreśla, iż podstawowym czynnikiem, mającym wpływ na obniżenie lub neutralizację negatywnych oddziaływań tego

zaburzenia emocjonalnego kluczową rolę odgrywa opanowanie języka kraju pobytu oraz przychylna, życzliwa i otwarta postawa mieszkańców kraju przyjmującego [Oberge K., 1954]. W warunkach szkolnictwa wyższego oba te elementy (wiedza i umiejętności (glotto)dydaktyczne oraz szacunek, akceptacja, poszanowanie dla różnic kulturowych) winny stanowić ingredient nauczycielskich kompetencji międzykulturowych. Odpowiednie przygotowanie nauczycieli akademickich do pracy w grupach wielokulturowych staje się zatem priorytetowym warunkiem umożliwiającym studentom cudzoziemskim integrację z nowym środowiskiem kraju goszczącego. Szkoła wyższa, by stać się ważnym środowiskiem promującym wielokulturowość i otwartość na szeroko pojętą inność, dysponować musi odpowiednio wyedukowaną w tym zakresie kadrą akademicką, świadomą konieczności i zdolną promować mobilność i współpracę w Europie, wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie dla odrębności kultur. Kształtowanie kompetencji międzykulturowych współczesnego nauczyciela winno odbywać się z poszanowaniem zasad edukacji międzykulturowej, sformułowanych przez UNESCO, jako jej szeroko zakrojone cele [Neuner G., s. 27]:

„Zasada I: Edukacja międzykulturowa szanuje tożsamość kulturową osób uczących się, zapewniając wszystkim dostęp do edukacji na wysokim poziomie i dostosowanej do kontekstu kulturowego.

Zasada II: Edukacja międzykulturowa zapewnia każdej osobie uczącej się wiedzę, wzorce postaw oraz umiejętności kulturowe, niezbędne do czynnego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Zasada III: Edukacja międzykulturowa zapewnia każdej osobie uczącej się wiedzę, wzorce postaw oraz umiejętności kulturowe, pozwalające jej wnieść własny wkład w poszanowanie, zrozumienie i solidarność pomiędzy jednostkami, grupami etnicznymi, społecznymi, kulturowymi, religijnymi i narodami” [UNESCO, s. 32].

Wnioski

Kompetentna współpraca z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii oraz przekonań warunkowana jest nauczycielską zdolnością do odgrywania roli mediatora, doradcy, partnera, a także menadżera zasobów ludzkich. Dlatego zawód nauczyciela – z uwagi na szczególny rodzaj odpowiedzialności, polegającej na wieloaspektowym przygotowaniu przyszłych pokoleń do pełnienia ról społecznych – wymaga swoistych kompetencji, czy wręcz zestawu pewnych predyspozycji oraz szerokiej wiedzy, zarówno w wymiarze przedmiotowym jak i praktycznym. Nauczyciel pomaga młodemu człowiekowi pielęgnować i zachować wewnętrzną harmonię duchową, kształtuje postawy szacunku i tolerancji wobec wielokulturowości, modelując tym samym prawdziwie ludzki system wartości. Ta świadomość posłannictwa oraz doniosłej roli nauczyciela w przygotowywaniu młodego pokolenia do stawania się obywatelami świata, z pewnością wymaga umiejętnego oraz kompetentnego przewodnika, dzięki któremu będziemy mogli jako społeczeństwa optymistycznie patrzeć w przyszłość i tworzyć nowe, wielokulturowe światy.

Bibliografia:

1. Filipowicz G., Zarządzanie kompetencjami zawodowymi, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004;
2. Kulik R., I. Kukowka, Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe Ja., Zeszyty ekologiczne 2, Bystra 2010;
3. Lalak D., T. Pilch (red.) Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999;
4. Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszek S., Gębał P. Janik płocińska B., Marcinkiewicz A., Pawil Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasińska M., Ku wielokulturowej szkole w Polsce, Warszawa 2010;
5. G. Neuner G., Edukacja międzykulturowa i jej wymiary (w:) Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie, red. J. Huber, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014;
6. Marynowicz-Hetka M., Pedagogika społeczna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006;
7. Oberg K., Culture Shock, Paper presented to the Womens Club of Rio de Janeiro, Brazil, August 3, 1954.
8. Ochmański M., Edukacja w perspektywie integracji Europy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001;
9. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996;
10. Piątek Z., Etyka środowiskowa, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 1998;
11. Pilch T., (red.) Encyklopedia Pedagogiczna XXI, T.2 G-Ł /aut. E. Adamczuk i in., Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003;
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. W sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli – Dziennik Ustaw Nr 50 poz. 400;
13. Sidor-Rządowska M., Zarządzanie kompetencjami – teoria i praktyka Cz. I, Biuletyn POU, Grudzień 2006 (<http://www.wsz-pou.edu.pl/biuletyn>);
14. Sobol E., Słownik języka polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005;
15. Strykowski W., J. Strykowska, J. Pielachowski, Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003;
16. Sztompka W., Socjologia. Analiza społeczeństwa, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2002;
17. Taraszkiewicz M., Nowa szkoła. Wspieranie kariery ucznia. Warszawa 1998;
18. Tokarski J., (red), Słownik wyrazów obcych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
19. UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, Paris 2007

Małgorzata Chrzanowska-Gancarz, *the Faculty of Social Sciences, Pomeranian Academy, Slupsk, Poland*, E-mail: chrzanowska.m@onet.pl

Piotr Gancarz, *the Faculty of Philology and History, Pomeranian Academy, Slupsk, Poland*
E-mail: petruss@wp.pl

O kompetencjach nauczyciela w wielokulturowym szkolnictwie wyższym

Małgorzata Chrzanowska-Gancarz, *the Faculty of Social Sciences, Pomeranian Academy, Slupsk, Poland*, E-mail: chrzanowska.m@onet.pl

Piotr Gancarz, *the Faculty of Philology and History, Pomeranian Academy, Slupsk, Poland*
E-mail: petruss@wp.pl

The competence of the teacher in a multicultural higher education

ЧЕРВІНСЬКА І.Б.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра теорії та методики
початкової освіти, ДВНЗ
«Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Проблема дослідження полягає у визначенні теоретико-методологічних засад формування соціокультурного освітнього простору загальноосвітньої школи в контексті сучасних педагогічних концепцій, освітніх парадигм і суспільних трансформацій. Автор на підставі проведених досліджень, обробки психолого-педагогічної літератури та власного досвіду педагогічної діяльності розкриває специфіку теоретико-методологічних основ формування соціокультурного простору загальноосвітньої школи, описує різні підходи і класифікації соціокультурного простору, вказує на проблеми і передумови його створення. У статті акцентується увага на становлення в загальноосвітній школі відкритого соціокультурного простору.

Ключові слова: соціокультурний освітній простір, формування, виховна система, виховне середовище, особистість, середовищний підхід.

Проблема исследования заключается в определении теоретико-методологических основ формирования социокультурного пространства общеобразовательной школы в контексте современных педагогических концепций, образовательных парадигм и общественных трансформаций. Автор на основании проведенных исследований, обработки психолого-педагогической литературы и собственного опыта педагогической деятельности раскрывает специфику теоретико-методологических основ формирования социокультурного пространства общеобразовательной школы,

описывает различные подходы и классификации социокультурного пространства, указывает на проблемы и предпосылки его создания. В статье акцентируется внимание на становление в общеобразовательной школе открытого социокультурного пространства.

Ключевые слова: образовательное пространство, социокультурное образовательное пространство, формирование, воспитательная система, воспитательная среда, личность, средовой поход.

The problem of the research is to determine the theoretical and methodological principles of the formation of socio-cultural educational area at secondary school in the context of modern pedagogical concepts, educational paradigms and social transformation. On the basis of the research, the study of psychological and pedagogical literature and personal pedagogical experience the aim is to reveal the specifics of theoretical and methodological bases of forming the socio-cultural educational area at a comprehensive school in terms of society's transformation. The article focuses on the formation of open socio-cultural educational area in a secondary schools. of the Carpathian region that is aimed at forming a fully developed individual as a subject of his own life and success, mastering their key life competencies.

Key words: educational space, socio-cultural educational area, formation, educational system, educational environment, personality, environmental approach, activity approach.

Постановка проблеми та її актуальність. Соціокультурна спрямованість глобалізаційних змін і соціальних процесів змінила акценти в суспільному розвитку людства. Увага дослідників і практиків зосередилася на соціокультурній діяльності, яка ввійшла до всіх складових людського буття. Сучасний світ трактується як соціокультурний взаємозалежний простір, в якому розгортається життєдіяльність глобалізованого суспільства. Відповідно, глобалізаційні процеси, що охопили всі сфери суспільства, мозаїчність сучасного культурного світу не могли не позначитися на специфіці розвитку системи освіти, традиційної та масової культури, духовного, фізичного і психологічного стану людини.

Глобалізація виступає суттєвим чинником та рушієм сучасних перетворень людського середовища та розглядається як об'єктивний процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації. У результаті глобалізації середовище життя людини стає динамічним, а вона, відповідно,

гнучкою та мобільною, творчою та самоініціативною. Процес глобалізації носить системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства, зокрема й освіту. Це зумовлює нові специфічні вимоги до освітнього простору як провідного чинника розвитку особистості школяра.

Процеси, пов'язані з проблемами людини, культури народів, відкритості суспільства призвели до появи множинності способів розуміння світу і адекватних їм педагогічних і освітніх систем. У ситуації гостро дефіциту практико-орієнтованого знання і способів діяльності в успішному вихованні, навчанні та розвитку людини в сучасну епоху, педагогічному співтовариству дуже важливо звертатися до фундаментальних витоків культури та ментальності народів. Звернення до цих витоків та цінностей призвело до зародження нових принципів, концепцій і моделей змісту освіти, типів освітніх установ з новими цілями, освітніми програмами, адекватними культурі народу, способами пізнання і розуміння світу, специфічними соціокультурними виховними системами. Адже дослідження динаміки соціокультурного простору розвитку сучасної людини показало, з одного боку, його основоположну роль у залученні учнів до цінностей культури і науки, а з іншого боку, виявило досить сильний, суперечливий і навіть хаотичний вплив на його формування цілого ряду зовнішніх і внутрішніх чинників: по-перше, суперечливих процесів інтеграції, що відбуваються в сучасній культурі та освіті; по-друге, специфіку розвитку соціокультурних інститутів; по-третє, особливості змісту освіти та зв'язку з безперервною освітою молодіжних субкультур і контркультур; по-четверте, вельми непросту адаптацію молодшої людини до конкретної соціокультурної ситуації; по-п'яте, зміни аксіологічних орієнтирів як школярів так і суспільства.

Тому для поступального розвитку та активізації позитивного впливу соціокультурного простору на людину, необхідно, за твердженням дослідника Ю.Г. Голуба, використовувати наступні реальні стратегічні ресурси людини і суспільства: цінності та ментальності традиційної та народної культури і освіти; унікальне особистісний розвиток, пов'язаний із здатністю змінюватися і адаптуватися до навколишньої дійсності; збереження і відтворення традиційних зразків діяльності, поведінки, спілкування; формування нових ідей, що складають основу культурних інновацій, які поповнюють традиційну культуру і не суперечать їй за своєю суттю; своєчасна відмова від застарілих реліктових елементів, які гальмують розвиток культури та освіти; плідний творчий діалог з культурами інших країн і народів; дослідні напрацювання з прогнозування та передбаченню соціальних ризиків в культурно-освітній сфері [5, с.154-156] .

Проблема становлення, розвитку та проектування освітнього простору є надзвичайно актуальною в сучасній педагогічній теорії та шкільній практиці. У її рамках чітко виділяється і набуває самостійного статусу тематика еволюції соціокультурних, регіональних і національно-регіональних освітніх просторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми Тематика освітнього простору стала активно розроблятися приблизно з другої половини 90-х рр. минулого століття. Дослідження проводилося за різними напрямками. Так А.А. Вірячий, І.К. Шалаєв сформулювали вагомі аргументи для введення поняття «освітній простір», Л.П. Буєвою, Ю.С. Тюнніковим введено в науковий обіг поняття «культурно-освітнього простору». Аналізуючи сутність культурно-освітнього простору, дослідники виходили з позиції цивілізаційного підходу до вивчення освітніх процесів і суспільних явищ (М.А. Барт, Н.Н. Моїсєєв, Л.І. Новікова, Б.М. Бім-Бад та ін.). Принциповим моментом такого підходу є розгляд культури в якості центрального поля формування людини. Науковець В.І. Гінецинський під час структурування простору спирається на ідеї і принципи системного підходу. З позиції культурологічного підходу трактують інтегративні ефекти освітнього простору І.В. Приходько і Н.В. Чернова; культурологічний підхід використовується В.А. Конєвим для аналізу структури побудови простору сучасної освіти. Синергетичний підхід реалізований в роботах А.А. Веряєва, В.П. Заболотської, де автори оцінюють механізм функціонування освітнього простору.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду учителів, розкрити особливості становлення і розвитку соціокультурного освітнього простору загальноосвітньої школи в умовах глобалізації них викликів сучасності.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація освіти на сучасному етапі – це процес розширення зовнішніх і внутрішніх кордонів освіти. Внаслідок розвитку інтегративних механізмів в інноваційному інформаційному суспільстві, освітній простір розширюється до меж соціального простору. Його створення проходить під час набуття соціальної практики, а процес соціалізації особистості виконує освітні функції. Розширення меж освітнього простору робить необхідним переосмислення самого терміна «освіта». Адже під освітою розуміються перш за все, всі процеси, які сприяють всебічному розвитку особистості [8]. Важливою рисою розвитку освіти є його глобальність. Ця риса відображає наявність інтеграційних процесів у сучасному просторі освіти, інтенсивних взаємодій між державами в різних сферах суспільного життя. Освіта з категорії національних пріоритетів високо розвинутих країн переходить у категорію світових пріоритетів.

Таким чином розпочинає формуватися міжнародний освітній простір, який складається із взаємодіючих різних освітніх просторів:

- муніципального (міського) рівня;
- місцевого (область, штат, провінція тощо);
- регіонального (частина території країни, що охоплює кілька областей,

- штатів, провінцій);
- національного (державного), (для рівня національних освітніх просторів передбачається наявність двох обов'язкових систем: системи освітніх закладів усіх ступенів і системи служб, що забезпечують діяльність цих освітніх установ (методична, психологічна, соціальна);
- макрорегіонального (група країн, об'єднаних спільними історичними, культурними, освітніми традиціями);
- глобального (загальносвітового).

