Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок шесть. Часть 3.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 9.03.2015. Подписано к печати 25.02.2015.
Формат 60х90х16. Печать офсетная. Печать офс. Обл. - изд. арк. 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
46 (3)

Ялта
2015

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиала) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 февраля 2015 года (протокол № 7)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 46. – Ч. 3. – 224 с.

Редакционная коллегия:

А. В. Глузман	**– профессор, доктор педагогических наук, академик НАПН Украины;**
Н. Я. Игнатенко	**– профессор, доктор педагогических наук;**
В. С. Заслуженюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Л. И. Редькина	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Г. Е. Гребенюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Н. В. Горбунова	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Е. В. Везетиу	**– кандидат педагогических наук;**
С. Д. Максименко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
Т. С. Яценко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
В. А. Семиченко	**– профессор, доктор психологических наук;**
А. В. Фурман	**– профессор, доктор психологических наук;**
Е. Ю. Пономарёва	**– профессор, кандидат психологических наук.**

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор №171-03/2014). Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:

В. М. Ефимова	**– доцент, доктор педагогических наук;**
Н. В. Якса	**– доцент, доктор педагогических наук.**

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2015 г.

Для заметок

Для заметок

УДК 373.5.091:514.11

аспірантка Амброзяк О. В.
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси

ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ПРИЙОМІВ НА ЕТАПАХ ВВЕДЕННЯ ТА ЗАСВОЄННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПОНЯТЬ

Анотація. Стаття присвячена розгляду можливостей використання евристичних прийомів на перших етапах формування геометричних понять в середній школі – етапах введення та засвоєння. Подано характеристику вправ, що входять до системи завдань для керування евристичною діяльністю учнів у процесі організації роботи з формування поняття. На прикладах показано можливі завдання, що відповідають вказаній системі та зазначено евристичні прийоми, які найчастіше використовуються для реалізації цих вправ. Зроблено акцент на використанні системи евристичних прийомів на етапі введення понять як з метою створення мотивації учнів, так і для проведення дослідження та формування образу нового поняття.

Ключові слова: евристика, геометрія, поняття, евристичний прийом, методика.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению возможностей использования эвристических приемов на первых этапах формирования геометрических понятий средней школе – этапа введения и усвоения. Приведена характеристика упражнений, входящих в систему заданий для управления эвристической деятельностью учащихся в процессе организации роботы по формированию понятия. На примерах показаны возможные задания, соответствующие приведенной системе и указанно эвристические приёмы, наиболее используемые для выполнения заданий. Сделано акцент на использовании системы эвристических приемов на этапе введения понятий с целью как создания мотивации учеников, так и для проведения исследования и формирования образа нового понятия.

Ключевые слова: эвристика, геометрия, понятия, эвристический приём, методика.

Annotation. The article considers the possibilities of using heuristic techniques in the early stages of formation of geometric concepts in high school - stages introduction and assimilation. Given the characteristic of the exercises, what was included in the system of tasks to control heuristic activities of pupils in the organization forming concepts. The examples shows the possible exercises corresponding to the system and the heuristic methods which the most commonly used for solution this exercises. Made emphasis on the use of heuristic techniques on stage of introducing the concepts of creating motivation of students and for research and the formation of a new concept.

Key words: the heuristic, geometry, the concept, the heuristic techniques, methodology of teaching mathematics.

Вступ. Геометричні поняття лежать в основі побудови всього шкільного курсу геометрії, тому саме від їх формування та якості засвоєння залежить якість навчання учнів з геометрії. Як відомо, формування поняття є складним та довготривалим етапом, який передбачає не лише засвоєння означення, але й

оволодіння властивостями та ознаками. Слід звернути увагу на те, що майже кожному поняттю можна дати декілька означень, що призводить до зміни порядку у доведенні властивостей. Зважаючи на це, можна констатувати, що учням досить складно опановувати навчальний матеріал. В останній час у педагогічній думці все частіше звертаються до евристичних прийомів у навчанні математики з метою надати навчальному матеріалу більш "живий характер", що полягає у можливості учнів самостійно висувати гіпотези, "відкривати" нові поняття, всебічно досліджувати об'єкти і при цьому, досить часто випереджувати навчальні плани. У зв'язку з вагомістю геометричних понять у навчанні геометрії, ми вважаємо за потрібне дослідити доцільність та можливості використання евристичних прийомів під час формування геометричних понять, зокрема на перших етапах – введення та засвоєння.

На сучасному етапі велика кількість дослідників займається розробкою системи евристичного навчання геометрії та її впровадженням у практику школи. Зокрема, К. В. Власенко, М. М. Єрохіна, Т. С. Жукова, Ю. М. Кулюткін, С. В. Муггалімова, О. І. Скафа, Ю. Л. Сморжевський та інші. Більшість праць науковців спрямована на обгрунтування необхідності використання евристичного навчання геометрії, використання евристичних прийомів до доведення теорем та розв'язування задач. Водночас, мало дослідженою залишається проблема використання евристичних прийомів під час формування понять у курсі геометрії основної школи. Питання методики формування математичних понять, зокрема і геометричних досліджувалось такими методистами та науковцями як Г. П. Бевз, М. І. Бурда. Я. І. Грудьонов, Ю. М. Колягін, З. І. Слєпкань, А. А. Столяр, Н. А. Тарасенкова та інші. У працях дослідників описано як загальні так і частинні підходи до формування понять згідно традиційної методики навчання математики у той час як на сьогоднішній день освіта спрямована на розвиток та самостійне отримання (генерування) знань, тому можна стверджувати, що поза увагою науковців залишається проблема формування геометричних понять як специфічної форми мислення шляхом впровадження евристичної діяльності учнів.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають в розкритті особливостей застосування евристичних прийомів на етапах введення та засвоєння геометричних понять в загальній школі.

Виклад основного матеріалу статті. Як відомо, процес формування поняття складається з чотирьох основних етапів [6], кожен з яких потребує продуманої системи навчальних завдань та використання специфічних прийомів евристичної діяльності.

Першим етапом формування понять є мотивація введення поняття, мета якого полягає в усвідомленні учнями об'єкту, його місця в навколишньому світі. Цей етап реалізує зв'язок геометрії як науки, об'єктів, що вона вивчає, геометричних понять з матеріальним світом. Отримані на цьому етапі знання про поняття є досить міцними, оскільки вони спираються на власний життєвий досвід з одного боку, а з іншого боку – здобуті в результаті власної евристичної діяльності, тобто праці. Тому, на нашу думку, особливу увагу слід приділити практичній значимості відомостей, проблемних завдань, зробити їх цікавими для школярів, наповнити актуальним змістом. Такий підхід розглянутий К. В. Власенко [3], яка зазначає, що у процесі розв'язування задач з цікавим для школярів змістом, знижується фізичне та розумове навантаження школяра, що у свою чергу робить виконання певного виду роботи емоційно

Юрчук Л. Н. **МЕХАНИЗМЫ АКТИВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ** **156**

ПСИХОЛОГИЯ

Венгер Г. С. **РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ТА ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї** **164**

Доцевич Т. І. **РОЛЬ МЕТАПАМ'ЯТІ В УСПІШНОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ** **169**

Крамченкова В. О. **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ЩОДО КУРІННЯ** **177**

Кузнєцов М. А.
Кузнецов О. І. **ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ** **185**

Попович І. С. **Я-КОНЦЕПЦІЯ – ДЖЕРЕЛО СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ ОСОБИСТОСТІ** **195**

Фоменко К. І. **ПЕРЕЖИВАННЯ ЗАЗДРОЩІВ У СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМИ СТРАТЕГІЯМИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ** **201**

Яблонський А. І. **ЕКСПЕРТИЗА ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ** **210**

Красовська О. О. **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ** **103**

Лещенко Г. А. **СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ І БЕЗПЕКИ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ** **110**

Міхеєнко О. І. **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ** **117**

Рогальська-Яблонська І. П. **ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА ТА ЇЇ РОЛЬ У РОЗВИТКУ В ДІТЕЙ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ** **122**