Поняття «освітній простір» визначає певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в освітній галузі. Освітній простір виступає і як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність і як єдине, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі. До окремої класифікації відносимо світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо. З цієї точки зору освітній простір загальноосвітнього навчального закладу розглядається нами як органічна частина зовнішнього середовища і суб'єкт ринкових відносин. Структурні складові освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу представлено у вигляді трьох векторів-координат:

- суб'єкти розвитку, до яких відносять учнів, педагогів, представників сфери освіти, діячів культури;
- система безперервної освіти, складовими якої є загальна освіта, допрофільна і профільна підготовка (факультативи, майстер-класи, курси за вибором, творчі об'єднання, майстер-класи, тренінги і т.д.);
- багатопланові види діяльності (навчально-пізнавальна, навчально-професійна, творча, науково-дослідницька діяльність), які виконують особистісно-розвиваючу функцію розвитку особистості.

Аналіз наукових досліджень свідчить про зростаючий інтерес до проблеми формування соціокультурного освітнього простору школи. Поняття «соціокультурний простір», в якому розподілено різні історичні періоди розвитку утворюють єдине просторове і часове поле, що виникло ще з часів розвитку людства. Його дослідженням займалися відомі антропологи, етнографи, соціологи, філософи, мистецтвознавці. Одними з перших описати це поняття намагалися антропологи і етнографи, однак у вказаній науковій галузі не пропонується розгляд соціокультурного простору як специфічної категорії або як форми буття культури. Науковці Ф. Ратцель, В. Шмідт – розвивали ідеї поширення культур, формування культурних кіл і зон поза межами будь-якого простору (просторового виміру). Проте у працях А. Тойнбі знаходимо поняття «культурного поля», але пізніше британський історик приходить саме до представлення соціокультурного простору.

Соціокультурний простір – це процес і результат розгортання надбань культури в часі і в просторі і у взаємозв'язку з соціальними параметрами; це цивілізаційна цілісність з широкими просторово-часовими рамками, що включають всі складні процеси генезису, розповсюдження та функціонування, які існують не хаотично і випадково, а чітко і логічно, детермінуючись специфічними параметрами (О. Шпенглер, А. Дж. Тойнбі, А. С. Панарін). Аналізуючи дослідження останніх років (Б. С. Гершунський, Ю. С. Мануйлов, Н. Л. Селіванова, Є. В. Титова, Г. Н. Філонов, С. Г. Шипунов та ін.), можна стверджувати про те, що у наукових колах ще немає єдиного підходу до розуміння соціокультурного простору. Так зокрема дослідниця Н. Л. Селіванова наводить три варіанти визначення соціокультурного простору [2].

Перший підхід трактує соціокультурний простір як педагогічно доцільно організоване навколишнє середовище окремої дитини або ж багатьох дітей. За такого трактування соціокультурного простору, структурною одиницею простору виступає професійний колектив освітньої, культурної або ж іншої установи, а основним механізмом створення цього простору – взаємодія колективів, що у своїй співпраці керуються єдиними педагогічними завданнями, принципами й підходами до виховання.

Другий підхід розглядає соціокультурний простір як частину середовища у якому панує педагогічно сформований спосіб життя. У цьому випадку взаємодія всіх учасників визначається найчастіше моделлю ідеального способу життя, недооцінюючи суб'єктну роль самої дитини.

Третій підхід характеризує освітній простір як динамічну мережу взаємопов'язаних педагогічних подій, які створюються зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних), яка виступає інтегрованою мовою особистісного розвитку людини, як дорослого так і дитини. В цьому випадку механізмом створення соціокультурного простору стає «співбуття» дітей і дорослих, в якому ключовим технологічним моментом служить їх спільна діяльність [7].

Окрім поняття «соціокультурний простір», багато дослідників пропонують ввести до наукового обігу термін «соціокультурний освітній простір», сутність якого полягає у дії цілісної системи чинників, які визначають рівень освіти і розвитку людини, зокрема :

- люди, які впливають на освітні процеси;
- суспільно-політичний устрій країни;
- природне і соціокультурне середовище,
- культура педагогічного середовища;
- засоби масової інформації, випадкові події та явища.

Яскравим прикладом соціокультурного простору та одним із соціальним інститутів, в якому дитина не тільки здобуває знання, але й досвід життя і

взаємодії з іншими людьми і світом в цілому, є сучасна загальноосвітня школа. На сьогоднішній день кожен навчальний заклад прагне до того, щоб мати «своє обличчя», оскільки існує соціальне замовлення на освіту як соціокультурну систему, в якій дитина вибудовує відносини зі світом, один з одним через систему цінностей, прийнятих у конкретному навчальному закладі. Цей факт набуває величезного значення, для підтвердження обумовленості розвитку особистості соціально-культурними тенденціями функціонування конкретного соціокультурного освітнього простору сучасної школи. Окрім цього, він актуалізує значення провідних стратегій освіти, визначаючи нові завдання і напрями розвитку сучасної школи. У цьому сенсі рішення проблеми побудови нових соціокультурних освітніх просторів, організованих у школах, є своєчасним і значущим не тільки для освіти України в цілому, але й для конкретної школи.

Аналіз наукових досліджень свідчить про зростаючий інтерес до проблеми оформленості і функціонування соціокультурного освітнього простору сучасної школи. Відповідно теорія побудови освітнього простору школи включає: базове поняття соціокультурного освітнього простору як динамічної багаторівневої системи багатопланових і багатовимірних відносин, що об'єктивно відтворюються і самостійно розвиваються в освітньому просторі в процесі активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в реальному просторово-часовому континуумі, що сприяють включенню особистості в ціннісно-смісловий світ культури, збереженню соціальної цілісності та особистісної самореалізації.

Для побудови соціокультурного простору загальноосвітньої школи необхідно визначити ключові компоненти простору (внутрішній, соціальний, предметно-просторовий і академічний). Провідними характеристиками соціокультурного освітнього простору є: розвиваючий характер простору, відкритість, комфортність, безпека, соціально-партнерський характер взаємодії з освітніми, культурно-дозвілєвими, спортивними установами, організаціями соціальної сфери та ергономічність.

Становлення і розвиток соціокультурного простору ЗОШ проходить із врахуванням провідних ідей концепції формування освітнього простору школи в умовах інноваційних змін, що базується на провідних методологічних підходах (особистісно-розвиваючому, аксіологічному, культурологічному, системно-діяльнісному, мотиваційному, компетентнісному, рефлексивному) і сформованих теоретичних положеннях про сутність соціокультурного освітнього простору. Цей складний процес відображає науково-обґрунтовану систему поглядів та ідей, спрямованих на побудову динамічного за соєю структурою та рівнями простору. Оскільки соціокультурний простір виражається взаємодією людини з оточуючими її елементами-носіями культури через знаковість освітнього середовища, компонентами моделювання освітнього простору можуть

виступати компоненти освітнього середовища. Так, характеризуючи простір навчального закладу, Г. Щевелева виокремлює такі основні його компоненти, як середовища: штучне робоче (навчальне) середовище, інформаційне середовище, соціальне середовище, внутрішнє середовище тощо [10].

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведений аналіз проблеми дозволив нам окреслити механізм реалізації концепції формування соціокультурного простору загальноосвітньої школи в умовах глобалізаційних викликів. До якого відносимо підвищення науково-педагогічного потенціалу вчителів, організацію їх спільної з учнями інноваційної діяльності, управління саморозвитком системи в умовах соціокультурних та педагогічних інновацій. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо із вивченням регіональних компонентів освітнього простору.

Список використаних джерел:

1. Гинецинский В.И. Проблема структурирования образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – С. 10-15.
2. Касярум Н.В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / Н.В. Касярум // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2008. – Вип. №1.
3. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования // Н.Б.Крылова Новые ценности образования. – Вып. 2. – М., 1995. – С.34-36
4. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Ю.Кулюткин / Новые знания. – 2001. – № 1. – С.23-26
5. Культурно-образовательное пространство современного человека: Коллективная монография / Под ред. профессора Ю.Г. Голуба. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2010. – 167 с.
6. Мануйлов Ю.С. Основы средового подхода в работе учителя начальной школы/ Ю.С. Мануйлов. Основные пути гуманизации учебно-воспитательного процесса. – Кустанай: КусПИ, 1990. – С. 26-33.
7. Модели поствузовского образования педагогов-воспитателей: Сб. научн. трудов / Под ред. И. Д. Демаковой. М., 2007. – С.56
8. Швалб Ю.М. К определению понятий среды и пространства в жизни человека. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2004 – Т. 7. – Вип. 2. – С.23-25
9. Франчук Т.Й. Феномен „цілісності” в педагогічному процесі, основи формування цілісного освітнього простору / Т.Й. Франчук // Вісник Черкаського університету. Вип. 101. – Черкаси : вид. відділ ЧНУ, 2007. – С.51-56.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. Москва : Смысл, 2001. – 368 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Hynetsynskyy V.Y. Problema strukturyrovannya obrazovatel'noho prostranstva / V.Y. Hynetsynskyy // Pedahohyka. – 1997. – S. 10-15.
2. Kasyarum N.V. Osvitniy prostir yak kharakterystyka suchasnoyi systemy osvity [Elektronnyy resurs] / N.V. Kasyarum // Pedahohichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendentsiyi rozvytku». – 2008. – Vyp. №1.
3. Крылова Н. В. Sotsyokul'turnyy kontekst obrazovaniya // Н.В.Крылова Новые tsennosti obrazovaniya. – Выр. 2. – М., 1995. – S.34-36
4. Kulyutkyn Yu., Tarasov S. Obrazovatel'naya sreda y razvytye lychnosti // Yu. Kolyutkyn / Новые znaniya. – 2001. – № 1. – S.23-26
5. Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo sovremennoho cheloveka: Kollektivnaya monografiya / Pod red. professora Yu.H. Holuba. – Saratov: Yzdatel'stvo «Saratovskyy ystochnik», 2010. – 167 s.
6. Manuylov Yu.S. Osnovy sredovogo podkhoda v rabote uchatelya nachal'noy shkoly/ Yu.S. Manuylov. Osnovnye puty humanyzatsyy uchebno-vospytatel'noho protsessa. – Kustanay: KusPY, 1990. – S. 26-33.
7. Modely postvuzovskogo obrazovaniya pedahohov-vospytateley: Sb. nauchn. trudov / Pod red. Y. D. Demakovoy. M., 2007. – S.56
8. Shvalb Yu.M. K opredeleniyu ponyatyy sredy y prostranstva v zhyzny cheloveka. Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny / Za red. S.D. Maksymenka. – K.: Milenium, 2004 – T. 7. – Vyp. 2. – S.23-25
9. Franchuk T.Y. Fenomen „tsilisnosti” v pedahohichnomu protsesi, osnovy formuvannya tsilisnoho osvith'oho prostoru / T.Y. Franchuk // Visnyk Cherkas'koho universytetu. Vyp. 101. – Cherkasy : vyd. viddil ChNU, 2007. – S.51-56.
10. Yasvyn V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelyrovaniya k proektyrovaniyu / V. A. Yasvyn. Moskva : Smysl, 2001. – 368 s.

И. П. Червинская, ГВНЗ Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, Ивано-Франковск, Украина.

Становление и развитие социокультурного образовательного пространства общеобразовательной школы в условиях глобализационных вызовов настоящего времени.

I. B. Chervinska, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

The establishment and development of socio-cultural educational area of a comprehensive school in the conditions of globalization challenges today.

E-mail: ichervinska@mail.ru

ЧОРНОУС В.П.,

кандидат педагогічних наук,

викладач,

Рівненський економіко-гуманітарний

та інженерний коледж

м. Рівне, Україна

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто сутність акмеологічного підходу у формуванні творчого мислення майбутнього вчителя початкової школи, мотивується необхідність його використання у системі освіти вищих навчальних закладів. Досліджуються сучасні проблеми про феномен творчості як важливого способу реалізації потенціалу особистості, та засоби її розвитку у професійній діяльності майбутнього педагога. В статті проаналізовано різні підходи до вивчення поняття творчості, описані особливості її розвитку, розкрито різні аспекти творчості: природа виникнення, структурні компоненти, фактори впливу, взаємозв'язок з інтелектом та іншими властивостями людини.

Ключові слова: творчість, акмеологічний підхід, творча особистість.

В статье рассмотрена сущность акмеологического подхода в формировании творческого мышления будущего учителя начальной школы, мотивируется необходимость его использования в системе образования высших учебных заведений. Исследуются современные проблемы о феномене творчества как важного способа реализации потенциала личности, и средства ее развития в профессиональной деятельности будущего педагога. В статье проанализированы разные подходы к изучению понятия творчества, описанные особенности ее развития, раскрыты разные аспекты творчества: природа возникновения, структурные компоненты, факторы влияния, взаимосвязь с интеллектом и другими свойствами человека.

Ключевые слова: творчество, акмеологический подход, творческая личность.

In the article essence of acmeological approach is considered in forming of the creative thinking of future teacher of primary school, the necessity of its use is explained for the system of formation of higher educational establishments. Modern problems are investigated about the phenomenon of creativity as an important method of achieving of personality, and facilities of its development in professional activity of future teacher. In the article the different approaches are analysed about the study of concept of creativity, described features of its development, the different aspects of work are exposed: nature of origin, structural components, factors of influence, intercommunication with an intellect and other properties of man.

Key words: creativity, acmeological approach, creative personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні процеси глобалізації у соціокультурній, політичній та економічній сферах нашої держави вимагають значних реформ у системі вищої освіти. Потребою сьогодення є всебічний розвиток особистості, інтелект, нестандартність мислення, вияв творчості в будь-якій сфері діяльності. Сучасний фахівець має бути готовим постійно підвищувати свою кваліфікацію, здобувати додаткові знання і навички на основі визначення нових професійних вершин. Одним із вагомих завдань навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі є формування самостійної, творчо мислячої особистості майбутнього педагога початкової школи, здатного реалізовувати навчальний процес на високому рівні розвитку учнів, оперувати дослідницькими методами навчальної роботи.

Удосконалення підготовки та підвищення кваліфікації майбутнього педагога початкової школи пов'язане з усвідомленням необхідності досягнення особистості найвищого рівня компетентності й відповідно розвитку творчих здібностей майбутнього фахівця. Цьому слугує використання знань з основ педагогічної акмеології як нової інтегративної галузі у системі підготовки майбутніх учителів по досягненню ними вершин у творчості, освіті, професіоналізмі.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що акмеологія як галузь інтегративного знання, започаткована Б. Ананьєвим і Н. Рибніковим. Акмеологічні ідеї знайшли відображення у працях багатьох науковців і були розвинуті Н. Кузьміною, А. Деркачем, О. Бодальовим, О. Анісімовим, В. Зазикіним, А. Реаном, В. Вакуленко, В.

Гладковою, Г. Даниловою та ін. [1, с. 18]. Питання формування творчої особистості опрацьовували В. Андреев, Г. Костюк, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Рибалка та ін. Дослідженню творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи, основних рис його діяльності висвітлені у працях Ю. Бабанського, В. Загвязінського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кічук, Н. Кузьміної, М. Поташника, С. Сисоевої, Р. Шакурова та ін.

Пошук шляхів удосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи ведуть багато вчених з різних позицій, але акмеологічний підхід, який орієнтує майбутнього фахівця на досягнення вершин творчого саморозвитку, високого рівня продуктивності й професійної зрілості в теорії і практиці вищої освіти вивчено недостатньо. У зв'язку з цим обумовлюється гостра потреба у теоретичному обґрунтуванні поняття акмеологічний підхід, дослідженню основних підходів щодо визначення поняття «творчість», як важливого способу реалізації потенціалу особистості, дослідження, форм і методів професійної підготовки майбутнього вчителя.

Метою статті є висвітлення сутності акмеологічного підходу у формуванні творчого мислення майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній системі вищої освіти гостро постає питання інтеграції освіти і виховання, знань і моралі, інтелектуального і соціального розвитку людини. Вирішення цих проблем повинно знайти відображення в новітніх освітніх концепціях, однією з яких є акмеологічна.

Акмеологія розуміється як теорія вищих досягнень людини і цивілізації, як універсальний феномен, як можливість вищих досягнень людини в різних просторах її буття, видах діяльності, в різних формах їх здійснення у всі вікові періоди людини (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Зазикін та ін.).

Н. Кузьміна тлумачить акмеологію як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах.

Грунтуючись на аналізі наукової літератури, ми погоджуємось думкою В. Вакуленко, яка визначає акмеологічний підхід як базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці майбутнього педагога, високий рівень продуктивності і професійної зрілості. Основною сутнісною характеристикою акмеологічного підходу є прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів [3].

Г. Данилова розглядає акмеологію як науку про якість людини та якість

життя. Дослідниця пов'язує акмеологію з освітою і зазначає, що акмеологія освіти досліджує умови досягнення високої якості освітніх систем, розвитку суб'єктів освітнього процесу й орієнтується на психологію розвитку людини в навчальній та професійній діяльності [5, с. 98] .

Вчені-акмеологи вважають, що фундаментом самовдосконалення професіоналізму суб'єкта діяльності виступає феномен творчості. Творчість – найважливіший спосіб формування професіоналізму, майстерності і є основним їх критерієм. Творчість – це діяльність людини створювати щось нове, раніше невідоме. Продуктами творчості є не лише матеріальні речі, а й думки, ідеї. Важливим чинником формування творчості є самостійність діяльності особистості. Творчість варто вважати складною психічною діяльністю людини, кожен етап якої визначається своїми психологічними особливостями. Творчість розпочинається з постановки завдань, які ще не мають вирішення. Пізніше здійснюється пошук рішення. Повноцінною творчість стає не лише тоді, коли в людини виникають ідеї, а коли ці ідеї перетворюються у продукт, який є надбанням суспільства та доступним для сприймання, розуміння і оцінки інших людей. Розвиток творчості пов'язаний із структурним і функціональним оновленням діяльності, перетворенням її в дещо нове, більш досконале, виражене у нових результатах праці. Творча особистість реалізується через розкриття закладеного в ній творчого потенціалу, під яким розуміють обдарованість, як готовність до здійснення різних видів діяльності, так і можливий рівень їх продуктивності [2, 25]. Л. Виготський творчою схарактеризував таку діяльність людини, яка створює щось нове, – однаково, чи буде це результатом творчої діяльності будь-якої речі зовнішнього світу, чи побудовою розуму або почуття, яке живе та виявляється у самій людині. «Творчість насправді існує не тільки там, де вона виробляє значні історичні твори, але й там, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б частиною не здавалось це нове порівняно з творіннями геніїв» [4, 6-7].

Творчість, творча діяльність, на думку В. Моляко, є одним з головних факторів формування людської сутності. В загальній структурі творчої діяльності можна виділити підсистеми: сам процес творчої діяльності, продукт, особистість творця, а також середовище та умови, в яких протікає творчість. Здатність до творчої діяльності притаманна лише людині, оскільки – це створення чогось нового, чого раніше не існувало. При цьому створення нового в різних масштабах, як матеріально закріпленого, так і такого, яке може не знаходити матеріального втілення, що відображається на об'єктивних переживаннях людини, яка зайнята творчою діяльністю [8].

У науковій літературі найбільш частотним є трактування творчості як діяльності, результатом якої постає створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей. Втім, творчість також мислиться як здатність людини

створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що відповідає різноманітним суспільним та особистим потребам і має прогресивний характер.

На нашу думку, рушійною силою та джерелом становлення особистості варто вважати її творчий потенціал як динамічну структуру особистості, що виявляється і розвивається у творчій діяльності. Вивчення питання розвитку творчого потенціалу особистості займалися такі учені, як Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Н. Кузьміна, О. Лук, В. Моляко та ін. Особливо плідно науковці опрацювали проблему сутнісних характеристик творчого потенціалу особистості, структури та взаємозв'язку між основними складовими компонентами, а також принципів його формування і розвитку. О. Деркач наголошує на пріоритетність потенціалу особистості в процесі самореалізації та обґрунтовує його специфіку, зазначаючи при цьому, що особистісний потенціал в акмеологічному розумінні включає в себе не тільки здібності, природно обумовлені, професійно важливі якості, позитивні спадкові фактори тощо, але й систему постійно поновлюваних ресурсів – інтелектуальних, психологічних, волевих та інших, які примножуються і сприяють прогресивному особистісному і професійному розвитку [1, 225-226]. Автор вважає, що високий творчий потенціал, який виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні та нестандартні рішення прямо пов'язані з рівнем професіоналізму особистості та діяльності. Вчений підкреслює, що пріоритетними характеристиками творчого потенціалу є: творча спрямованість професійних інтересів, потреба в новаторській діяльності, здібність до новацій, високий рівень загального та деяких спеціальних видів інтелекту, здібність до формування асоціативних зв'язків, розвинена уява, сильна волева регуляція поведінки і діяльності, самостійність, уміння керувати своїм станом, в тому числі стимулювати творчу активність [1, 173].

Виховання творчої особистості майбутнього фахівця педагогічного профілю детермінує потребу реалізації в загальній системі виховання та навчання спеціальних психологічних засобів, у нашому контексті — розкриття творчого потенціалу особистості, її підготовку до творчої праці, ознайомлення і засвоєння спеціальних прийомів та методів вирішення творчих проблем у відповідності з задатками та здібностями тощо. Методи розвитку творчої особистості студента повинні задовольняти такі вимоги: мати своїм основним завданням надання допомоги в отриманні знань; відповідати рівню інтелектуального і соціального розвитку; різним вимогам і можливостям, які притаманні тим ситуаціям, у які потрапляє студент у процесі навчання.

Знання нерозривно пов'язані з процесами мислення, тому потрібно дати студентові не готові знання, а прагнення до знань. Застосування акмеологічного підходу до навчання у ВНЗ вимагає від викладача включення в дослід-

но-експериментальну роботу, під час якої найбільш інтенсивно здійснюється акмеологічний розвиток майбутніх учителів початкової школи.

Н. Кузьміна та А. Деркач виділяють такі акмеологічні технології:

- вивчення результатів власної праці (колективної, групової, індивідуальної) фахівцями суб'єктами праці;
- моделювання продуктивної, малопродуктивної і непродуктивної професійної діяльності;
- використання порівняльних моделей з метою навчання і корекції професійної діяльності;
- стандартизований апарат виміру для вивчення процесу діяльності та його зв'язки з результатами.

Інноваційне спрямування системи педагогічної освіти полягає також у тому, що вона не тільки інформує педагогічну громадськість і поширює кращі здобутки педагогічної практики, вона сама продукує нові ідеї, підходи, методики й технології ефективної педагогічної діяльності. Експериментальна та науково-дослідна робота, що проводиться в системі педагогічної освіти, здійснюється як у напрямку навчання, виховання й розвитку дітей та молоді, так і в напрямку освіти педагогічних працівників, удосконалення їхньої підготовки, збагачення сукупної професійної культури і, зрозуміло, розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів початкової школи. Інноваційна діяльність майбутнього учителя початкових класів і його творчі здібності – взаємозалежні явища. Рівень розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя – це трамплін до його інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційна спрямованість педагогічної освіти передбачає розкриття, розвиток і збагачення творчого потенціалу студентів [9, 45].

Вище зазначене дозволяє виділити основні складові професійного успіху майбутнього педагога: професіоналізм особистості, професіоналізм педагогічної діяльності та педагогічна творчість. Педагоги, маючи акмеологічний потенціал, характеризуються високим рівнем професійного розвитку та відповідними творчими досягненнями в професійній діяльності, яка передбачає створення авторських навчальних програм, які відповідають вимогам акмеологічного підходу до освіти, меті цілісного розвитку особистості, індивідуальності, забезпечують результат; упровадження інноваційних технологій, саморозвиток та самореалізація особистості, рефлексивне управління творчою діяльністю.

Висновки. Таким чином на основі вищевикладеного матеріалу, можна зробити висновок, що застосування акмеологічного підходу у формуванні творчого мислення майбутніх учителів початкової школи уможлиблює підвищення ефективності та самовдосконалення студентів, дозволяє оптимізувати і якісно вдосконалити систему освіти у вищих навчальних закладах, націлити

її на забезпечення високого рівня професіоналізму педагогічного працівника. Тому реалізація акмеологічного підходу створює засади професійного розвитку майбутніх фахівців і ґрунтується на дослідженні закономірностей прагненні студентів до вершин професіоналізму, що націлює викладача на пошук нових можливостей. Але проведене дослідження не є вичерпним у розробці даної проблеми. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблеми акмеологічного підходу до формування творчого мислення майбутнього фахівця, що виступає як сучасний ресурс самовдосконалення професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Акмеология: Учебное пособие // Деркач А., Зазыкин В.-СПб.: Питер, - 2003 – 256 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность и творчество / Богоявленская Д. Б. – Ростов, 1982. – 185 с.
3. Вакуленко В. М. Розвиток теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу: [монографія] / В. М. Вакуленко. – Луганськ: Альма-матер, 2007 – 496 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в школьном возрасте / Выготский Л. С. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
5. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті [Текст] / Г. Данилова // Рідна школа, 2003. - № 6. – С. 6-9. Казанського університета, 1988. – 288 с.
6. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів [Текст] /О. А. Дубасенюк // Акмеологія в Україні: теорія і практика / засн.: Українська академія акмеологічних наук; Київський ун-т і В. ім. Б. Грінченка; редкол.: В. О. Огнев'юк, С. П. Архипова, Г. М. Будаг'янц та ін. – К.: КУ ім. Б. Грінченка 2010. - № 1. С. 18-26.
7. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии / Кузьмина Н. В. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
8. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В.О. Моляко //Психологія суспільства. – 2007 – № 4. – С. 6-10.
9. Устинова Н. В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04. / Устинова Наталія Валентинівна. – К., 2006. – 222 с.

В. П. Черноус, *Ровенский экономико гуманитарный и инженерный колледж, Ровно, Украина.*
Акмеологический подход в формировании творческого мышления будущего учителя начальной школы.

V. P. Chernous, *Rovenskiy Economics and humanitarian College of Engineering, Rovno, Ukraine.*
Acmeological approach in forming of creative thinking of future teacher of primary school.

E-mail: 0985170029@ukr.net

ШЕРЕМЕТ І.В.,

старший викладач, кафедра медико-біологічних та валеологічних основ охорони життя та здоров'я, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ ЗОРУ В ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена вивченню готовності майбутніх учителів до профілактики порушень зору у дітей. Узагальнена інформація про сучасні трактування поняття готовності до професійної діяльності. Наведені критерії підходів до оцінки готовності майбутніх учителів до профілактики порушень зору у дітей. Формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає ґрунтовну роботу щодо вивчення нових технологій по збереженню та профілактики зору, обґрунтування механізму їх упровадження, цілеспрямоване формування розуміння майбутнім вчителем необхідності до інноваційної діяльності з цього питання. Готовність майбутніх учителів до профілактики порушень зору у дітей, як і готовність до педагогічної діяльності в цілому, повинна містити такі компоненти: мотиваційний, змістовий та процесуальний. Проведений теоретичний аналіз дозволив зробити висновок щодо дослідження зазначених компонентів готовності на чотирьох рівнях їх сформованості: елементарному, репродуктивному, продуктивному і творчому. Для їх характеристики нами були розроблені і обґрунтовані критерії їх оцінювання.

Ключові слова: профілактика порушень зору, критерії готовності до професійної діяльності.

Статья посвящена изучению готовности будущих учителей к работе по профилактике нарушений зрения у детей. Обобщена информация про современные трактовки понятия готовность к профессиональной деятельности. Приведены критерии

подходов к оценке готовности будущих учителей к работе по профилактике нарушений зрения у детей. Формирование у студентов готовности к инновационной деятельности предусматривает основательную работу относительно изучения новых технологий по сохранению и профилактики зрения, обоснования механизма их внедрения, целенаправленное формирование понимания будущим учителем необходимости к инновационной деятельности по этой проблеме. Готовность будущих учителей к профилактике нарушений зрения у детей, как и готовность к педагогической деятельности, должна содержать такие компоненты: мотивационный, смысловой и процессуальный. Проведенный теоретический анализ позволил сделать вывод относительно исследования перечисленных компонентов готовности на четырех уровнях их сформированности: элементарном, репродуктивном, продуктивном и творческом. Для их характеристики нами были разработаны и обоснованы критерии их оценивания.

Ключевые слова: профилактика нарушений зрения у детей, критерии оценки готовности к профессиональной деятельности.

The article is devoted to the study of readiness of teachers-to-be to prevent visual impairment in children. The information on current interpretations of readiness for professional activities is summarized. The criteria of approach to the evaluation of readiness of teachers-to-be to prevent visual impairment in children are presented. Developing students' readiness for innovation activities involves substantial efforts to study new technologies for preservation and prevention of sense of vision, study the mechanism of their implementation, developing of purposeful understanding of teachers-to-be the necessity of innovative activities on this issue. The readiness of teachers-to-be to prevent visual impairment in children, as well as readiness for pedagogical activity in general, should contain the following components: motivational, conceptual and procedural. The theoretical analysis led to the conclusion about the research of these components of readiness at four levels of formation: elementary, reproductive, productive and creative. We have developed and reason the criteria of the evaluation for their characteristics.

Key words: prevention of sense of vision, criteria of readiness for professional activity.

Необхідною умовою успішного економічного і соціального розвитку України є високий рівень громадського здоров'я. Досягнення позитивних зрушень в цьому напрямі можливе за умови зміцнення здоров'я дітей і підлітків, зокрема, збереження зору підростаючого покоління.

Актуальність таких досліджень пов'язана з тим, що розлади зору є одним з найбільш частих відхилень в стані здоров'я сучасних школярів, що обумовлено із значною зміною візуального оточення сучасної людини, появою нових видів носіїв зорової інформації (комп'ютери, мініатюрні електронні ігри, відеоприставки до побутових телевізорів та інше) і погіршенням якості традиційних (поліграфічна продукція для дітей). Завершення розвитку органу зору і становлення багатьох зорових функцій відбувається у віці, співпадаючому з періодом навчання в школі, під час якого різко збільшується навантаження на орган зору дітей.