Строкаль В. П.
Октисюк А. О. **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНОГО ЗАНЯТТЯ «ЕКОЛОГІЧНА ПАСПОРТИЗАЦІЯ РЕКРЕАЦІЙНИХ ОБ'ЄКТІВ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ** **128**

Строкаль В. П. **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ Й НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ** **132**

Терентьєва Н. О. **ОКРЕМІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)** **136**

Ткаченко Н. М. **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ "АНГЛІЙСЬКА МОВА ТА СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА" У ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ** **143**

Юнусова Е. А.- Г. **ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ НА ЗАСАДАХ АНТРОПОЛОГІЗМУ** **149**

приємним, внаслідок того, що зміст задач кожного разу новий і незвичайний. Зрозуміло, що формування поняття полягає в його усвідомленні, запам'ятовуванні істотних ознак та означення, загальних властивостей та ознак, при цьому слід зазначити, що оволодіння останніми здійснюється через розв'язування задач. Наголосимо на тому, що оскільки з концентричною будовою геометрії відслідковується ускладнення понять, тому однією з умов успішного оволодіння системою геометричних понять є зацікавленість у вивченні та глибоке розуміння кожного поняття, починаючи з перших уроків. У зв'язку з цим особливого значення, зокрема на початку вивчення геометрії, відіграють задачі та проблемні ситуації, які використовуються з метою мотивації учнів у необхідності введення та розгляду того чи іншого поняття. Зрозуміло, що такі задачі мають можливість не лише окреслити необхідність вивчення поняття, але й вказати на значимість об'єктів, що описуються цим поняттям тобто здійснювати взаємозв'язок теорії з практикою, а також підвищити інтерес до вивчення предмета. Тому ми вважаємо цей етап надзвичайно важливим, а ще й тому, що розглядаючи такі цікаві задачі школярі легше та з більшою цікавістю розглядають поняття та їх елементи, що в подальшому призводить до виявлення властивостей та ознак. Такі процеси та дії глибоко усвідомлюються та запам'ятовуються учнями як результати власної діяльності, а тому запам'ятовуються не лише їх результати, але й способи їх отримання, тобто набори дій та прийоми, використання яких допомогли отримати результати. Як зазначає Я. І. Грудьонов [4], актуально усвідомлюється тільки той зміст із сприйнятого, який є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта. Учні, маючи такий позитивний досвід, у подальшому також намагатимуться використовувати ці дії та прийоми, або подібні до них для розв'язання задач та вирішення подібних ситуацій.

Тож, як і більшість науковців, ми також наголошуємо на цікавому та доступному змісті задач, але робимо особливий акцент на використанні саме евристичних прийомів у процесі їх розв'язання.

Як відмічає В. І. Крупіч [5], навчальна задача як структурний компонент навчальної ситуації стає фактором формування евристичної діяльності учня, коли зміст задачі стає для нього суб'єктивно евристичним, тобто значимим, цінним, емоційно наповненим. Це відбувається, якщо процес розв'язування задачі викликає в учня особистісні, міжособистісні чи інтелектуальні труднощі, подолання яких і сприяє становленню евристичної діяльності.

Ефективним засобом організації розв'язання евристичних задач на етапі мотивації ми вважаємо усну роботу. На уроках геометрії це може бути розв'язування задач за готовими рисунками з аналізом умови й вимог задачі або складання опису геометричних понять за загальними чи окремими основними характеристиками. Організація усного обговорення достатніх характеристик, за якими можна визначити поняття, дає можливість кожному учню висловитися і в свою чергу в результаті вільної дискусії народжується означення чи ознака.

Для мотивації учнів до вивчення геометричних понять вчителю слід використовувати ефект несподіванки. Як зазначають психологи, матеріал, який є для учнів незвичайним, цікавим, інтригуючим, породжує в школярів потребу та мотив з'ясування сутності предмета, явища, його природи та закономірностей.

Іншим способом створення стійкої мотивації є використання проблемних

ситуацій. Дійсно, опиняючись в умовах останньої учень намагається знайти якомога більше варіантів для її подолання, внаслідок чого можна спостерігати постійне бажання розв'язати поставлену задачу, що у свою чергу означає цікавість та інтерес до складових проблеми. Так, працюючи з невідомим об'єктом, а точніше з його поняттям, школярі отримують інтерес до його дослідження в першу чергу з метою розв'язання задачі, а лише потім для самого дослідження. Зазначимо, що такий підхід виправдовує себе, але в той же час завданням вчителя є пояснення учням значимості та необхідності дослідження понять та їх властивостей задля розвитку геометричної науки, а не лише для відповіді на запитання задач.

Опишемо більш детально основні вправи, які раціонально використовувати на етапі введення геометричних понять та евристичні прийоми, які доцільно використовувати для їх успішного виконання.

За системою завдань для керування евристичною діяльністю учнів у процесі організації роботи з формування поняття, що розроблена О. І. Скафою [6] на етапі введення понять доцільно застосовувати три види вправ. Першою категорією вправ є вправи на застосування раніше вивчених понять і теорем.

Задача. Між двома селищами знаходиться районний центр, причому відстань між селищами становить 40 км, а від кожного з них до районного центру відповідно 20 км і 30 км. Складіть схему розміщення селищ та районного центру.

Дана задача може бути використана для мотивації вивчення поняття "трикутник" на першому уроці теми в 7 класі. Виконання цього завдання має на меті по-перше, ввести практичним шляхом поняття трикутника, по-друге, сформулювати та довести на практиці нерівність трикутника, тобто досягти усвідомлення учнями не довільності вибору довжин сторін трикутників.

Для розв'язання завдання доцільно здійснити евристичний діалог, який дасть змогу учням отримати навички дослідження невідомих фігур та ознайомить зі способом побудови трикутника у даному конкретному випадку. Наведемо орієнтовний розвиток евристичного діалогу.

Вчитель: Чи можна розв'язати задачу у такому формулюванні?

Учень: Ні, не можна.

Вчитель: Спробуйте переформулювати задачу, тобто перевести її на мову геометрії.

Учень: На площині взято три точки так, щоб відстань між ними становить 40 см, 20 см та 30 см. Побудувати ці точки.

Вчитель: Як розв'язувати таку задачу?

Учень: Спочатку треба позначити точки та ввести відрізки які є відстанями між пунктами (рис. 1).



Рис. 1

Вчитель: Яким чином такі позначення допоможуть виконати необхідну у задачі побудову?

Грона Н. В. — **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ** — **53**

Дзюба Л. Г. — **АНАЛІЗ КУРСУ «СХОДИНКИ ДО ІНФОРМАТИКИ» В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІКТ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ** — **59**

Долуда А. В. — **ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЮ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЛІНІЙ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ М'ЯСОПЕРЕРОБНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ** — **64**

Дюжикова Т. М.
Кучменко О. Б. — **ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ОХРОНИ ПРАЦІ** — **72**

Железняк О. В. — **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА З РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ** — **77**

Зінонос Н. О. — **СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ** — **84**

Ильясова А. Н. — **КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ** — **90**

Колесниченко Н. Ю. — **ЩОДО АНАЛІЗУ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ** — **97**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Амброзяк О. В.	**ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ПРИЙОМІВ НА ЕТАПАХ ВВЕДЕННЯ ТА ЗАСВОЄННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПОНЯТЬ**	**3**
Байдік О. С	**СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ В УКРАЇНІ (1919-1940 РР.)**	**15**
Брусенко А. С.	**КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**	**19**
Булгакова В. Г.	**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 6–7-Х КЛАСІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ І ПОСІБНИКІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (50-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ)**	**25**
Вишник О. О.	**РОЗИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА**	**30**
Воробьёва Е. П. Горбунова Н. В.	**СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОУ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ**	**35**
Гончарова С. М.	**ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ (НА ПРИКЛАДІ МАТЕРІАЛУ З ТЕОРІЇ ЧИСЕЛ)**	**40**
Грицай Н. Б.	**ЗАКОНОМІРНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**	**46**

Учень: Тепер використаємо основну властивість розміщення точок на прямій. Тобто відкладемо два відрізки AB та BC на одній прямій та порівняємо його довжину з довжиною відрізка AC (рис. 2).