Вирішення проблеми порушень зору повинно проводитись комплексно та постійно за участю педагогів і лікарів. Необхідно вдосконалювати психологічну роботу зі школярами та враховувати вікові психологічні особливості дітей з порушенням зору під час проведення педагогічних заходів з цим контингентом.

Професійна підготовка майбутнього вчителя дуже багатогранна. Вона включає в собі предметно-змістовну підготовку, але до цього часу цілеспрямоване навчання майбутніх вчителів на готовність до профілактичної роботи по збереженню здоров'я та зору у педагогічних вузах практично не проводилося. Ознайомлення студентів з цих питань в дисциплінах природничого циклу є недостатнім. Воно не забезпечує глибоких знань про існуючі програми по збереженню зору, не забезпечує оволодіння тими методами та методиками, які використовують задля ефективної профілактичної роботи по збереженню зору. Проведення такої роботи під силу лише вчителів з високим професійним рівнем, який володіє сучасними інноваційними технологіями. Формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає ґрунтовну роботу щодо вивчення нових технологій по збереженню та профілактики зору, обґрунтування механізму їх упровадження, цілеспрямоване формування розуміння майбутнім вчителем необхідності до інноваційної діяльності з цього питання.

Майбутньому вчителю необхідні знання про існуючі сучасні програми по збереженню зору, методи та методики по їхній реалізації, вміння, навички і бажання реалізовувати їх у практичній професійній діяльності. Задля ефективної реалізації програм по збереженню зору у майбутніх вчителів треба формувати позитивну мотивацію до такої діяльності.

Пошук прийомів і методів, що сприяють збереженню зорового аналізатора є актуальним, а залучення вчителів до профілактики порушень зору

через опанування певними валеотехнологіями – найбільш перспективний шлях до поліпшення здоров'я учнів.

Специфіка початкової школи, а саме поліпредметність її навчання, зумовлює її особливість – можливість сконцентрувати усю профілактичну роботу в руках одного класовода. А це у свою чергу, детермінує специфічні риси його професійної підготовки до роботи по збереженню здоров'я та зору дітей. Важливою складовою частиною усього навчально-виховного процесу, необхідними умовами її ефективності є комплексний систематичний характер, а також взаємозв'язок вчитель-діти-батьки.

Професійна готовність розглядається на психологічному та педагогічному рівнях [14]. За українсько-російським психологічним тлумачним словником «готовність» трактують як «активно дієвий стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання» [18, с. 57]. Готовність до педагогічної діяльності не може розглядатися ізольовано від самої діяльності та ставлення особистості до обраної професії. Власне формування готовності відбувається в самій діяльності, яка спрямована на становлення і розвиток особистості. Філософи тлумачать «діяльність» як форму «активного ставлення людини до оточуючого світу з метою перетворення і тому вона включає мету, засіб, результат і форму самого процесу діяльності» [1, с. 255].

Різні автори трактують готовність до діяльності у вигляді структури або системи на підставі різних компонентів. Так В.Н. Пушкін та Л.С. Нерсисян пропонують структуру готовності до професійної діяльності у вигляді таких компонентів: психічна спрямованість особистості, інтегральний психофізіологічний компонент та структура дій [13,15].

Забродін Ю.М. виділяє види готовності, які спрямовані на взаємодію одне з одним: операціональний вид – тобто організація та вироблення напрямків професійної діяльності, сформованої психологічною системою; мотиваційний вид – формування, яке за рахунок освоєних особистісних цінностей і переваг може перетворитися на систему професійних інтересів; функціональний вид – генералізований комплексний стан людини з подальшим розвитком психічних функцій [9].

Кандибович Л.О. і Дяченко М.І. у своїх дослідженнях характеризують готовність як психологічну налаштованість на виконання діяльності. У структурі готовності до професійної діяльності вони виділяють такі компоненти:

- мотиваційний – інтерес до професії, позитивне ставлення до професійної діяльності;
- орієнтаційний – знання та уявлення про особливості та умови професійної діяльності, професіоналізм у своїй роботі;
- операційний – володіння способами та навичками професійної діяль-

- ності, комплексний підхід до неї;
- вольовий - самоконтроль у процесі професійної діяльності;
- оціночний, або рефлексивний.

Ці автори також відмічають, що готовність може виступати психічним станом, здатним характеризувати можливості студента вирішувати у навчанні задачі, аналогічні реальним у професійній діяльності. Дурай-Новакова К.М. пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності «як цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя»[8].

Таким чином професійна готовність до педагогічної діяльності постає як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю структуру входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність перебуває в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю». Ядром професійної готовності є позитивне ставлення студентів до професії вчителя, стійкі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно значущих якостей особистості, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь і певний досвід їх застосування на практиці [7, с. 25].

Готовність до педагогічної діяльності визначають як якісну характеристику рівня підготовки фахівця та вивчають її у зв'язку з особистісними передумовами до успішної діяльності, що створюються в результаті цілеспрямованого впливу на особистість. Водночас, відмічають вплив підготовки на психологічні процеси, стан та досвід [8].

Наше дослідження є педагогічним і тому ми розглядаємо лише один аспект загальної готовності - готовність до педагогічної праці. Науковці доводять, що готовність до педагогічної діяльності є передумовою професійної діяльності учителя. Водночас вони зазначають, що це не природжена якість, а властивість особистості, набута в процесі діяльності.

У науково-методичній літературі готовність до педагогічної діяльності досліджується за її компонентним складом. Головними у формуванні готовності до педагогічної діяльності виступають **МОТИВИ** [17, с. 22]. Їх характеризують як переживання, що спонукають до скоєння вчинку. Мотиви є суб'єктивним явищем, яке збуджує до діяльності і являє собою відображення потреби у будь-чому. Вони є також сукупністю емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності, потреби до здійснення, усвідомлення громадської значущості праці [11]. У мотивах утверджується і закріплюється те, що представляє цінність для особистості, тому мотиваційна сфера визнається стрижневою у її структурі. Реальна навчальна діяльність завжди полімотиво-

вана. Тому сферу формування і розвитку мотивації слід розглядати як складний, багатокомпонентний та багатозафазний процес, в якому задіяні вольові, когнітивні та емоційні складові. Сама суть мотиваційної сфери, що відбиває багатобічні взаємодії особистості з навколишнім світом, обумовлює величезну її складність.

Розрізняють внутрішні і зовнішні мотиви. Мотив є внутрішнім, якщо людина отримує задоволення від самої поведінки, діяльності. «Внутрішній мотив - це завжди в принципі невідчужуваний від людини стан радості, задоволення і вдовolenня від своєї справи. ... На відміну від зовнішнього, він ніколи не існує до і поза самої діяльності ... завжди виникає в самій діяльності, кожного разу є безпосереднім результатом, продуктом взаємодії людини і її оточення. У цьому сенсі мотив завжди неповторний, унікальний, і завжди представлений у безпосередньому переживанні» [12, с. 166]. Наявність зовнішньої мотивації завжди знижує ефективність внутрішньої.

Мотиви пізнавальної діяльності є багатоструктурним утворенням. Вони мають інтегрований характер і в процесі діяльності не лише проявляються, а й формуються. Вважають, що один із мотивів є провідним, основним, який викликає появу й інших мотивів. На підставі цього у структурі мотивації виділяють сутнісно-змістову сторону і підкреслюють її первинність як показник адекватності відображення об'єктивної ситуації та загальних особливостей життєдіяльності [3,7,6,16].

Компоненти готовності до педагогічної діяльності, що передбачають знання про її зміст, можна виділити у **змістовий** компонент. Компонент готовності до педагогічної діяльності, який характеризується умінням її здійснювати, класифікують як **процесуальний**. Розглянуті компоненти готовності до педагогічної діяльності характеризують готовності вчителя до конкретного виду педагогічної діяльності. У переважній більшості наукових досліджень з проблем готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності, визначено різні рівні її сформованості. Рівні сформованості готовності до будь-якої діяльності визначають та оцінюють за допомогою якісно-кількісних характеристик, що ґрунтуються на визначені критеріїв їх оцінки.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що готовність майбутніх учителів до профілактики порушень зору у дітей, як і готовність до педагогічної діяльності в цілому, повинна містити такі ж компоненти: мотиваційний, змістовий та процесуальний.

Спираючись на літературні джерела, *готовність майбутніх учителів до профілактики порушень зору* в загальноосвітніх навчальних закладах трактуємо як інтегровану особистісну характеристику майбутніх учителів, що виявляється в стійкому бажанні систематично організовувати та втілювати сучасні

здоров'язберігаючі технології, прагненні до пошуку і впровадження нових методів та методик профілактики порушень зору, уміння контролювати й оцінювати результати своєї діяльності.

Мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя до проведення профілактики порушень зору включає в себе усвідомлення необхідності її впровадження, стійке прагнення до цього, бажання вдосконалювати свої знання та уміння з техніки і методики проведення.

Змістовий компонент готовності студентів до профілактики порушень зору передбачає володіння ґрунтовними знаннями з фахових дисциплін,



Рис. Структурна модель готовності майбутніх учителів до профілактики порушень зору

методик навчання різних дисциплін початкової школи, сучасних здоров'язберігаючих технологій спрямованих на збереження функцій зорового аналізатора та розуміння їх сутності.

Процесуальний компонент готовності студентів до зазначеної діяльності включає в себе уміння й навички технічно, методично та професійно грамотно виконувати сучасні здоров'язберігаючі технології в навчальному процесі, прогнозувати можливі результати, формувати в учнів мотивацію до здорового способу життя. Компоненти готовності до організації та проведення профілактики порушень зору, об'єднуючись у єдине ціле, виступають важливою складовою готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

На основі зазначених компонентів готовності до профілактики порушень зору в загальноосвітніх навчальних закладах було розроблено структурну моделі формування готовності майбутніх учителів до цього виду професійної діяльності. Розроблена модель подібна існуючим у науковій літературі моделям формування готовності до окремих видів педагогічної діяльності [4;5;10] і може бути представлена схемою, зображеною на рисунку.

Аналізу психолого-педагогічної літератури свідчить про доцільність дослідження зазначених компонентів готовності на чотирьох рівнях їх сформованості: елементарному, репродуктивному, продуктивному і творчому. Для їх характеристики нами розроблені оцінні шкали.

Елементарний рівень сформованості готовності майбутніх учителів до використання різних методів і методик профілактики порушень зору в ЗНЗ визначили як такий, до якого студенти, ставляться байдуже, сумніваються в доцільності його ефективності; не усвідомлюють значення систематичного впровадження у навчальний процес здоров'язберігаючих технологій; під час педагогічної практики в кращому випадку використовують їх епізодично; не проводять самостійно позакласних заходів. Це вказує на відсутність навичок і не розуміння сутності поняття комплексності здоров'язберігаючих технологій.

Репродуктивний рівень готовності характеризується зацікавленим ставленням студентів до проведення роботи з профілактики порушень зору володінням студентами технікою і методиками виконання вправ, передбачених сучасними технологіями з профілактики порушень зору; використанням здоров'язберігаючих технологій під час педагогічної практики.

Продуктивному рівню готовності відповідають глибокі знання з фахових дисциплін; позитивне ставлення майбутніх учителів до планування й проведення здоров'язберігаючих технологій спрямованого формування функцій зору; чітке володіння ними прийомами здоров'язберігаючих технологій; уміння організовувати учнів на виконання вправ; наявність бажання створювати власні розробки.

Творчий рівень готовності майбутніх учителів до організації та проведення профілактики порушень зору характеризується стійким позитивним ставленням студентів до використання методів та методик профілактики порушень зору у процесі навчання глибоким усвідомленням ролі та значення проведення такої роботи на заняттях і у позаурочний час бездоганим володінням технікою та методиками профілактики порушень зору; самостійністю у плануванні та проведенні позакласних заходів з використанням здоров'язберігаючих технологій.

Критерієм оцінювання *мотиваційного компонента* готовності обрали усвідомлення майбутнім вчителем необхідності системного проведення профілактики порушень зору, оскільки воно є передумовою виникнення потреби до пізнання [2].

За основу визначення рівня сформованості *змістового компонента* було обрано володіння ґрунтовними знаннями з фахових дисциплін в тому числі знання анатомії та фізіології зорового аналізатора, знання сучасних здоров'язберігаючих технологій.

Критерієм оцінювання *процесуального компонента* було обрано - уміння та навички технічно та методично правильно використовувати прийоми та методики профілактики порушень зору, організовувати цю роботу в урочній та позакласній діяльності учнів.

Кожний компонент готовності оцінюється за відповідним рівнем готовності: елементарним, репродуктивним, продуктивним і творчим. Це обумовлює можливість достовірного визначення готовності студентів до зазначеної діяльності за всіма компонентами готовності.

У процесі проведеного теоретичного дослідження ми виявили, що готовність до організації та реалізації методів та методик профілактики порушень зору, як і готовність до педагогічної діяльності загалом, має компонентний склад, що характеризується особливими елементами. На підставі цього у складі готовності до роботи з профілактики порушень зору у дітей відрізняємо *мотиваційний, змістовий та процесуальний* компоненти.

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок щодо дослідження зазначених компонентів готовності на чотирьох рівнях їх сформованості: елементарному, репродуктивному, продуктивному і творчому. Для їх характеристики нами був розроблений опис відповідних рівнів і обґрунтуванні критерії їх оцінювання.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В.П. Філософський словник соціальних термінів. - Харків: «Р.І.Ф.», 2005. - 672 с.

2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учеб-метод. пособие. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 1976. - 158 с.
4. Васенко В.В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів. Дис. канд. пед. наук 13.00.01. / Київський держ. пед. ін-т ім.М.П.Драгоманова. - К., 1992. - 172 с.
5. Васильченко С. Л. Формирование готовности работников внешкольных учреждений к педагогической деятельности: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01./Киевский гос. пед. ин-т им. А.М.Горького. - К., 1989. - 211 с.
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для студ. обуч. на гуман. спец. /А.И. Подольский (ред. предисл. и коммент.) - М.: Книжный дом «Университет», Ростов н/Д: Феникс, 1999.- 332 с.
7. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук -13.00.01. /Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина - М.,1983. - 356 с.
8. Дьяченко В.Ф. Организация структуры учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989. - 160 с.
9. Забродин Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения. - М.: Магистр, 1997. - 208 с.
10. Івах Т.С. Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. С. Івах. - Київ: б. в., 2003. - 227 с.
11. Капская А.И. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительской речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: Дис. ... докт. пед. наук: 13. 00. 01 /Киевский гос. пед. ин-т. им. А.М. Горького. - К., 1989. - 405 с.
12. Максимова В. Н. Интеграция в системе образования. - СПб.: ЛОИРО, 1999. - 183 с.
13. Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстримальным действиям // Вопросы психологии. - 1969. -№ 5. - С.24-31.
14. Пихтіна Н.П. Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів: Дис. канд пед наук: 13.00.01. /Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. К., 1999. -218 с.
15. Пушкин В. Н. Психология и кибернетика. - М.: Педагогика, 1971. - 230 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 1999. - 720 с.
17. Титов Н.А. Мотивация педагогического творчества / Н.А.Титов // Химия в школе. - 2008. - № 10. - С. 22-27.
18. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / Авт. упор. В.М. Копоруліна - Харків: Факт, 2006.- 400 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Andruschenko V.P. Filosofskiy slovník sotsialnih terminiv. - Harkiv: «R.I.F.», 2005. - 672 s.
2. Arhangelskiy S.I. Uchebnyiy protsess v vysshey shkole, ego zakonomernyye osnovy i metody. Ucheb-metod. posobie. - M.: Vysshaya shkola, 1980. - 368 s.
3. Aseev V.G. Motivatsiya povedeniya i formirovaniye lichnosti. - M.: Mysl, 1976. - 158 s.
4. Vasenko V.V. Formuvannya gotovnosti studentiv do trudovogo vihovannya molodshih shkolyariv. Dis. kand. ped. nauk 13.00.01. / Kiyivskiy derzh. ped. in-t im M.P.Dragomanova. - K., 1992. - 172 s.
5. Vasilchenko S. L. Formirovaniye gotovnosti rabotnikov vneshkolnyih uchrezhdeniy k pedagogicheskoy deyatel'nosti: Dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.01./Kievskiy gos. ped. in-t im. A.M.Gorkogo. - K., 1989. - 211 s.
6. Galperin P.Ya. Vvedeniye v psikhologiyu: Ucheb. posobie dlya stud. obuch. na guman. spets. /A.I. Podolskiy (red. predisl. i komment.) - M.: Knizhnyiy dom «Universitet», Rostov n/D: Feniks, 1999.- 332 s.
7. Duray-Novakova K.M. Formirovaniye professional'noy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti: Dis. ... d-ra ped. nauk -13.00.01. /Mosk. gos. ped. in-t im. V.I. Lenina - M.,1983. - 356 s.
8. Dyachenko V.F. Organizatsiya strukturyi uchebnogo protsessa i ee razvitiye. - M.: Pedagogika, 1989. - 160 s.
9. Zabrodin Yu.M. Ocherki teorii psikhologicheskoy regul'yatsii povedeniya. - M.: Magistr, 1997. - 208 s.
10. Ivaha T.S. Pidgotovka studentiv do organizatsiyi pozaklasnoi robota z himiyi: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / T. S. Ivaha. - KiYiv: b. v., 2003. - 227 s.
11. Kapskaya A.I. Formirovaniye gotovnosti studentov pedvuza k ispolnitelskoy rechevoy deyatel'nosti v sisteme professional'noy podgotovki: Dis. ... dokt. ped. nauk: 13. 00. 01 /Kievskiy gos. ped. in-t. im. A.M. Gorkogo. - K., 1989. - 405 s.
12. Maksimova V. N. Integratsiya v sisteme obrazovaniya. - SPb.: LOIRO, 1999. - 183 s.
13. Nersesyan L. S., Pushkin V. N. Psikhologicheskaya struktura gotovnosti operatora k ekstrimal'nyim deystviyam // Voprosy psikhologii. - 1969. -# 5. - S.24-31.
14. Pihtina N.P. Formuvannya profesiyno-pedagogichnoy gotovnosti maybutnogo vchitelya do profilaktiki adiktivnoy povedinki uchniv: Dis. kand ped nauk: 13.00.01. /Natsionalniy pedagogichniy universitet Im. M.P.Dragomanova. K., 1999. -218 s.
15. Pushkin V. N. Psikhologiya i kibernetika. - M.: Pedagogika, 1971. - 230 s.
16. Rubinshteyn S.L. Osnovnyy obshchey psikhologii. - SPb: Piter, 1999. - 720 s.

17. Titov N.A. Motivatsiya pedagogicheskogo tvorchestva / N.A.Titov // Himiya v shkole. - 2008. - # 10. - S. 22-27.
18. Ukrayinsko-rosiyskiy psihologichniy tlumachniy slovník / Avt. upor. V.M. Koporulina - Harkiv: Fakt, 2006.- 400 s.

И. В. Шеремет, *Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев, Украина.*
Сущность готовности будущих учителей к профилактике нарушений зрения у детей начальной школы.

I. V. Sheremet, *The National Pedagogical University M.P. Dragomanova, Kyiv, Ukraine.*
The essence of the readiness of the future teachers for the prevention of visual impairment in children of primary school.

E-mail: sheremetkiev@gmail.com

ЮРЧЕНКО О.М.,
здобувач, ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти»
НАПН України, м. Київ, Україна
учитель початкових класів
Конотопської СШ №3,
м. Конотоп, Україна

ФОРМИ МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті означені методи, форми, засоби та прийоми формування готовності вчителів до використання самозбережувальних освітніх технологій у навчально-виховному процесі початкової школи, висвітлено головні напрямки роботи над впровадженням технологій самозбереження, виокремлено актуальні ідеї поліпшення роботи вчителів до застосування самозбережувальних технологій у освітньому просторі; зазначено, що освіта та здоров'я є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття учасників навчального процесу; визначено принципи формування змісту роботи методичного об'єднання вчителів початкових класів з впровадження самозбережувальних технологій

Ключові слова: самозбережувальні освітні технології, початкова школа, проектна діяльність, теоретичні, практичні засідання, технології, методи, способи.

В статье обозначены методы, формы и приемы готовности учителей к использованию образовательных технологий самосохранения в учебно-воспитательном процессе начальной школы, описаны основные направления работы по внедрению технологий самосохранения, выделены актуальные идеи улучшения работы учителей по применению технологий самосохранения в системе образования; указано, что образование и здоровье являются взаимодополняющими компонентами успешного повседневного бытия участников учебного процесса; определены принципы формирования

содержания работы учителей начальных классов по внедрению технологий самосохранения.

Ключевые слова: образовательные технологии самосохранения, начальная школа, проектная деятельность, теоретические, практические заседания, технологии, методы, способы.

The article expressed by methods, forms, tools and techniques readiness of teachers to use educational technology self-preserving technologies in the educational process of primary school, coverage of key areas in the implementation of self-preservation technology, determined actual idea of improving teachers to use self-preserving technologies in educational space; stated that education and health are mutually reinforcing components of successful everyday life stakeholders; the principles shaping the content of teachers' primary school with the introduction of self-preserving technologies, highlighted how the introduction of technology into the work of self teachers' primary school pointed out attention to the need to improve the effectiveness of teachers in the formation of self-preserving skills in primary school children through significant changes in the organization and implementation of urban methodological work on self subjects of educational activity.

Key words: self-preserving technology education, primary school, project activity, theoretical, practical sessions, technology, methods, ways.

Вступ. Успіх сучасного навчання та виховання в початковій школі вирішальною мірою залежить від того, наскільки вдасться збудити творчий потенціал педагогів, які зараз працюють в системі початкової освіти. Відтак правильний вибір форм і методів роботи вчителя забезпечить вирішення таких завдань, як доведення до педагогів інформації про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду в галузі педагогіки, психології, теорії викладання предмета; надання дієвої допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки, ознайомлення із застосуванням сучасних технологій навчально-виховної діяльності» [2, с. 6].

Сучасні технології навчання стають на сьогоднішній день основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому. Однак, важливо зазначити, що нова якість освіти, яка забезпечила б розвиток сучасного суспільства, може бути досягнута лише при створенні певних умов організації такого навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю дітей та молоді і буде спрямований на збереження, зміцнення, формування

здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз попередніх досліджень. На важливості надання методичної допомоги педагогам у процесі розв'язання проблеми самозбереження учасників навчального процесу наголошує Г. Богданова, Є. Неведомська, Л. Загрішчук, О. Савченко, М. Смірнов. Керуючись думкою перерахованих учених, зазначимо, що основою реалізації самозбережувальних технологій в школі є провідні принципи самозбереження, серед яких виокремлюємо такі:

- забезпечення неперервності і наступності (збереження і зміцнення здоров'я дітей систематично на кожному уроці);
- відповідності навчання віковим особливостям учнів (підбір змісту, обсягу і складності навчального матеріалу згідно з індивідуальними можливостями учнів);
- пріоритету позитивного впливу вчителя на учнів над негативним (орієнтувати дітей на їх переваги і досягнення, а не постійно підкреслювати недоліки та неуспішність);
- поєднання збережувальної і тренувальної стратегій (захищаючи учня від шкідливого впливу, створювати належні умови для розширення меж адаптивних можливостей його організму);
- віддалення результату (процес самозбереження дітей довготривалий, і результативність помітна не відразу)

Метою нашої статті є висвітлення форм і методів впровадження технологій самозбереження в професійну діяльність вчителів початкових класів.

Матеріал і результати дослідження. Під час впровадження технологій самозбереження у професійній діяльності учитель повинен *уміти*: формувати зміст навчального матеріалу, вибирати оптимальні методи, прийоми, форми та засоби навчання відповідно до певних технологічних моделей навчання; забезпечувати ефективний процес навчання та виховання, використовуючи самозбережувальні технології та педагогічну майстерність; проводити педагогічні дослідження з метою перевірки ефективності навчально-виховного процесу та окремих самозбережувальних технологій; прогнозувати майбутні впливи на особистість дитини з метою створення оптимальної моделі уроку й конструювання його фрагментів на основі навчальної програми та здійснення власного аналізу й самоаналізу діяльності згідно з концептуальними підходами до обраної системи навчання; обирати прийоми ефективного засвоєння програмного матеріалу методично правильно, відповідно до змісту конкретного уроку, рівня навчальних можливостей учнів з метою всебічного впливу на їх особистість на основі відомих у дидактиці методів навчання; визначати тип уроку і згідно з його структурою будувати методичні варіанти уроків, ураховуючи загальнодидактичні закономірності функціонування цільового, мотиваційно-стимулюючого, змістового, операційно-діяльнісного, контроль-

но-регульовального й оцінювально-результативного компонентів задля забезпечення найбільш оптимального впливу на особистість учня; розвивати і підтримувати власні мотиви самоактуалізації у сфері професійної діяльності, користуючись засобами діагностики власних здібностей і нахилів до педагогічної професії і вносити корективи в цілі і завдання професійної життєтворчості завдяки системі професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя та гуманістичної спрямованості професії педагога; здійснювати професійне самовиховання та самоосвіту з метою професійного зростання у постійно змінюваній педагогічній дійсності; визначати умови ефективності педагогічної діяльності і враховувати їх під час організації власної праці на основі самоспостереження за власною професійною діяльністю й аналізу передового педагогічного досвіду, періодичних, наукових, психолого-педагогічних видань; упроваджувати нові теоретичні й практичні знахідки у власну педагогічну діяльність; удосконалювати власну комунікативну культуру і будувати стосунки з учнями як суб'єкт-суб'єкту взаємодію з метою забезпечення творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу; управляти власним голосом з метою запобігання професійних захворювань, типових для вчителів, на засадах використання знань з анатомії та фізіології голосового апарату; забезпечувати, виходячи з програмних вимог, мети та завдань уроку, змісту навчального матеріалу, використовуючи різноманітні засоби впливу на учнів, спрямування навчального процесу на реалізацію принципів гуманізації, диференціації, демократизації.

Форми навчання – в найбільш загальному розумінні – це способи організації навчання, що визначають, яким чином має бути організовано процес навчання, на відміну від методів, які відповідають на запитання, як навчати. Форми навчання зумовлюють, зокрема, часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення, склад учнів, характер зовнішнього виявлення функцій викладача і учнів процесі навчання, порядок спілкування (безпосереднє чи опосередковане) суб'єктів навчального процесу.

Одними з головних чинників розвитку особистості є практична діяльність і взаємодія між людьми. Реалізація цих вимог можлива за умов освоєння активних та інтерактивних форм і методів навчання, заснованих на діяльнісних і діалогових формах пізнання [3, с. 16]. Практично всі вони реалізуються, якщо використовується інтерактивний режим навчання, заснований на діалозі, кооперації і співпраці всіх суб'єктів навчання. Тому з усього різноманіття підходів і методів активізації навчання найбільшу увагу приділяємо інтерактивним формам і методам навчання.

Найбільш поширеними формами роботи учителів початкових класів до використання самозбережувальних технологій є індивідуальна та самостійна робота, екскурсії, консультації, дистанційні форми. На нашу думку, основними

ознаками інтерактивного освітнього процесу є міжособистісна, діалогічна взаємодія в системах „учитель – учень” і „учень – учень”; робота в малих групах на основі кооперації та співпраці; активно-рольова (ігрова) та тренінгова організація навчання. До найважливіших умов ефективної організації заняття в інтерактивному режимі віднесено: створення сприятливого для навчання емоційного клімату і відповідного навчально-просторового середовища; керівництво діалоговою взаємодією всіх учасників освітнього процесу; організація продуктивної внутрішньої групової та між групової навчальної діяльності; здійснення зворотного зв'язку з класом, аналіз причин успіхів і невдач у спільній діяльності.

Відповідно до Проекту Білої книги освіти України „для ... конкурентоспроможності педагогічних і науково-педагогічних працівників необхідно: запровадити систему вивчення й оволодіння освітніми інноваціями, зокрема: розвивальним, коментованим, особистісно орієнтованим, кооперативним, проектним навчанням, навчанням через практику, досвід; розширити межі застосування ігрових, комп'ютерних, телекомунікаційних, дистанційних технологій тощо ...” [1, с. 28].

На допомогу вчителю початкових класів нами розроблено мультимедійний конструктор для проведення уроків з курсу «Основи здоров'я». Використання комп'ютерного супроводу спрямовувалося на індивідуалізацію навчання, на таку організацію пізнавальної діяльності, коли в процесі вибору способів, темпу навчання враховуються індивідуальні риси учнів, рівень готовності до навчання. Саме використання мультимедіа дозволяє зробити урок більш сучасним, цікавим, змістовним, результативним. Комп'ютерний супровід реалізується через мультимедійні презентації. Виховний компонент комп'ютерної моделі з упровадження технологій самозбереження враховує пріоритетні напрями: розвиток індивідуальних здібностей, забезпечення умов їх реалізації; розвиток особистісних якостей; формування культури здоров'я, любові до рідної країни, до родини, стійких навичок здорового та безпечного способу життя.