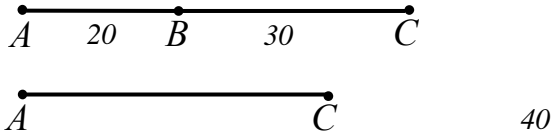


Рис. 2

Вчитель: Тобто, ми перевіряємо виконання рівності $AB+BC=AC$. Який висновок отримали?

Учень: Рівність не виконується, тому можна зробити висновок, що точки A, B і C не лежать на одній прямій.

Вчитель: Скільки точок лежать поза прямою?

Учень: Оскільки пряму однозначно визначають дві точки, тому поза прямою лежатиме тільки одна точка.

Вчитель: Чи можна зробити рисунок розміщення селищ? Який?

Учень: Рисунок може бути наступний (рис. 3.):

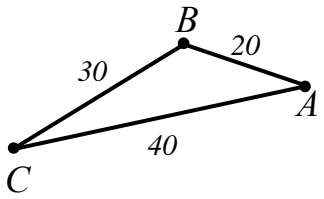


Рис. 3

Вчитель: Яку геометричну фігуру отримали?

Учень: Це трикутник.

Вчитель: Чи є це зображення єдиним? Чи можливі інші розміщення?

Учень: Так, можливі інші розміщення селищ та районного центру, але обов'язково має зберігатися геометрична форма – трикутник.

Підбираючи завдання на застосування раніше вивчених понять і теорем можна використовувати задачі, які мають практичне значення у повсякденному житті. Таким чином в учнів формується чітке уявлення про неможливість однозначного розв'язання поставленої проблеми з наявним рівнем знань та окреслюється можлива сфера застосувань та використання об'єктів та фігур, які утворюються та будуть вивчатися. Такий підхід робить навчальний матеріал особистісно-значимим та цікавим для школярів.

Особливу увагу слід приділити завданням, які містять в собі способи побудови невідомої раніше геометричної фігури, тобто конструктивні означення. Для розв'язування таких задач варто використовувати такі евристичні прийоми як "моделюй", "метод малих змін", які дають змогу

відтворити на рисунку фігуру, про яку йде мова.

Наприклад, у темі "Відрізок. Вимірювання відрізків" можна запропонувати задачу: *"Накресліть довільну пряму та позначте на ній три різні точки. Визначте, на скільки частин розбито пряму? Що відбудеться, якщо в цих точках зробити розрізи?"*. Оскільки поняття відрізка є інтуїтивно зрозумілим для учнів, тому завдання має за мету створити сприятливі умови для закріплення способу побудови відрізків, відшукання їх на рисунку, активізацію дослідницьких навичок для розв'язання завдання та водночас актуалізацію поняття променя. Таким чином, учні не лише виконують практичне завдання, але й здійснюють відкриття того, що відрізки є частинами прямих, променів а також самих відрізків. Останнє інтуїтивно приводить до висновку, що вимірювання відрізків відбувається внаслідок складання довжин менших відрізків, його частин. Евристичні орієнтири у даному випадку можуть бути такими: 1) розгляньте частину прямої між кожними двома точками; 2) розгляньте частини прямої, що обмежені з одного боку.

Другою категорією вправ є вправи практичного характеру, виконання яких приводить до утворення нової фігури, яка потребує подальшого розгляду та дослідження.

Зокрема, на початку вивчення поняття "Кут" в 7 класі можна запропонувати учням завдання практичного характеру: *"Побудуйте два відрізки так, щоб вони перетиналися. Побудуйте два промені так, щоб вони перетиналися. Дослідіть різні положення. Зверніть увагу на утворені комбінації фігур"*.

Мета цього завдання полягає в тому, що учні мають пригадати означення геометричних фігур "відрізок", "промінь", їх зовнішній вигляд та сутність відношення "перетинатися". Внаслідок відповідних побудов учні мають отримати різні кути, загалом різну їх кількість (по 4 відповідно утворених перетином прямих та променів у довільній внутрішній точці та по одному у випадку перетину у крайніх точках). Особливу увагу слід звернути на розгорнутий кут, що утвориться доповняльними променями та вказати на необхідності такої побудови. Таким чином, учні отримують нову геометричну фігуру, яка складається з раніше відомих та засвоюють її істотні ознаки та спосіб побудови. З поміж побудованих комбінацій учні мають виокремити кути у відповідності зі своїм життєвим уявленням та порахувати їх кількість. Зрозуміло, що для виконання цього завдання учням доведеться використати такі евристичні прийоми, як "моделюй" та "розглянь граничні випадки".

Слід зазначити, що до цієї категорії завдань можна віднести як вправи на побудову нової геометричної фігури за її частинами, так і підбір особливих критеріїв для існування фігури.

Наприклад, завдання в темі "Трикутник": *"Складіть трійки чисел, які є довжинами сторін трикутника та виконайте відповідні побудови"* сприяє закріпленню властивості довжин сторін трикутника (нерівності трикутника), її узагальненню та виробленню практичних навичок дослідження та побудови різних видів трикутників. Якщо це завдання на закріплення вже встановленої властивості довжин сторін трикутника, то іншого характеру набуває завдання, яке можна запропонувати у темі "Відрізки": *"Встановіть взаємозв'язок між кількістю точок на прямій та кількістю відрізків, які утворюються. Сформулюйте правило підрахунку кількості утворених відрізків"*. Це завдання має на меті розвивати навички дослідження учнів на основі використання

6. Mkrty`chyan R.A. Psy`xologo-pedagogy`cheskaya əksperty`za y`nnovacy`j v obrazovany`y` / R.A. Mkrty`chyan // Vesny`k NNGU, 2005. – Vy`pusk 1 (6). – S.152-155

7. Usatenko T.P. Ukrayins`ka nacional`na shkola: my`nule i majbutnye. Ukrayinoznavchy`j vy`mir / T.P. Usatenko. – K.: Naukova dumka, 2003. – 285 s.

8. Chepa M.-L.A. Psy`xologichna eksperty`za osvity` / M.-L.A. Chepa // Zbirny`k naukovy`x pracz` insty`tutu psy`xologiyi im. G.S.Kostyuka NAPN Ukrayiny`. – T.XII. Ch 5. – 2011. – S. 337-341.

Висновок. Реальним суб'єктом психологічної експертизи освіти є громадянське суспільство та його освітні інституції. Вона забезпечує надання пріоритетності загальнолюдським життєвоважливим цінностям в будь-яких інноваціях. Психологічній експертизі освіти належить провідна роль при оцінці комплексних проектів, орієнтованих на багатовимірну стратегію діяльності, спрямовану на подолання інноваційних ризиків в умовах невизначеності.

Теоретичні й експериментальні дослідження психологічної експертизи освіти створюють передумови для її цілісного розуміння як одного з пріоритетних напрямів психологічної теорії та практики, який в умовах сьогодення потребує теоретичного та методологічного осмислення, та розширення її впливу на систему освіти, створення інноваційного її сектору з опорою на людський ресурс, людський капітал самої системи освіти. Вищесказане визначає такі функції психологічної експертизи освіти як: пояснювальна, захисна, розвивальна, оцінювальна, функція легалізації, консультативна, моніторингова, рефлексивна та прогностична, що і становить *перспективу подальших наукових розвідок.*

Література

1. Аверьянова Т.В.Судебная експертиза. Курс общей теории / Т.В. Аверьянова. – М.: Норма, 2006. – 477 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: „Либідь", 2003. – 344 с.

3. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л.Братченко. – М.: Наука, 1999. – 210 с.

4. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учеб.пособ.для студентов высших учеб заведений / Д.А.Иванов. – М.: Изд. Цетр "Академия", 2008. – 336 с.

5. Клименко Н.І. Судова експертологія: Курс лекцій: Навч. посчб. для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл./ Н.І. Клименко. – К.: Видавничий дім "Ін Юре", 2007. – 528 с.

6. Мкртичян Р.А. Психолого-педагогическая экспертиза инноваций в образовании / Р.А. Мкртичян // Весник ННГУ, 2005. – Випуск 1 (6) . – С.152-155

7. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє. Українознавчий вимір / Т.П. Усатенко. – К.: Наукова думка, 2003. – 285 с.