Зазначимо, що сьогодні стало нормою для зняття напруження та покращення сприйняття навчального матеріалу використовувати кольоротерапію. Сучасній науці вже добре відомо, що вплив кольору може викликати в людини як фізіологічний, так і психологічний ефект. Саме цю обставину нами враховано у педагогічній практиці. Ще з найдавніших часів людству було відомо, що червоний колір збуджує, зелений заспокоює, чорний пригнічує, а жовтий створює гарний настрій. Наприклад, в оформленні класної кімнати використовуються кольори, що викликають позитивні емоції.

Кольоротерапія відіграє певну роль й у творчості учнів. Творчий розвиток дитини – допомога у вихованні здорового покоління. У малюнках, поробках

дитина має можливість виразити свої почуття, своє ставлення до оточуючого світу. Творчість допомагає зняти напруження, підвищує самооцінку учня. Малюнок дитини може допомогти учителю пізнати психологію учня. Пропонуємо дітям намалювати свій настрій, враження від уроку, пори року тощо. Малюнки, які отримуємо, є багатомовними. Спостерігаємо, якщо учень використовує темні кольори – така дитина потребує уваги та підтримки з боку дорослих. Якщо малюнок зафарбовується нерівномірно, наближено до штрихування – це також ознака підвищеної тривожності учня.

Значним потенціалом для формування навичок збереження здоров'я є фізкультхвилинка. Мета їх проведення – дати змогу учням відпочити. Форми проведення бувають різноманітними: рухи під віршований супровід, елементи танцю з музичним супроводом, гімнастика для пальців рук, вправи для очей та для формування правильної постави. Не менш цікавими та результативними для відпочинку дітей є хвилинки релаксації. Створюємо на декілька хвилин відповідні умови в класі. Спокійна музика, голос учителя звучить мелодійно та ніжно. На останніх секундах вправи добираємо слова та інтонацію, які бадьорять, приводять дитину до робочого стану. З новими силами учні приступають до роботи на уроці.

Види ігрової педагогічної діяльності також знайшли місце в комп'ютерному супроводі уроків. Пам'ятаємо, що для дітей молодшого шкільного віку провідною діяльністю залишається гра. Хоча під час навчання в школі змінюється її характер. Гра використовується для допомоги дитині, для урізноманітнення завдань та зацікавленості учнів у навчанні. Рухливі ігри використовуються під час уроків фізичного виховання для розвитку спритності, швидкості, сили м'язів, формування в молодших школярів дисциплінованості. Не забуваємо про рольові ігри: інсценування, відтворення сценаріїв виховних заходів. Подібні форми роботи дають можливість учням розкрити себе, розширюють їх інтереси, вчать спілкуватися. Адже, спілкування пронизує все життя людини.

Інтелектуальні ігри сьогодні поширені серед педагогів та учнів. Вони сприяють розвитку пам'яті, уваги, уяви, мислення. На нашу думку, необхідно використовувати такі ігри як під час уроків, так і під час позакласних заходів.

Для стимулювання пізнавальної активності учнів, вміння діяти в незвичайних ситуаціях, використовувати власний досвід, на нашу думку, доцільним є проведення нестандартних уроків. Казкові герої, що бувають «присутніми» на уроках, стимулюють учнів до навчання. Важливо зацікавити дитину. Іноді казковий герой може стати позитивним прикладом для учня. Цей зразок завжди впливовіший, ніж проста інформація з підручника. На уроках працюємо з загадками, скоромовками, прислів'ями, ребусами.

Невід'ємною частиною залишаються бесіди та інструктажі з техніки без-

пеки. Уроки фізичного виховання, трудового навчання, екскурсії завжди починаються з них. Через такий вид роботи іде формування соціальної складової здоров'я. Ми глибоко переконані, що учні повинні вміти керувати собою, розв'язувати життєві конфлікти, контактувати з людьми в соціумі, протистояти негативному впливу оточення, оцінювати власні вчинки щодо інших, поважати думку інших, виконувати правила спілкування та ввічливості, поведінки в різних ситуаціях, дотримуватися безпечної поведінки щодо ВІЛ/СНІДу та інших небезпечних хвороб, додержуватися правил безпечної поведінки в різних видах діяльності.

Висновки. Узагальнюючи вище сказане, зазначимо, що учителю потрібен гнучкий підхід до визначення цілей, структури уроків, відбору методів і прийомів організації навчальної діяльності молодших школярів. Зміна вимог до готовності учителів початкових класів до використання самозбережувальних технологій у професійній діяльності зумовлена соціальним запитом на підготовку вчителів, здатних до самозбережувальної діяльності в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, пов'язана з питаннями євроінтеграції вітчизняної вищої освіти, зміною концепцій щодо ролі освіти у збереженні, зміцненні та формуванні здоров'я учнів, розвитку нових поглядів на процеси професійної підготовки і соціалізації майбутніх учителів. Перераховані форми і методи зумовлюють стратегічні напрями модернізації роботи учителів початкових класів по використанню самозбережувальних технологій у професійній діяльності відповідно до потреб держави, суспільства, роботодавців, майбутніх учителів, учнів та їхніх батьків.

Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України : Проект / за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
2. Жерносек І. П. Організація методичної роботи в школі / І. П. Жерносек. – К., 1995. – 97с.
3. Єфімова В.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Зміст. – Київ, 2012. – 21 с.

References:

1. White book National Education Ukraine Project / ed. V.Kremen. - K., 2009. - 376 p.
2. I.Zhernosek Organization of methodical work at school / IP Zhernosek. - K.,

1995. – 97 p.
3. V.Yefimova. Theoretical and methodological basis of preparation future teachers of natural sciences for use zdorov'yazberezhuvalnyh technology careers: Author. Thesis. for the degree of doctor of pedagogical sciences: 13.00.04 - Theory and Methods of Professional Education / Track. - Kyiv, 2012. - 21 p.

О. М. Юрченко, ДВНЗ Университет менеджмента образования АПН Украины, Киев, Украина.
Формы, методы и приёмы формирования готовности учителей начальных классов к внедрению технологий самосохранения в условиях педагогической деятельности.

O. M. Yurchenko, ГВНЗ University of Management Education APS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
Forms, methods and different ways of formation of readiness of primary school teachers to implement technologies of self-preservation in terms of pedagogy.

Email: ksena-74@ukr.net

ЯЦЕНЮК Н.,

кандидат педагогічних наук,
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець, Україна

РОБОТА З ПІДРУЧНИКОМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті йдеться про двоєдину сутність шкільного підручника: підручник - як засіб навчання та засіб управління процесом співпраці учителя та учнів. Розкрито структурні компоненти навчальної книги та запроновано відповідні види вправ.

Ключові слова: підручник, структура, початкова школа, навчальні вправи.

В статье говорится о двуединой сущности школьного учебника: учебник - как средство обучения и средство управления процессом сотрудничества учителя и учеников. Раскрыты структурные компоненты учебной книги и предложено соответствующие виды упражнений.

Ключевые слова: учебник, структура, начальная школа, учебные упражнения.

The article deals with the dual nature of a textbook. It is regarded to be a teaching means and a means of supervising the process of interaction between a teacher and pupils. Structural components of a textbook are revealed in the article. The author introduces appropriate types of exercises.

Key words: textbook, structure, primary school, educational exercises.

Актуальність повідомлення і постановка проблеми Для успішної реалізації компетентнісного підходу до навчання іноземної мови необхідний якісний підручник. Дослідники вважають, що сучасна навчальна книга має бути діяльнісно-орієнтованою; відображати всі компоненти змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, репродуктивну, творчу, емоцій-

но-ціннісну та оцінну діяльність. Усі знання мають подаватися відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки, культури в обсягах, які чітко враховують вікові особливості учнів [7].

Концептуальним положенням теорії шкільного підручника як носія змісту освіти і засобу навчання є положення про його двоєдину сутність [5]. Він, з одного боку, має виконувати функцію допомоги вчителю в організації діяльності учнів на уроці, відповідати програмі, бути націленим на вирішення чітко сформульованих освітньо-виховних завдань, а з іншого – допомагати школярам засвоювати навчальний матеріал, формувати в них бажання та вміння вчитися.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідниця Н. Волошина вважає, що учнівський підручник має бути читабельним і цікавим. «Діти охоче будуть сприймати навчальний матеріал, якщо він буде наповнений цікавими фактами, емоційно-схвильованим викладом. Навчальна книга має націлювати читача на постійний пошук, уміння робити висновки й узагальнення. Домінуючим у роботі має бути розмірковування, а не заучування, розвивальне, а не репродуктивне навчання» [2, с. 4].

Цікаві думки щодо організації роботи з підручником знаходимо у спадщині Яна Амоса Коменського: «Ознайомлення учнів з кожною навчальною книжкою учитель повинен починати з виправлення друкарських помилок, якщо вони є, бо не виправлені можуть зашкодити у навчанні. Далі – учитель не має залишати учнів наодинці з підручником, потрібно давати необхідні пояснення, подібно до того, як розжовують їжу для немовлят, щоб зробити зміст підручників доступним для засвоєння початківцями. Цього можна досягти, лише постійно демонструючи їм необхідні приклади і взірці, пояснюючи спосіб відтворення матеріалу, поправляючи при невдачах і запобігаючи можливим помилкам» [6, с. 120–121].

М. Дусценко стверджує, що вже на основі ознайомлення зі змістом навчальної книги можна спрогнозувати, наскільки реальне підвищення рівня володіння іноземною мовою та розвиток комунікативної компетенції учнів при роботі з підручником, котрим із його компонентів приділяється найбільше уваги [12]. Зміст навчання і процес навчання тісно взаємопов'язані. Підручник є одночасно носієм змісту освіти і сценарієм навчального процесу. В ньому реалізуються змістова і процесуальна сторони. Немає жодного фрагмента підручника, у якому зміст був би повністю ізольований від способів його засвоєння. Саме тому підручник називають моделлю цілісного процесу навчання [5].

Метою статті є розкрити роль підручника у навчальному процесі та окреслити основні види роботи з ним.

Виклад основного матеріалу Процес навчання іноземної мови, як і інших

предметів, передбачає співпрацю вчителя з учнями, а також учнів між собою. Вміло і раціонально організована діяльність трьох основних суб'єктів – учителя, підручника та учня – має забезпечити ефективність навчання.

У цьому процесі спільної діяльності особливо важливо з'ясувати роль навчальної книги. Як стверджують дослідники, підручник не лише виконує функцію засобу навчання, а й засобу управління процесом співпраці, надаючи йому форму, якомога близьку до процесу реального спілкування. «Саме підручник як головний засіб навчання через зміст, структуру, оформлення визначає глибину розкриття навчального предмета, обсяг знань, норм і цінностей, який в обов'язковому порядку має одержати кожен учень на тому чи іншому етапі навчання» [10, с. 17].

Робота з книгою стала одним із найважливіших методів навчання. Основна перевага цього методу – можливість для учня обробляти навчальний матеріал необхідну кількість раз в доступному для нього темпі і в слушний час. Навчальні книги успішно виконують навчальну, розвивальну, виховну та мотиваційну функції. При використуванні спеціально розроблених, так званих програмованих підручників, ефективно розв'язуються питання контролю, корекції, діагностики знань, умінь та навичок учнів.

Метою роботи з підручником може бути ознайомлення з її структурними компонентами, перегляд чи читання текстів, пошук відповідей на певні питання, вивчення нового матеріалу, списування окремих частин тексту, розв'язування прикладів і задач, виконання контрольних завдань, заучування матеріалу напам'ять тощо.

У змісті підручників (особливо на початковому етапі навчання) повинна бути збалансована кількість (50% х 50%) описових текстів і діалогів.

В. Редько вважає, що зміст текстів має відображати як монологічне, так і діалогічне мовлення. Діалоги, що мають місце у підручниках з іноземної мови, навчають учнів використовувати у мовленні різноманітні форми, залежно від ситуації: привітатися, подякувати, вибачитися, познайомитися, заперечити, висловити радість або смуток та ін. Формування таких умінь, вважає дослідник, має відбуватися на матеріалах автентичних зразків, які відображають норми, прийняті в даній країні [8].

На початку кожного уроку учні мають працювати над вимовою окремих слів, звуків, слухаючи автентичні вправи з аудіокасети. Після фонетичної зарядки варто проводити непередготовлене мовлення, яке допоможе створити невимушену доброзичливу атмосферу, налаштувати учнів на активну діяльність. Такий вид діяльності дасть багато для організації навчального процесу, оскільки фрази, які часто повторюються, без зайвих зусиль засвоюються учнями, і з кожним разом все більше й більше витісняють з уроку рідну мову, переходячи з пасивних в активні.

Доступність навчальної книги посилять вправи на повторення. Окремі автори відводять таким завданням рубрику, яка міститься в кінці кожного розділу («Wir wiederholen»). Ця рубрика включає лексичні, граматичні, творчі завдання; повторюються мовленнєві зразки, вірші, лічилки, пісні; пропонуються різноманітні ігри.

Робота з підручником – складний і важкий для школярів метод навчання. Значна частина учнів так і не опановує його належною мірою: уміючи читати, вони не розуміють значення прочитаного. Разом з тим питому вагу цього методу в загальній системі необхідно збільшувати. Школа повинна підготувати учня до самостійної роботи з книгою.

Серед чинників, що визначають ефективність роботи з підручником, найбільш важливі вміння: вільно читати і розуміти прочитане; орієнтуватися

- у структурі підручника; виділяти основне в тексті, що вивчається; вести
- записи. Всі ці вміння поступово і цілеспрямовано формуються в учнів з першого дня їх перебування в школі.

У текстотечі сучасного підручника з іноземної мови мають бути аутентичні тексти різних видів, які відображають стилістичні особливості мови і можливі варіанти вербалізації мовних намірів; цікава для учнів інформація, яка презентує певні ситуації спілкування, демонструє розбіжності у культурах, стимулює спілкування / обмін думками [7].

Іншим структурним компонентом підручника є апарат організації засвоєння, зокрема навчальні завдання і вправи. Саме завдання, складені з урахуванням мотиваційного, змістового та процесуального компонентів навчання, є важливим засобом формування в молодших школярів усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма.

Однак різні вчені пропонують різне співвідношення цих видів. Наприклад, І. Зимня вважає, що у початковій школі необхідно більше уваги приділяти говорінню, тоді як на письмо рекомендує відводити 10–20% усього часу [4].

Пріоритетне місце у формуванні комунікативної компетенції учнів займають різноманітні завдання і вправи мовленнєвого спрямування, а саме: розгорнуті відповіді на запитання, бесіди, складання діалогу, усний переказ прочитаного, усні розповіді на запропоновану тему, за картиною, за поданим початком або кінцем і т. ін. [1]. Великого значення у підручниках надається умовно-комунікативним та комунікативним вправам різного рівня складності. До комунікативних вправ відносяться творчі завдання, які спонукають учнів аналізувати, вигадувати, зіставляти, робити висновки тощо.