8. Чепа М.-Л.А. Психологічна експертиза освіти / М.-Л.А.Чепа // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – Т.XII. Ч 5. – 2011. – С. 337-341.

References:

1. Aver`yanova T.V.Sudebnaya eksperty`za. Kurs obshhej teory`y` / T.V. Aver`yanova. – M.: Norma, 2006. – 477 s.

2. Bex I.D. Vy`xovannya osoby`stosti: U 2 kn. – Kn. 2: Osoby`stisno oriyentovany`j pidxid: naukovo-prakty`chni zasady` / I.D. Bex. – K.: „Ly`bid`", 2003. – 344 s.

3. Bratchenko S. L. Vvedeny`e v gumany`tarnuyu эksperty`zu obrazovany`ya (psy`xology`chesky`e aspekty) / S. L.Bratchenko. – M.: Nauka, 1999. – 210 s.

4. Y`vanov D.A. Эksperty`za v obrazovany`y`: ucheb.posob.dlya studentov vыsshy`x ucheb zavedeny`j / D.A.Y`vanov. – M.: Y`zd. Cetr "Akademy`ya", 2008. – 336 s.

5. Kly`menko N.I. Sudova ekspertologiya: Kurs lekcij: Navch. poschb. dlya stud. yury`d. specz. vy`shh. navch. zakl./ N.I. Kly`menko. – K.: Vy`davny`chy`j dim "In Yure", 2007. – 528 s.

прийому "метод малих змін". В результаті учні отримують формулу для визначення кількості відрізків за відомою кількістю точок $k = 1 + 2 + 3 + \cdots + (n-1) = \frac{n(n-1)}{2}$, де $n \geq 3$. Акцентується увага на означенні відрізка, а саме на тому, що це частина, розміщена між двома довільними точками, тому навіть дві точки розбивають пряму на три відрізки.

Ще одним цікавим видом завдань практичного характеру, які виступають потужним інструментом на мотиваційному етапі є завдання, які містять елементи проектної діяльності. Мова йде про завдання, які дають змогу дослідити практичне використання геометричних фігур у життєвих ситуаціях, в різних галузях діяльності. Такі завдання виконують одразу декілька функцій: 1) зацікавлення учнів до вивчення геометрії; 2) реалізація розкриття зв'язку теорії з практикою; 3) дають учням змогу аналізувати об'єкти навколишнього світу з метою виокремлення фігур, що вивчаються в складі різних геометричних фігур та систем фігур, попередньо абстрагуватися від усіх властивостей, окрім форми.

Прикладом такого завдання є: *"Знайдіть приклади використання найкоротшого та найдовшого відрізків у житті".*

В умовах організації евристичної діяльності під час формування геометричних понять вчитель має підбирати та продумувати не лише системи навчальних задач, але й системи евристичних прийомів.

Розглянемо евристичні прийоми, які, на нашу думку, найбільш доцільно використовувати на етапі мотивації введення поняття. У своєму дослідженні О. І. Скафа [6] виділила два основні евристичні прийоми: евристичну бесіду та метод доцільних задач, а також метод створення проблемних ситуацій та нестандартних задач.

Евристична бесіда чи евристичний діалог використовується для підведення учнів до вивчення нового поняття, та вказання на спосіб його отримання та дослідження. Особливістю завдань, що передбачають використання цих прийомів є те, що в їх фабулах не завжди міститься чітка вказівка на поняття. Найчастіше, вони передбачають використання інших прийомів, які дають змогу звузити коло пошуку.

Наведемо приклад використання евристичного діалогу під час мотиваційного етапу при введенні поняття "Суміжні кути".

Задача. Поміркуйте, як встановити правильність виготовлення косинця.

Вчитель: Про що йде мова в задачі?

Учень: Мова йде про косинець.

Вчитель: Пригадайте, які кути входять до косинця.

Учень: Два гострі кути та один прямий кут.

Вчитель: Що треба зробити з косинцем? Які додаткові матеріали слід використовувати.

Учень: Можна діяти по аналогії з тим, як перевіряли правильність лінійки. Для цього слід прикласти косинець до поперу та обвести його олівцем з обох боків.

Вчитель: Після перевертання косинця потрібно залишати місце між кресленнями?

Учень: Ні, не потрібно залишати місця. Для того, щоб впевнитись, що косинець правильний слід переконатись, що лінії співпадуть.

Вчитель: Будемо обводити весь косинець чи тільки його частину?

Учень: Спробуємо обвести тільки ті сторони, які утворюють прямий кут.

Вчитель: Що отримали в результаті?

Учень: Маємо отримати два прямі кути, які мають спільну сторону та спільну вершину.

Вчитель: Такі два кути ми будемо сьогодні вивчати, але слід звернути увагу на дві інші сторони цієї комбінації. Що можна сказати про ці промені?

Учень: Це доповняльні промені.

Вчитель: Отже, розглядатимемо два кути, які мають певне розташування. Називатимемо їх суміжними.

Серед евристичних прийомів, які на першому етапі формування геометричних понять доцільно обирати евристики "модифікуй", "шукай еквівалентну проблему", "шукай аналогію" та "моделюй" [1; 2]. Такий вибір обумовлений тим, що саме вони дають змогу учням здобувати нові знання й уміння на високому рівні інтересу до поставленої проблеми або завдання.

Крім того слід зазначити, що вже починаючи з мотиваційного етапу раціонально використовувати завдання, які передбачають використання відразу кількох евристичних прийомів.

Як відомо, другим етапом формування геометричного поняття є етап засвоєння істотних властивостей та формулювання означення поняття [6]. Етап засвоєння понять передбачає виділення істотних властивостей поняття, тому вимагає здатності учня ставити питання, виділяти головне, творчо переосмислювати фігури та їх елементи.

Особливістю цього етапу є те, що на відміну від мотиваційного, кожен учень має засвоїти набір теоретичних знань, які є визначальними для подальшого розвитку поняття. Цей етап можна вважати завершеним успішно, якщо учень здатен сформулювати означення поняття, усвідомлює значення кожного слова, розуміє зв'язки між істотними властивостями та причини вибору саме цього певного набору, вміє відрізнити геометричну фігуру, що описується поняттям серед інших фігур, відокремлює фігуру, що вивчається із системи інших (знаходить всі можливі варіанти на рисунку).

Для досягнення перелічених результатів на другому етапі формування геометричних понять використовуємо завдання п'яти типів:

1. Вправи практичного характеру.

Завдання цього типу мають акцентувати увагу на кожній істотній властивості, наголошувати на правилах позначення самих фігур та їх елементів, віднаходженні фігури, що описується поняттям на рисунку та правильного її запису.

Прикладом таких вправ може бути наступне завдання з теми "Суміжні кути": *"Розгляньте рисунок 4 та запишіть назви усіх суміжних кутів".*

експертизи освіти, а відтак, постає питання про її об'єкт і предмет. Якщо зважати на те, що національна система освіти є ключовим елементом у розвитку суспільства і держави, то власне у полі зору експертизи мають перебувати усі новітні освітні явища і процеси. Підкреслимо, що у зарубіжній практиці в останні десятиліття усе більше стверджується розуміння того, що жоден серйозний освітній проект чи програма не можуть обійтися без експертних досліджень. У такому випадку вона вважається незавершеною, оскільки не проведена оцінка її ефективності. Саме такої точки зору притримуються А.Тубельський та Р.Мкртичян, уявлення яких про об'єкт експертизи пов'язане з її інтерпретацією як засобу вивчення освітніх явищ і процесів [6].