У руслі комунікативного підходу вчені М. Крюгер та Г. Нойнер створили типологію вправ, яка отримала широке розповсюдження і визнання. Учені виділяють чотири рівні завдань, спрямовані на:

- підготовку до говоріння, актуалізацію окремих знань;
- маніпулювання із мовним матеріалом, тренувальні вправи;
- структуруючі, ситуативні завдання, побудова висловлювання з опорою на певну ситуацію, намір, роль;
- вільне оформлення висловлювання в певній ситуації без допомоги інших засобів навчання [13].

В науці відомі й інші типології вправ, наприклад: спеціальні завдання для тренування лексики (словотворення, запам'ятовування та ін.), активізації мислення учнів, динамічності (наростання труднощів), зворотнього зв'язку, природної мотивації висловлення та ін. (І. Бім, М. Ільїн, Б. Лапідус, В. Царькова, Н. Funk, С. Gnutzmann, G. Heilig, B. Kast, M. Reimann).

Сучасні навчальні книги все більше стискаються в обсязі, їх автори прагнуть зобразити значну кількість навчального матеріалу у вигляді підсумкових таблиць, діаграм, графіків, класифікацій і т. ін. У зв'язку з цим учителям слід більше уваги звертати на аналіз інформації, представленій у спресованому вигляді, формувати у школярів уміння «згортати» і «розгортати» знання.

Для полегшення запам'ятовування матеріалу вчитель зобов'язаний ознайомити учнів з правилами заучування різної інформації, постійно контролювати розвиток пам'яті, допомагати їй удосконалювати.

Навчання роботи з книгою передбачає формування у школярів навичок самоконтролю. Потрібно намагатися, щоб учень оцінив свої знання матеріалу не по тому, скільки разів він прочитав текст підручника, а по вмінню свідомо і детально висловлювати зміст прочитаного. Для цього слід формувати звичку більше часу відводити не на читання матеріалу, а на його активне відтворення з пам'яті [11].

До недоліків методу роботи з книгою відносяться значні витрати часу і енергії, тому цей метод вважають малоекономічним. Крім того, він не враховує індивідуальних особливостей школярів. Погано складені підручники не мають у своєму розпорядженні достатньої кількості матеріалу для самоконтролю та управління процесом навчання, тому вчителю потрібно вибирати хороші підручники і обов'язково поєднувати цей метод з іншими методами навчання. Відомий педагог К. Д. Ушинський писав, що «...хороший підручник є помічником учителя, сприяє здобуттю учнями глибоких знань. ...при хорошому підручнику і розумному методі навіть посередній викладач може бути хорошим, а без того та другого і найкращий викладач з такими рідкісними здібностями ... довго, а можливо, і ніколи, не вийде на справжню дорогу» [9].

Оскільки робота з підручником — один із важливих методів навчання, сутність якого полягає в оволодінні новими знаннями, коли учень вивчає матеріал і осмислює наявні факти, приклади, закономірності й паралельно з цим набуває уміння працювати з книжкою, то в зазначеному методі чітко

простежуються дві сторони:

- організація засвоєння навчального матеріалу підручника;
- формування уміння працювати з книжкою.

Організація засвоєння навчального матеріалу – це так звані «зовнішні компоненти» роботи з підручником як методу навчання, тобто ті, які реалізує вчитель.

«Внутрішнім компонентом» зазначеного методу виступає уміння школярів працювати з підручником, застосовуючи яке, «учень не лише справляється з поточними завданнями учіння, але й організовує свою пізнавальну діяльність», вчиться вчитися; іншою термінологією їх називають «надпредметними умінями» [3, с. 217]. Далеко не всім дітям вдається відшукати свої способи навчальної діяльності, тому «внутрішні компоненти» методу навчання передбачаються і цілеспрямовано передаються учневі вчителем.

Уміння працювати з підручником комплексне, яке включає в себе як спеціальні дидактичні уміння (працювати з текстом, з позатекстовими компонентами, користуватись апаратом орієнтування), так і загальнонавчальні (міжпредметні) (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, контролювати роботу тощо), тому вважаємо його інтегрованим. Сформованість даного уміння забезпечує здатність школяра користуватися кожним із виділених компонентів підручника, а також книжкою в цілому[11].

Важливе місце у структурі підручника відводиться ілюстративному матеріалу. Він виступає невід'ємною складовою навчальної книги, сприяє вихованню естетичних смаків учнів, є засобом формування загальнонавчальних умінь і навичок – аналізу, порівняння, узагальнення тощо [5]. Розрізняють провідні ілюстрації, рівноправні з текстом і ті, що обслуговують текст (за характером взаємозв'язку ілюстративного матеріалу з іншими компонентами підручника) (Д. Зуєв).

Кольорове оформлення приваблює школярів, підвищує інтерес до навчання, допомагає орієнтуватися у книзі, швидше знаходити потрібні розділи, привертає увагу до найбільш важливих елементів змісту і т. ін. Ще К. Ушинський писав: «Навчайте дитину будь-яких п'яти невідомих їй слів, і вона буде довго їх вивчати; але зв'яжіть із картинками двадцять таких слів – і дитина засвоїть їх дуже швидко. Спробуйте про одну й ту ж подію розповісти двом однаково здібним дітям: одному по картинках, іншому без картинок, – і ви оціните тоді все значення картинок для дитини» [9, с. 67–268].

Вчені зазначають, що ілюстрації, схеми для початкової школи у підручниках є важливим джерелом знань на цьому етапі навчання, тому формувати в учнів уміння працювати з підручником потрібно з першого класу, оскільки пізніше це буде зробити важче. За умови правильного керівництва діти швидко починають розуміти, що наочні зображення не для простого розгляду;

усвідомлюють, що ілюстрації можуть не лише доповнювати і пояснювати текст, а й виступати самостійним джерелом знань. Бажано, щоб розгляд ілюстрації не був одноразовим: це, по-перше, свідчить про важливість цього структурного компонента; по-друге, сприяє розвитку уваги (при повторному зверненні до малюнка можна побачити щось нове або по-іншому подивитися на раніше розглянуте). Спочатку робота над ілюстрацією здійснюється колективно, але поступово діти привчаються самостійно працювати з малюнком.

Крім того, на сторінках підручників розташовані серії малюнків, які можна використати для логічних вправ на порівняння, класифікацію тощо. Корисно, коли самі учні за малюнками розкажуть, що потрібно виконати. Таким чином формується вміння працювати із завданням, розуміти його суть. Діти усвідомлюють, що перед тим, як виконати якусь роботу, потрібно спочатку подумати, що зробити, а вже потім – виконувати.

У процесі розвитку вмінь виділяти найсуттєвіше в картині педагог одночасно прищеплює школярам розуміння мови жестів, міміки героїв, кольорової своєрідності, динаміки малюнка. Формуючи вміння бачити, учитель активізує уяву дітей, допомагає глибше проникнути в зображені події, прожитися настроєм героїв. Постановкою питань він орієнтує учнів не тільки на точне і повне сприймання відображеного, а й спонукає логічно обґрунтовувати події, висловлювати свої припущення, здогадки. Запитання на аналіз ілюстративного матеріалу підручника мають скеровувати мислительну діяльність учнів у таких напрямках: від тексту до ілюстрації, від ілюстрації до тексту, від ілюстрації до ілюстрації (з метою порівняння), у межах ілюстрації. Усі ці завдання мають чітку мету і спрямовані на формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів.

Поряд із цим дослідники застерігають, щоб підручники не були перевантажені ілюстраціями, оскільки це розсіює увагу. Малюнки мають бути чіткими, не викликати подвійних асоціацій [11].

Таким чином, у переліку програмових вимог щодо формування у молодших школярів вмінь працювати з підручником основна увага акцентується на роботі із текстом, значно менше уваги приділено роботі з апаратом орієнтування; незначна кількість завдань, які б заохочували учнів працювати з навчальною книгою. Кількість завдань для самостійної роботи з підручником і роботи під керівництвом вчителя визначається здібностями учнів і чітко розмежована, де завдання для самостійної роботи представлені зазвичай у вигляді домашніх завдань.

Список використаних джерел:

1. Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя / И. Н. Верещагина, Г. В. Рогова. — М. : Просвещение, 1988. — 224 с.
2. Волошина Н. Й. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі : науковий журнал ; засновник Інститут педагогіки АПН України ; 1999. — 2006. — № 2. — С. 2–4.
3. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: основные положения концепции / А. В. Глузман // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія : педагогіка і психологія : зб. статей. — К. : Педагогічна преса, 2001. — Вип. № 3. — Ч. 1. — С. 9–14.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 220 с.
5. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті [текст] / Я. П. Кодлюк — К. : Наш час, 2006. — 368 с.
6. Коменский Я. А. Об искусном пользовании книгами — первейшим инструментом развития природных дарований / Я. А. Коменский. — М. : издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. — С. 120–128. — (Антология гуманной педагогики).
7. Паламарчук В. Ф. Формування в учнів раціональних прийомів роботи з підручником / В. Ф. Паламарчук // Педагогіка : республіканський науково-методичний збірник. — К. : Радянська школа, 1983. — Вип. № 22. — С. 54–60.
8. Редько В. Г. Особливості побудови змісту шкільних підручників з іноземної мови / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах : науково-методичний журнал. — К. : Педагогічна преса, 2006. — № 5. — С. 78–79.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — М. ; Л. : изд-во АПН РСФСР, 1949. — Т. VI. — 446 с.
10. Фурман А. В. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення / А. В. Фурман // Рідна школа. — 1995. — № 6. — С. 45–49.
11. Янченко О. Я. Формування в молодших школярів умінь працювати з позатекстовими компонентами підручника / О. Я. Янченко // Початкова школа : наук.-методичн. журнал. / засн. Міністерство освіти і науки України. — Щомісячн. — К. : Початкова школа. — 2005. — № 7. — С. 10–14.
12. Duszenco, Heibig, Gerhard : Sprachwissenschaft–Konfrontation–Fremdsprachenunterricht. — Leipzig : Verlag Enzyklopädie (1981).
13. Neuner, Gerhard ; Krüger, Michael ; Grever, Ulrich : Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin, München : Langenscheidt, 1981.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Vereshchahyna Y. N. Metodyka obuchenyya anhlyyskomu yazyku na nachal'nom etape v sredney shkole : posobyе dlya uchytelya / Y. N. Vereshchahyna, H. V. Rohova. — M. : Prosveshchenye, 1988. — 224 s.
2. Voloshyna N. Y. Pidruchnykotvorennya na porozh'noo tysyacholittya / N. Y. Voloshyna // Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli : naukovyy zhurnal ; zasnovnyk Instytut pedahohiky APN Ukrayiny ; 1999. — 2006. — № 2. — S. 2–4.
3. Hluzman A. V. Unyversytet-skoє pedahohycheskoe obrazovanye: osnovnyye polozhenyya kontseptsyy / A. V. Hluzman // Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. Seriya : pedahohika i psykholohiya : zb. statey. — K. : Pedahohichna presa, 2001. — Vyp. № 3. — Ch. 1. — S. 9–14.
4. Zymnyaya Y. A. Psykholohyya obuchenyya ynostrannym yazykam v shkole / Y. A. Zymnyaya. — M. : Prosveshchenye, 1991. — 220 s.
5. Kodlyuk Ya. P. Teoriya i praktyka pidruchnykotvorennya v pochatkoviy osviti [tekst] / Ya. P. Kodlyuk — K. : Nash chas, 2006. — 368 s.
6. Komenskyy Ya. A. Ob yskusnom pol'zovanny knyhamy — perveyshym ynstrumentom razvytyya pryrodnykh darovanny / Ya. A. Komenskyy. — M. : yzdatel'skyy Dom Shalvy Amonashvyly, 1996. — S. 120–128. — (Antolohyya humannoy pedahohyky).
7. Palamarchuk V. F. Formuvannya v uchniv ratsional'nykh pryomiv roboty z pidruchnykom / V. F. Palamarchuk // Pedahohika : respublikans'kyy naukovometodychnyy zbirnyk. — K. : Radyans'ka shkola, 1983. — Vyp. № 22. — S. 54–60.
8. Red'ko V. H. Osoblyvosti pobudovy zmistu shkil'nykh pidruchnykiv z inozemnoyi movy / V. H. Red'ko // Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh : naukovometodychnyy zhurnal. — K. : Pedahohichna presa, 2006. — № 5. — S. 78–79.
9. Ushynskyy K. D. Sobranye sochynenyy : v 11 t. / K. D. Ushynskyy. — M. ; L. : yzd-vo APN RSFSR, 1949. — T. VI. — 446 s.
10. Furman A. V. Rozvyval'nyy pidruchnyk: pidkhody do rozuminnya i stvorennya / A. V. Furman // Ridna shkola. — 1995. — №6. — S. 45–49.
11. Yanchenko O. Ya. Formuvannya v molodshykh shkol'yariv uminnya pratsyuvaty z pozatekstovymy komponentamy pidruchnyka / O. Ya. Yanchenko // Pochatkova shkola : nauk.-metodychn. zhurnal. / zasn. Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. — Shchomisyachn. — K. : Pochatkova shkola. — 2005. — № 7. — S. 10–14.
12. Дусзенко, Геібіг, Гергард : Спрачвіссенсафт–Конфронтаціон–Фремдспраченунтеррічт. — Леіпзіг : Верлаг Енциклопдіе (1981).
13. Неунер, Гергард ; Кріґер, Мічаел ; Грөвер, Улріч : Ёбунґстипологіе зум коммунікатівен Деуццунтеррічт. Берлін, Мінчен : Ланґенсчеідт, 1981.

Н. І. Яценюк, *Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Кременець, Україна.*

Робота з підручником іноземної мови на уроках у початковій школі.

N. I. Yatsenyuk, *Kremenetskaya humanitarно-Regional Pedagogical Academy Shevchenko, Kremenets, Ukraine.*

Working with foreign language textbook in class in elementary school.