Водночас, серед науковців поширеним є визначення, що об'єктом експертизи має бути уся педагогічна сфера у цілому. Серед прихильників такого розуміння об'єкта експертизи можна назвати С. Братченка, яким здійснена спроба систематизації її об'єктів. На думку автора, для гуманітарної експертизи доцільно використовувати такі об'єкти: ті, хто навчаються, викладачі, навчально-виховний процес, уклад життя навчального закладу, середовище, оточення. Метою експертизи в освіті може бути: оцінка відповідності навчальних програм чинним психологічним та дидактичним вимогам; оцінка ефективності авторських та експериментальних програм, освітніх технологій і систем; оцінка готовності кадрового потенціалу до роботи в певних умовах і за відповідних технологій; оцінка ефективності адміністративно-управлінської діяльності у відповідності з нормативними державними документами; оцінка рівня розвитку здібностей людей, які навчаються [3].

Дещо відмінне бачення предмету експертизи освітнього процесу знаходимо в Д. Іванова. Автор вважає, що предметом експертизи є не встановлення відповідності його результатів певним нормам, а сам процес діяльності, його зміни як у педагогічній галузі, так і у сфері управлінської діяльності. На думку автора, при проведенні експертизи необхідно визначити наявність самого процесу змін (чи відбувається зміна змісту освіти, чи здійснюється пошук нових способів організації навчального процесу і взаємодії з тими, хто навчається тощо). Основне призначення експертизи в освіті полягає у наданні допомоги, підтримки колективів закладів освіти щодо здійснення певних змін і управління ними як на етапі проектування, так і на етапі його реалізації. [4, с. 245-246].

Отже, наявні підходи до трактування поняття експертизи, її змісту, об'єкту та предмету експертної діяльності дозволяють схарактеризувати її як закриту експерту дію, що відповідає сучасній практиці її застосування у сфері освіти. Водночас, серед науковців досить часто звучить критика на адресу закритої експертизи та наявних форм її організації. При цьому акцентується увага не необхідності вдосконалення процедур експертної роботи, її професіоналізації, обмеження сфери застосування і врешті – гуманітаризації її змісту та процедур, що дозволить трансформувати експертизу у відкриту експертну дію і удосконалити її результати. Останні будуть впливати не лише фіксувати позитивні чи негативні зміни, але й впливати на ефективну зміну практики освіти та управління, на впровадження нових управлінських механізмів інноваціями у освіті.

цілісну особистість у повному розумінні цього слова. “Від людини XXI ст. вимагатиметься особлива мобільність і здатність адаптуватися до жорсткої зміни умов життя, зміни професій, культурного середовища й комунікативних умов. Показником глобальної мобільності людини (етносу, нації, держави) буде освіта і здатність напружуватися, рухатися, мобілізуватися та вчитися усе життя, щоб іти в ногу з часом” – підкреслює Т. Усатенко [7, с. 120]. Тому призначення гуманітарно-психологічної експертизи в освіті як особливого методу діагностичного дослідження освітніх процесів і явищ й полягає в тому, щоб слугувати засобом такого самопізнання і рефлексії його розвитку.

Психологічна експертиза освіти, таким чином, є особливою формою науково-практичного пізнання об’єктивної дійсності, яка ґрунтується на певних методологічних принципах, закономірностях, міжпредметних зв’язках і спрямована на визначення актуального стану та прогнозування розвитку освітніх систем для отримання об’єктивної оцінки перспектив розвитку в умовах невизначеності. Психологічна експертиза виходить з того, що розвиток інноваційної діяльності в суспільстві повинен урівноважуватися розвитком антропологічної, соціальної, професійної, світоглядно-моральної, духовно-культурної, загалом гуманітарної сфери і вказує на те, яким чином це має відбуватися у кожному окремому випадку інноваційного впливу на суспільство. З урахуванням дисциплінарності та міждисциплінарності знання як основи проведення експертизи, остання є комплексною багатопредметною або багатопрофесійною, оскільки інноваційний продукт (освітній процес) розробляється на перетині різних наукових дисциплін і вимагає компетентної оцінки фахівців-експертів. Тут доречно навести абсолютно раціональну думку М.-Л.А.Чепи: “Експертна діяльність не може проводитися дилетантами. Експертів потрібно готувати, створювати їм інфраструктуру для професійного спілкування, технологізувати процедури проведення експертиз для захисту експертних висновків від необ’єктивності, політичної заангажованості, упередженості” [8]. Варто також підкреслити, що попит на експертні висновки високого якісного рівня зростає у всіх сферах соціального життя. Замовники таких експертиз не мають об’єктивних критеріїв вибору експертів (за виключенням осіб з вченими званнями та ступенями) і найголовніше – не мають критеріїв оцінки наданих експертних висновків. Самі ж експерти, беручись за вирішення експертних задач, також не опираються на чітко визначену методологію, змішуючи експертизу з консультуванням, діагностикою, оцінкою, моніторингом тощо.

Як і кожний рід і вид експертизи, психологічна експертиза освіти має свою специфіку, суб’єктивно-особистісні підстави – це її сила, та її слабкість. Сильною стороною експертизи, на думку С.Братченка, є те, що досвід, інтуїція, творчий пошук експерта дозволяють вловити невловиме, на відміну від строго об’єктивних процедур, проникнути в приховану сутність явищ. При цьому особистісний характер знання експерта додає відповідальності за висловлювані ним думки і ухвалювані рішення. Слабкість проявляється в тому, що кожна суб’єктивна думка обов’язково несе відбиток її автора, і тому є специфічною, і як правило, відповідає одній точці зору. Цю неминучу залежність експертизи С.Братченко пропонує компенсувати шляхом залучення декількох експертів до розв’язання експертної здачі [3].

Запровадження наукового супроводу розвитку української освіти засобами наукової експертизи вимагає теоретичного осмислення суті психологічної

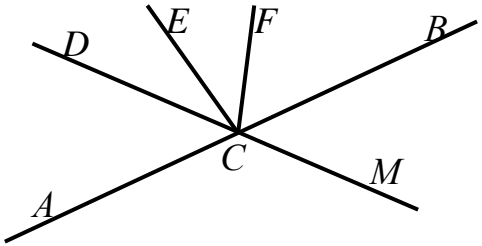


Рис. 4

У даному випадку, мета завдання полягає в: 1) актуалізації означення суміжних кутів, повторення істотних ознак (два кути, кути мають спільну сторону, дві інші сторони є доповняльними променями); 2) навчанні учнів розчленовувати рисунок на елементи та обирати ті, які є необхідними; 3) повторенні правил запису кутів.

2. Вправи на побудову об’єктів, що задовольняють зазначеним властивостям.

В цій категорії можна виділити два підвиди: вправи на побудову геометричних фігур, що описуються поняттями та відповідають певним критеріям (мають певне розташування чи певну величину) та вправи на дослідження максимального та мінімального значень числових характеристик, умов існування об’єктів, видів геометричних фігур.

Наприклад, завдання *"Дослідіть чи можна накреслити трикутник, один із кутів якого дорівнюватиме 180о"* вимагає від учнів проаналізувати можливість побудови трикутника із заданим кутом та зробити висновок стосовно того, що сума всіх трьох кутів може становити тільки 180о. Це дослідження дозволяє учням проекспериментувати та подивитися, що в трикутнику може бути гострий, тупий, прямий кут, а розгорнутого кута бути не може.

Прикладом побудови об’єктів за вказаними розташуванням може бути завдання *"Позначте точки A, B і C, що не лежать на одній прямій. Побудуйте суміжні кути, сторони яких проходять через ці точки, причому: 1) точка A є їх вершиною, а точка C лежить на спільній стороні; 2) промінь BC є їх спільною стороною; відрізок AC не лежить на спільній стороні, але вершина міститься в його середині"* або *" Дано паралелограм ABCD. Нехай точки M і N – середини сторін BC і AD. Доведіть паралельність відрізків MN і AB. На сторонах AD і BC відклали рівні відрізки AN і BM, а на сторонах AB і CD – рівні відрізки AK і DL, після чого провели KL і MN. Скільки паралелограмів на такому рисунку?"*.

Для завдання цих двох типів слід застосовувати евристичні прийоми "моделюй", "розглянь граничні випадки" [1; 2].

3. Вправи на знаходження помилок в означенні.

Важливо навчати школярів відшукувати зайві слова в означенні. Корисні вправи по скороченню означення шляхом використання терміна. доцільно давати завдання на порівняння двох однаково правильних і однаково коротких означень з точки зору того, яке з них легше перевірити (підвести конкретний випадок під означення). Зокрема, такі завдання сприяють кращому

усвідомленню всіх істотних властивостей. У цьому випадку працюють евристики "переформулюй", "аналогія" [1; 2]. Крім того, виконуючи побудову нового означення, учні актуалізують вже набуті знання, встановлюють місце поняття у системі інших.

4. Вправи з моделями фігур

У цій категорії можна виділити вправи на розпізнавання фігур. Важливо підібрати такі рисунки, на кожному з яких не врахована одна із істотних властивостей. Це робиться для того, щоб учні краще їх усвідомили, тому ціллю не є вибрати серед фігур ті, що описуються поняттям, а пояснити, чому кожна із запропонованих фігур є або не є шуканою.

Розглянемо два завдання з цієї категорії для поняття "трикутник".

Завдання № 1: "З поміж фігур на рисунку 5 оберіть трикутники".

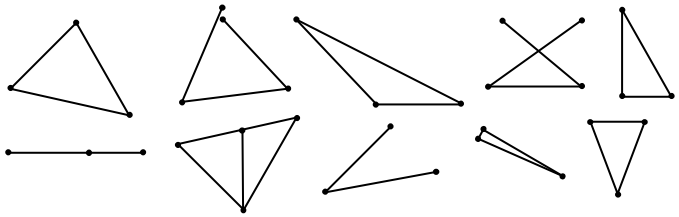


Рис. 5

Завдання сприяє закріпленню істотних властивостей геометричної фігури "трикутник", вміння виокремлювати її з поміж інших.

Завдання № 2: "Розгляньте наведені на рисунку 6 трикутники. Визначте, чим вони відрізняються? Дайте назву кожному ряду трикутників".

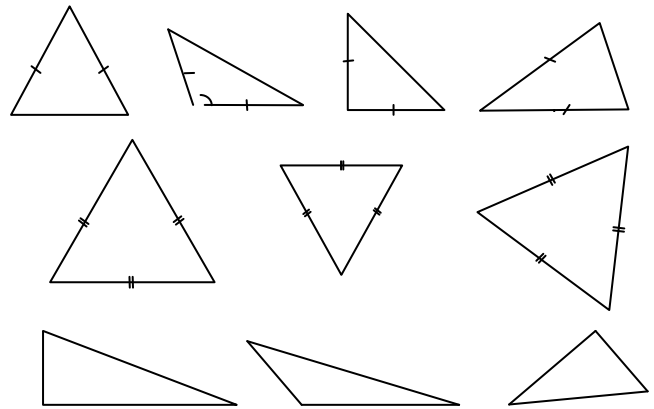


Рис. 6

10. Експертиза підготовки кадрів (у тому числі експертів) для освітньої сфери.

11. Експертиза освітніх ресурсів, у тому числі інтернет-ресурсів та підручників.

Виділені напрямки наукової психологічної експертизи освіти не вичерпують всього спектру проблем експертизи у сфері освіти. Таким чином, країнах Заходу, як стверджує М.-Л. Чепа, вже склалася розгалужена ієрархічна система “експертного супроводу проектів” і тому фактично жодна освітня інновація не оминає експертного оцінювання на тих чи інших етапах свого впровадження і здійснення. У країнах Заходу функціонує професійне середовище експертних співтовариств з центрами підготовки експертів, з обговоренням нагальних і наукових проблем експертизи в багатьох періодичних виданнях [8]. Ми погоджуємося з автором у тому, що подібні процеси вже давно актуалізувалися в Україні і потребують невідкладного вирішення.

На нашу думку, актуальність психологічної експертизи освіти пов’язана з неперервними змінами, розвитком, якого зазнає суспільство у XXI столітті. Природа такого процесу змін, механізми та засоби, можливості управління ними залишаються ще малодослідженими. Глобальні інноваційні процеси в суспільстві супроводжуються прискореним розвитком усіх сторін суспільного буття, що поглиблює суперечність між темпами суспільного та індивідуального соціокультурного розвитку. Інноваційна освіта, яка безперервно розвивається в умовах сьогодення, вимагає самопізнання та психолого-педагогічного осмислення.

Варто наголосити, що освіта є соціокультурним феноменом і виконує соціокультурну функцію, саме тому вона є важливим способом соціалізації особистості, простором її спілкування і прилучення людини до загальнолюдських та національних цінностей. Освіта, таким чином, як і соціалізація, завжди пов’язується з особистістю. Однак, тут є певні особливості, на яких наголошує І. Бех: “Хоча освіта і визнає необхідною передумовою свого існування зовнішні моменти, що чинять на неї певний вплив, цей процес освоєння світу відбувається в межах особистості, у просторі світовідчуття суб’єкта. Водночас освіта є внутрішнім процесом, який розвивається під впливом внутрішніх спонук та інтересів особистості” [2, с. 6]. Отже, зовнішні елементи соціальної реальності здатні лише підготувати освітній процес, надати йому інноваційності, натомість розвиток особистості завжди проходить у площині суб’єкта, завдяки його власній активності. Зважаючи на сказане, необхідним стає виявлення можливостей і шляхів узгодження інноваційних процесів з усіма процесами суспільного і особистісного життя, сприяння взаєморозгортанню і позитивній самореалізації творчого потенціалу суспільства та кожної окремої особистості, зокрема, при гармонізації та взаємовідповідненні їх між собою та з природними умовами їхньої діяльності.

На сучасному етапі освіта вирішує питання не тільки розвитку пізнавальних здібностей особистості. Її концептуальним підгрунтям є залучення підростаючого покоління до моделювання соціального діалогу, розвитку потреби конструювати свій соціальний досвід, передавати його іншим, так само, як і активно сприймати і трансформувати досвід інших людей у власній життєдіяльності. У кінцевому результаті індивід перетворюється на

– родові (предметні) (сукупність матеріальних носіїв інформаії, що об'єднані загальними якостями);
– спеціальні (матеріальні носії інформації певної природи);
– конкретні і безпосередні.

Об'єктом судової експертизи, таким чином, є конкретний індивідуальний предмет, наданий для проведення експертизи у певній справі [5, с, 18].

Предметом судової психологічної експертизи, на думку багатьох дослідників у галузі юридичної психології, є факти, обставини, які досліджуються шляхом проведення експертизи і встановлюються при розслідуванні і розгляді кримінальної або цивільної справи на основі спеціальних пізнань.

Як стверджує Н. Кліменко, зміст предмета судової експертизи також можна розглядати з двох позицій – науково і практичної. З погляду наукової галузі знань предметом науки про судову експертизу є закономірності формування якостей об'єктів та їх зміни у зв'язку з вчинення злочину. З погляду практичної діяльності предметом судової експертизи є фактичні дані (обставини справи), що встановлюються на основі спеціальних знань і дослідження матеріалів кримінальної, цивільної або господарської справи [5].

Стосовно конкретної експертизи, то її предметом є експертне завдання, яке слід вирішити експерту в ході і за результатами дослідження на підставі відповідного обсягу спеціальних знань з використанням засобів і методів, що знаходяться в його розпорядженні. Таким чином правильне визначення предмета судової психологічної експертизи відіграє істотну роль у теоретичному, практичному, процесуальному й організаційно-методичному аспектах. Адже предмет експертизи становить істотну ознаку кожного роду і виду експертизи, оскільки саме він визначає сутність і джерела спеціальних знань, які необхідні експерту для отримання експертної інформації та здійснення оцінки і висновку.

На жаль, гуманітарно-психологічна експертиза, яка на відміну від судової, має більш широкий контекст, в умовах сьогодення лише виходить на рівень належеного осмислення. У цьому аспекті слід звернутися до зарубіжного досвіду країн Заходу, де широкого розповсюдження набула наукова експертиза у сфері освіти, яка здійснюється у формах "педагогічного аудиту", "психолого-педагогічної експертизи", "комплексної гуманітарної експертизи" тощо [8].