E-mail: yaz_nadya@ukr.net

ЗМІСТ

1. Філософія та психологія освіти

БОЙКО А.І. , Інноваційна діяльність в освіті як фактор підвищення її якості та ефективності. . . .	8
БОДНАР С.В., КОВАЛЬ Г.Г. , Роль науково-педагогічної конференції як жанру усного наукового дискурсу в практиці вищої школи	21
ВОВКОЧИН Л.Ю. , Важливість формування громадянськості молоді в умовах сучасності. . . .	32
ГОРОВА М.П. , Екологічна громадянськість як педагогічна проблема сучасної вищої освіти. . . .	42
ЙОВЕНКО Л. , Позитивний герой української радянської літератури та його трагування у підручниках тоталітарної доби	51
ІВАНЕНКО В.В., ПРОЦЕНКО А. А. , Формування спортивних цінностей в умовах сучасних світоглядних орієнтацій	62
КИКИЛИК А.М. , Науково-філософський світогляд студентів як необхідність і обов'язковість вищої освіти сьогодення.	71
КОВАЛЬ П.М. , Педагогічна модель – основа професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів з врахуванням мистецького компонента.	79
ЛІПІН М.В. , Мислення як основна справа освіти	89
ЛАБУНЕЦЬ Ю.О. , Виховання моральної особистості у творчості Дж. Р. Р. Толкіна у контексті формування культури освітньої діяльності.	98
ЛЕВЧУК К.О., ГОНЧАР М. О. , Формування екологічного світогляду як чинник соціально-економічного розвитку країни	107
ЛЯПУНОВА В.А. , Типології та рівні прояву толерантності.	116
МАМЧУР Н.С. , Образ вишитої сорочки у пісенному фольклорі Уманщини (за матеріалами фольклорно-етнографічних експедицій)	126
НАГОРНА Н.О., СМОЙЛОВСЬКА Г.П., НАГОРНИЙ В.В., БЕРЕСТ Г.Г. , Філософія освіти через призму сьогодення	134
НАРИЖНЫЙ Ю.А. , Педагогическая стратегия «философия для детей» – основа образования XXI века	142

ОРДИНА Л.Л. , Світоглядні важелі формування інтелектуальної культури студентів у культуротворчому середовищі ВНЗ	150
РУДЕНКО Н.М. , Порівняльний аналіз етнічної ідентичності учнів сходу і заходу України	158
STAWORZYNSKA-GRZADZIEL M. , Efekty uczenia sie w kontekście czynników warunkujących kształtowanie przekonań i postaw w procesie nauczania	168
СЕНИЦИН А.О. , Система заходів запобігання девіантної поведінки молоді у ВНЗ дніпропетровської області як елемент протидії маргіналізації українського суспільства . .	177
СТАВИЦЬКИЙ О.О. , Ставлення до інвалідизованих у залежності від типу населеного пункту	189
СТОЛЯРЧУК О.А. , Вплив криз фахового навчання на формування професійного універсуму студентів	197
ТЕРЕШКО І.Г. , Українознавчий аспект науково-дослідної роботи студентів-філологів	206
ТИМОШЕНКО Ю.В. , Інституційні тексти як засіб формування ціннісно-сміслової сфери суб'єктів освіти (соціокультурний і герменевтичний аспекти)	215
ФЕДОРЕНКО С.В. , Актуалізація системного підходу в куррикулах загальної гуманітарної підготовки студентів бакалавріату в США	225
ЩЕРБАКОВА О.А. , До попередніх результатів започаткованого аналізу провідного міжнародного досвіду з вивчення теоретичних засад розвитку риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактора формування академічної еліти	237

2. Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

БАТАЛІЯ Л.О. , Підготовка педагога до роботи в умовах сучасної альтернативної школи на прикладі реформи освіти в Чехії і Словаччині	251
БОНДАРЕНКО З.П., СИНЕЦЬ А.М. , Підготовка майбутніх корекційних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засобами тренінгу	258
БУРЛЕТОВА І.І. , Проблема розвитку обдарованості майбутнього вчителя в умовах трансформації суспільства	269
БЯЛИК О.В. , Мета й завдання статевого виховання учнів у країнах Європейського союзу . .	278
ВЛАСЕНКО А.О. , Вивчення та аналіз стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі	287

ГОРДІЙЧУК О.Є. , Індивідуалізоване навчання й виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу: теоретичний аспект	297
ГРИЦАЙ Н.Б. , Сучасний стан методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах України	304
ЖАРА Г.І. , Структура компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти	313
ЗАРУДНЯ О.М. , Основні напрями проведення моніторингу професійної діяльності вчителя початкової школи	324
ІЗБАШ С.С., СТОРЧЕВИЙ О.С. , Підготовка майбутніх учителів до навчання дорослих в умовах педагогічного університету	332
КАЗАЧІНЕР О.С. , Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в інклюзивному класі	340
КАРНАУХОВА А.В. , Підготовка майбутніх вихователів до формування моральних цінностей у дітей 5-го року життя засобами казки	349
КИРИЧЕНКО В.Г. , Формування мотивації у студентів-філологів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів на засадах українознавства	357
КИШИНЬСЬКА О.О. , Розвиток професійних компетентностей вчителів філологічних спеціальностей в контексті проектування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища	365
КОЖУХАР Ж.В. , Психолого-педагогічні умови формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики	375
КУЗЕМКО Л.В. , Проблеми і перспективи підготовки майбутніх педагогів в умовах інформаційного суспільства	386
LIBA J., PETRASOVA A. , Supporting disadvantaged romany pupils by all-day education	394
ЛОБОДА В.В., НАКОНЕЧНА Л. М. , Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти	404
МАТВІЄНКО О.В. , Шляхи та умови інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії	413
МИРКОВИЧ И.Л. , Система упражнень по обучению англоязычной диалогической речи учащихся младших классов на основе драматизации аутентичных сказок	424
ПАВЛЮК В.І. , Змістова підготовка майбутніх українських учителів в умовах багаторівневої педагогічної освіти в контексті канадського досвіду	434
РАШКОВСЬКА І.В. , Теоретичні та практичні аспекти допомоги обдарованим учням	442
РЕВА Т.Д. , Формування професійних компетентностей майбутнього провізора при вивченні дисципліни «Неорганічна хімія»	451

РОЯНОВ В.О., ЗАХАРОВА І.В., Послідовність середньої та вищої освіти при підготовці спеціалістів-зварювальників у ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» (м. Маріуполь)	460
САВІЧ І.О., Організація і супровід проектно-дослідницької роботи учнів з екологічної проблематики у системі підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін	470
САЄНКО Ю.О., Сучасний підхід до формування екологічного мислення майбутніх вчителів початкових класів	478
СВІНЦИЦЬКА Н., Формування готовності дітей до гармонійної міжнаціональної взаємодії засобами декоративно-прикладного мистецтва в системі позашкільної освіти.	489
ТРЕТЯКОВА І.С., БЕЛОГУРОВА Ж.С., Теоретико-методологічні засади дослідження проблем духовного розвитку майбутнього педагога в умовах навчально-виховного процесу університету	498
ФЕДОРОВА Л.Г., Проблеми впровадження новітніх засобів навчання в процес підготовки майбутніх учителів початкових класів	507
CHYZANOWSKA-GANCARZ M., GANCARZ P., O kompetencjach nauczyciela w wielokulturowym szkolnictwie wyższym	515
ЧЕРВІНСЬКА І.Б., Становлення та розвиток соціокультурного освітнього простору загальноосвітньої школи в умовах глобалізаційних викликів сьогодення.	525
ЧОРНОУС В.П., Акмеологічний підхід у формуванні творчого мислення майбутнього вчителя початкової школи.	534
ШЕРЕМЕТ І.В., Сутність готовності майбутніх учителів до профілактики порушень зору в дітей початкової школи	542
ЮРЧЕНКО О.М., Форми методи та засоби формування готовності вчителів початкових класів до впровадження технологій самозбереження в умовах педагогічної діяльності	554
ЯЦЕНЮК Н., Робота з підручником іноземної мови на уроках у початковій школі	562

CONTENT

1. Philosophy and Psychology of Education

A.I. BOYKO. Innovative activity in education as a factor of improving its quality and efficiency.	8
S.V. BODNAR, A.G. KOVAL. Role of scientific pedagogical conference as a genre of oral scientific discourse at higher educational establishments.	12
L.U. VOVKOCHYN. The importance of citizenship formation of the youth in modern conditions. . .	32
M.P. HOROVA. Ecological citizenship as a pedagogical problem of modern higher education. . . .	42
L.I. IOVENKO. Positive hero of Ukrainian soviet literature and its interpretation in textbooks of totalitarian era.	51
V.V. IVANENKO, A.A. PROCENKO. Formation of sporting values in contemporary philosophical orientatsiy.	62
A.M. KYKYLYK. Scientifically-philosophical conception of the world of students as necessity and obligation of higher education at the present time.	71
P.M. KOVAL, Pedagogical models – base training university students taking into account Arts components.	79
N.V. LIPIN. Intellection as a principal matter of education.	89
Y.O. LABUNETS, Moral Personality's upbringing in J.R.R. Tolkien's work in the context of educational activities culture building.	98
K.A. LIAUCHUK, M.O. GONCHAR. Formation of ecological outlook as a factor of socio-economic development of the country.	107
V.A. LYAPUNOVA. Typologies and levels of tolerance demonstration.	116
N.S. MAMCHUR. Blouse representation in song folklore of Uman region (based on the materials of the forkllore and ethnographical expeditions).	126
N.A. NAGORNAYA, G.P. SMOYLOVSKA, V.V.NAHORNIY, G.G.BEREST, The philosophy of education through the prism of the present.	134
Y.A. NARIZHNY. The pedagogical strategy of "Philosophy for Children" - the basis of the formation of the XXI century.	142
L.L. ORDINA. Outlook and levers of formation of intellectual culture of students in the university environment which contributes to the creation of culture.	150

N.M. RUDEKO. Pupils ethnic identity of the East and West regions of Ukraine.	158
M. STAWORZYNSKA-GRZADZIEL Efekty uczenia sie w kontekście czynników warunkujących kształtowanie przekonań i postaw w procesie nauczania.	168
A.A. SINICYN. The system of prevention measures against deviant behavior of young peoples in institutions of higher education of Dnepropetrovsk area, as element of counteraction of marginalization of Ukrainian society.	177
A.A. STAVITSKY. Attitude to disabled people depending on the type of residence.	189
O.A. STOLIARCHUK. Influence of a crisis of professional education on development of students' professional universe.	197
I.G. TERESHKO. Ukrainoznavchy aspect of the research work of students-philologists.	206
Y.V. TYMOSHENKO. Institutional texts as a mean of formation of valued-semantic sphere of educational subjects (sociocultural and germeneytik aspect).	215
S.V. FEDORENKO. Actualization of systems approach to curricula of the liberal arts education of undergraduate students in the USA.	225
O.A. SHCHERBAKOVA, To the previous results of the initiated analysis for leading international experience on the study of theoretical basis of the contemporary university rhetoric-communicative culture as an integrative factor for the academic elite formation... .	237

2. Sequence of Secondary and Higher Education as a European standard

L.A. BATALIYA. Training teachers to work in a modern alternative school as an example of education reform in the Czech Republic and Slovakia.	251
Z.P. BONDARENKO, A. M. SINETS, The training of the future specialists in corrective education to inclusive education of children with special educational needs by means of training.	258
I.I. BURLETOVA, The problem of development of endowment of the future teacher in the conditions of transformation of society.	269
O.V. BYALIK.. Purpose and objectives sex education students in the European Union.	278
A.O. VLASENKO, P. TYCHYNY Study and analysis of future foreign language teacher's readiness to the project activity at the elementary school	287
O.E. GORDIYCHUK, Individualized training and education of children with special needs in terms of inclusive classrooms: a theoretical aspect.	297

N.B. GRYTSAI , The current state of methodical training of future teachers of biology in higher educational institutions of Ukraine.	304
A.I. ZHARAYA , Structure of the teacher's competence of individual health preservation in system of continuous pedagogical education.	313
O.N. ZARUDNYA , Main areas of monitoring of professional primary school teachers.	324
S.S. YZBASH, A.S. STORCHEVOY , The training of future teachers for adult learning in the conditions of pedagogical university.	332
E.S. KAZACHINER , Monitoring and evaluation of students' knowledge of a foreign language in an inclusive class.	340
A.V. KARNAUHOVA , Preparation of the future teachers the formation of moral values for 5 – years old children using fairy tale resources.	349
V.G. KIRICHENKO , Formation of motivation of students-philologists to the organization of cultural activities on the Ukrainian principles.	357
O.O. KYSHYNSKA , Development of professional competences of future teachers of philological specialities in the context of designing of computer based learning environment.	365
Z.V. KOZHUKHAR , The psychological and pedagogical means of formation of scientific-cognitive competency of future teachers in informatics.	375
L.V. KUZEMKO , Problems and prospects in preparation future teachers under conditions of information society.	386
J. LIBA, A. PETRASOVÁ , Prešov University in Prešov, Slovakia.Supporting disadvantaged romany pupils by all-day education.	394
L.M. NAKONECHNA, V.V. LOBODA , Development of informational-communicational competence of elementary school teacher in the system of post-graduate pedagogical education.	404
O.V. MATVIHENKO , Ways and intensification of training future teachers to pedagogical interaction.	413
I.L. MIRKOVICH , The system of exercises on teaching junior pupils english dialogical speech using drama activities.	424
V.I. PAVLIUK , Content preparation of future Ukrainian teachers in conditions of multilevel pedagogical education in the context of Canadian experience.	434
I.V. RASHKOVSKA , Theoretical and practical aspects of assistance to gifted students.	442
T.D. REVA ,FUTURE pharmacists' professional competences formation in the process of inorganic chemistry studying.	451
I.V. ZAKHAROVA, V. O. ROYANOV , Cohernce of seconadary and primary education in preparation of specialists welders in SHEI” pryazovskiyi state technical university”	460

I.A. SAVICH , Organization and support of design and research work of students on environmental issues in the training of teachers of natural disciplines.	470
Y.O. SALENKO . The modern approach to the formation of ecological thinking of future primary school teachers.	478
N.M. SVINTSITSKAYA . Formation of readiness of children to harmonious inter-ethnic interaction techniques of decorative - applied art in the system of school education.	489
I.S. TRETYAKOVA. J. S. BELOGUROVA . Theoretical-methodological principles of investigation the problems of spiritual development of future-teachers in the conditions of educational process of university..	498
L.G. FEDOROVA . Problems of the modern teaching aids introduction into the educational process of a primary school teacher.	507
M. CHRZANOWSKA-GANCARZ, P. GANCARZ , O kompetencjach nauczyciela w wielokulturowym szkolnictwie wyższym	515
I.B. CHERVINSKA , The establishment and development of socio-cultural educational area of a comprehensive school in the conditions of globalization challenges today	525
V.P. CHERNOUS , Acmeological approach in forming of creative thinking of future teacher of primary school.	534
I.V. SHEREMET , The essence of the readiness of the future teachers for the prevention of visual impairment in children of primary school.	542
O.M. YURCHENKO . Forms, methods and different ways of formation of readiness of primary school teachers to implement technologies of self - preservation in terms of pedagogy.	554
N.I. YATSENYUK . Working with foreign language textbook in class in elementary school.	562

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 15 березня 2015 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 582 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume III (63): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 582 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-617-7380-04-6
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.63.00>

- © Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.
- © Видавництво «Друкарський двір Олега Федорова», 2015 р.

Видавець ФО-П Федоров О. М.,
«Друкарський двір Олега Федорова»
Адреса: а/с 24, Київ-205, 04205, Україна,

e-mail: relaks-oleg@yandex.ru

тел. +38050-38097-33

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 3668 від 14. 01. 2010 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 16.03.2015 р. Формат 60х84 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 36,37. Наклад 300 примірників. Зам. № 1991/3.