Серед багатьох напрямків наукової експертизи освіти можна виділити наступні:

1. Експертиза освітніх проектів, що здійснюються під егідою ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та інших міжнародних організацій.
2. Експертиза регіональних (європейських, азійських тощо) та національних освітніх проектів.
3. Експертиза трендів розвитку або змін змісту освіти.
4. Експертиза освітніх реформ на різних рівнях освітніх систем.
5. Експертиза окремих програм, направлених на вирішення конкретних освітніх проблем.
6. Експертиза навчальних закладів і центрів.
7. Експертиза підручників, посібників, методичних матеріалів тощо.
8. Експертиза систем оцінювання знання.
9. Експертиза психічного та фізичного здоров'я учнів.

Останнє завдання дає можливість знаходити та виділяти істотні ознаки поняття, абстрагуватися від неістотних та закріплювати знання про різні види трикутників, тобто не просто визначити, чим характеризується кожен трикутник окремо, але й спробувати їх об'єднати за спільною ознакою.

Найкраще застосовувати для таких вправ евристичні прийоми "аналіз", "синтез", "узагальнення", "метод малих змін", "моделюй" [1; 2].

В системі вправ з моделями фігур виокремимо вправи на доповнення рисунків. Мова про те, щоб учні, проаналізувавши рисунок та знайшовши невідповідність одній з істотних ознак поняття, виправили креслення шляхом перебудови або доповнення рисунка.

Останнім видом вправ у цій категорії можна назвати вправи на моделювання фігур. Наприклад, завдання *"П'ять прямих розташовані на площині так, що є 8 точок, через кожну з яких проходять не менше 2 прямих. Скільки відрізків визначаються цими точками та прямими?"* передбачає, що учням потрібно спершу змоделювати комбінації прямих, тобто зробити рисунок, пригадати означення відрізка, його вигляд, спосіб побудови, і лише потім визначити кількість відрізків. Особливістю є можливість двох різних рисунків 7 та 8 з відповідно різною кількістю відрізків на них. Крім того, завдання має на мету закріплення вміння визначати відрізки на фігурах, тобто аналізувати та абстрагуватися.

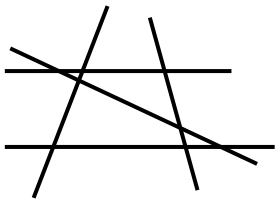


Рис. 7

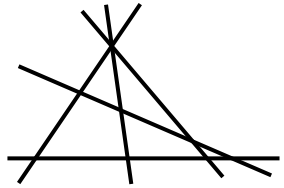


Рис. 8

Таким чином, для останніх двох категорій вправ з моделями фігур слід використовувати евристичні прийоми "підведення під поняття" та "моделюй" відповідно.

5. Вправи на розпізнавання об'єкта, що належить обсягові поняття.

Для цих вправ характерним є складання моделі, виділення ознак нового поняття та формулювання його означення. Такому прийому роботи особливу увагу приділяє Н. А. Тарасенкова [7]. При цьому в учнів складається наочне уявлення про поняття, використовуючи прийоми евристичної діяльності "намалюй картинку", "моделюй", "використовуй аналогію" тощо [1; 2] у школярів формується стійке засвоєння поняття.

Висновки. Підсумовуючи вищенаведене слід зазначити, що для успішного формування геометричних понять в умовах евристичного навчання математики вчителю потрібно обрати не лише ефективну систему навчальних завдань, але й враховувати доступний для учнів набір евристичних прийомів дослідження об'єктів. Перші два етапи формування понять можна вважати найбільш значимими у всій подальшій роботі з поняттям, тому підібрані

завдання мають бути особистісно-значимими та цікавими для учнів з одного боку, а з іншого інформативними та евристично спрямованими, тобто такими, виконання яких збагачує знання учнів про поняття. Водночас, формування понять не завершується засвоєнням його означення, тому подальшого дослідження потребують системи вправ, які доцільно використовувати на етапах застосування та закріплення геометричних понять з використанням евристичних прийомів.

Література:

1. Амброзяк О. В. Роль евристичних прийомів у формуванні геометричних понять основної школи / О. В. Амброзяк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 6. – С. 18–26.

2. Амброзяк О. В. Роль евристичних прийомів у формуванні стереометричних понять в учнів старшої школи / О. В. Амброзяк // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, I(7), Issue: 14, 2013. – С. 72–76.

3. Власенко К. В. Формування прийомів евристичної діяльності учнів на уроках геометрії в класах з поглибленим вивченням математики: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Катерина Володимирівна Власенко. – К., 2004. – 198 с.

4. Груденов Я. И. Изучение определений, аксиом, теорем / Я. И. Груденов. – М.: Просвещение, – 1981. – 95 с.

5. Крупич В. И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач / В.И.Крупич. – М. : Прометей, 1995. – С. 24-26.

6. Скафа О. І. Методичні складові етапів формування понять у евристичному навчанні математики / О. І. Скафа // Математика в школі, 2004. – № 1. – С. 18-25.

7. Тарасенкова Н.А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики (монографія) / Ніна Анатоліївна Тарасенкова. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2002.- 400 с.

References:

1. Ambrozyak O. V. Rol` evry`sty`chny`x pry`jomiv u formuvanni geometry`chny`x ponyat` osnovnoyi shkoly` / O. V. Ambrozyak // Problemy` suchasnoyi pedagogichnoyi osvity`. Ser.: Pedagogika i psy`xologiya. – Zb. statej: – Yalta: RVV KGU, 2013. – Vy`p. 41. – Ch. 6. – S. 18–26.

2. Ambrozyak O. V. Rol` evry`sty`chny`x pry`jomiv u formuvanni stereometry`chny`x ponyat` v uchniv starshoyi shkoly` / O. V. Ambrozyak // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, I(7), Issue: 14, 2013. – S. 72–76.

3. Vlasenko K. V. Formuvannya pry`jomiv evry`sty`chnoyi diyal`nosti uchniv na urokax geometriyi v klasax z pogly`bleny`m vy`vchennyam matematy`ky`: dy`s... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Katery`na Volody`my`rivna Vlasenko. – K., 2004. – 198 s.

4. Grudenov Ya. Y`. Y`zucheny`e opredeleny`j, aksy`om, teorem / Ya. Y`. Grudenov. – M.: Prosveshheny`e, – 1981. – 95 s.

5. Krupy`ch V. Y`. Teorety`chesky`e osnovы obucheny`ya resheny`yu shkol`nыx matematy`chesky`x zadach / V.Y`.Krupy`ch. – M. : Prometej, 1995. – S. 24-26.

6. Skafa O. I. Metody`chni skladovi etapiv formuvannya ponyat` u evry`sty`chnomu navchanni matematy`ky` / O. I. Skafa // Matematy`ka v shkoli, 2004. – № 1. – S. 18-25.

основному прикладних аспектів експертної діяльності в сфері освіти, оминаючи її теоретичні засади. Відтак, маємо розмаїття думок і поглядів щодо формулювання концептуальних основ гуманітарної експертизи.

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті є розкриття сутності психологічної експертизи освіти на основі її порівняння з судовою психологічною експертизою, а також дослідження її потенціалу щодо визначення актуального стану та прогнозування розвитку освітніх систем для отримання об'єктивної оцінки перспектив розвитку в умовах невизначеності.

Виклад основного матеріалу статті. Кардинальні зміни у соціумі на межі XX та XXI століть зумовили актуалізацію ідеї гуманітарної експертизи, її теоретичного осмислення та практичної реалізації як феномену соціальної практики. Наявні підходи до з'ясування місця експертизи у системі психологічних та гуманітарних наук, характеризуються різноманітності думок. Одні з дослідників убачають в експертизі самостійну психологічну науку, інші – галузь практичної психології, треті – вважають її частиною майбутньої науки – гуманітарної експертології. Проблема пов'язана з тим, що експертизу не можна ототожнити з чимсь певним, однорідним, чітко визначеним. Експертиза в умовах сьогодення – це "значний і різноманітний світ експертиз: від ситуативної дегустації до найскладніших дослідницький процедур, від різноманітних рейтингів за незрозумілими критеріями до чітко нормованої законом судової психологічної експертизи" [3, с.31] Саме остання і є найбільш розробленою як у теоретичному так і у практичному сенсі серед усіх наявних психологічних експертиз. На сьогодні більшість дослідників теорії судової експертизи вважають об'єктом експертології експертну діяльність, окремі теоретичні побудови у цій галузі наукового знання, методи розвитку теорії і здійснення експертного дослідження, процесів і відносин, тобто комплексне наукове відображення судово-експертної діяльності як єдиного цілого. Об'єкт експертного дослідження є невід'ємною і визначальною ознакою видової належності експертного дослідження. Такі визначення з деякою текстуальною різницею дають М.Селіванов, Н.Орлов, Д.Мірський. Автори колективної монографії з судової експертизи вважають, що її об'єктом є складна система з такими елементами: матеріальні носії інформації про факти; джерело інформації про факт; механізми передачі інформації від джерела до носія, тобто відображаючий і відображуваний компоненти, а також механізм їхньої взаємодії [1, с. 89].

Варто підкреслити, що поняття об'єкта розглядають з погляду науки і з позиції практики. Стосовно науки об'єкт – це вид об'єктів, клас або категорія предметів, які характеризуються загальними якостями. З погляду практично діяльності, об'єкт – це певний предмет, що надається експерту для дослідження: речові докази, серед яких предмети, механізми, агрегати, речовини, матеріали, документи. Також об'єктами експертизи, крім предметів вважають події, факти, явища й інші нематеріальні об'єкти, необхідність вивчення яких у процесі розслідування потребує спеціальних знань і проведення експертного дослідження [5].

Науковці також мають різні погляди на класифікацію видів об'єктів, які класифікуються за такими підставами на:

– загальні (матеріальні носії інформації про факти, які цікавлять слідство і суд);

Психологія

УДК 159.98:37.015.3
канд. психол. наук, доцент кафедри психології Яблонський А. І.
Уманський державний педагогічний
університет імені П. Тичини (м. Умань)

ЕКСПЕРТИЗА ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Анотація. У статті автор звертається до нової сфери застосування спеціального психологічного знання в освітній галузі – психологічної експертизи освіти. Здійснено порівняльний аналіз судової психологічної експертизи та психологічної експертизи освіти. Розкрито можливості психологічної експертизи освіти для визначення актуального стану та прогнозування розвитку освітніх систем.

Ключові слова: судова психологічна експертиза, освіта, гуманітарна експертиза, експертна діяльність, об'єкт і предмет експертизи.

Аннотация. В статье автор обращается к новой сфере применения специального психологического знания в образовательной сфере – психологической экспертизе образования. Осуществлено сравнительный анализ судебной психологической экспертизы и психологической экспертизы образования. Раскрыто возможности психологической экспертизы образования для определения актуального состояния и прогнозирования развития образовательный систем.

Ключевые слова: судебная психологическая экспертиза, образование, гуманитарная еэкспертиза, экспертная деятельность, объект и предмет экспертизы.

Annotation. The article refers to the application of new special psychological knowledge in education - Education psychological expertise. The comparative analysis of forensic psychological expertise and psychological expertise education. Shows the abilities of Education psychological expertise to determine the current state and prediction of educational systems.

Key words: litigation psychological expertise, education, humanitarian expertise, expert activity, object and subject expertise.

Вступ. Важливою передумовою успішного розвитку системи будь-якого рівня, у тому числі і соціальної, є чітке усвідомлення орієнтирів руху на основі послідовної та зваженої діяльності, необхідним і важливим компонентом якої є експертна діяльність. Сучасне постіндустріальне суспільство характеризується зростанням пріоритету надання послуг над виробництвом, організацією системи освіти, спрямованої насамкінець на підивщення якості життя кожної людини. Це зумовлює необхідність комплексного проектування системи заходів, спрямованих на успішне засвоєння особистістю гуманітарних цінностей, розвитку гуманітарної культури та стратегії втілення принципу гуманітарності в освітню практику.

Аналіз останніх досліджень. Специфіку і особливості гуманітарної експертизи у просторі освіти досліджують у своїх роботах С.Братченко, Д.Іванов, Р. Мкртичян, С.Дерябо, А.Тубельський та ін.. У психолого-педагогічній науковій літературі замало праць, присвячених вирішенню цієї проблеми (О. Анісімов, С. Братченко, В. Панок, В. Слободчиков, В. Леві, Ю. Швалб). Більшість із вказаних авторів зосереджують увагу на дослідженні в

7. Tarasenkova N.A. Vy`kory`stannya znakovo-sy`mvolichny`x zasobiv u navchanni matematy`ky` (monografiya) / Nina Anatoliyivna Tarasenkova. – Cherkasy`: Vidlunnya-Plyus, 2002.- 400 s.

Педагогіка

УДК:371
аспірант кафедри історії педагогіки
та порівняльної педагогіки Байдік О. С
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ В УКРАЇНІ (1919-1940 РР.)

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічним аспектам становлення гігієни, аналізуються особливості становлення та розвитку шкільної гігієни як наукової дисципліни в Україні.

Ключові слова: гігієна дітей, гігієна виховання, шкільна гігієна, наукові напрямки, наукові установи, вікові межі, стан здоров'я.

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическим аспектам становления гигиены, анализируются особенности становления и развития школьной гигиены как научной дисциплины в Украине.

Ключевые слова: гигиена детей, гигиена воспитания, школьная гигиена, научные направления, научные учреждения, возрастные границы, состояние здоровья.

Anotatsiya. Stattya devoted to theoretical and methodological aspects of the establishment of hygiene, analyzes the features of formation and development of school hygiene as a scientific discipline in Ukraine.

Key words: hygiene children hygiene education, school hygiene, research areas, research institutions, age limits, health.

Вступ. Актуального значення набуває шкільна гігієна як одна із профілактичних дисциплін відіграє важливу роль у вирішені питань охорони здоров'я дитячого населення.

Важливу роль у розвитку гігієни зіграли основоположники вітчизняної медицини С.Г. Зибелін і М.Я. Мудров, які узагальнили і розробили систему гігієнічних заходів з попередження багатьох хвороб, і основоположники вітчизняної гігієнічної науки Ф.Ф. Ерісмана, В.Г. Хлопін та ін. Самобутній характер розвитку гігієни в Україні був пов'язаний з діяльністю земських санітарних установ. Однак гігієнічна наука в Україні, незважаючи на зусилля прогресивних вчених, не могла вирішити задач по зміцненню здоров'я народних мас, стан здоров'я населення знаходився на вкрай низькому рівні. Щорічно вмирало близько 1 млн. чоловік від епідемічних захворювань і майже 2 млн. дітей у віці до 1 року, або четверта частина всіх народжених.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні становлення шкільної гігієни в Україні.

Виклад основного матеріалу статті. Гігієна - наука, що вивчає вплив чинників довкілля (природних і соціальних) на організм людини і розробляє науково обгрунтовані нормативи і рекомендації, спрямовані на збереження і

зміцнення здоров'я людини. Однак збереження і зміцнення здоров'я, незважаючи на їх велике значення, недостатні для дітей і підлітків. Для них найголовніше - сприятливий розвиток. Тому у гігієні дітей та підлітків будь-який чинник середовища оцінюється за його впливом на розвиток дитини.

Виділення шкільної гігієни із інших профілактичних дисциплін було пов'язане із особливостями дитячого організму, який знаходиться в процесі росту та розвитку і відрізняється від організму дорослої людини більше високою чутливістю до дії чиників навколишнього середовища, різного на окремих єтапах його розвитку [3, с.35]. Поряд з іншими чиниками на організм дитини впливають умови та організація її діяльності у навчально-виховних закладах, які також мають свої особливості. Крім того, не можна не враховувати значення сприятливого розвитку у цей період для майбутнього людини та суспільства в цілому.

Шкільна гігієна в Україні пройшла складний шлях становлення і розвитку. Її розвиток був тісно пов'язаний із соціально-економічним розвитком суспільства та освіти, оскільки шкільна гігієна вивчає проблеми охорони здоров'я дітей, які навчаються та виховуються у організованих колективах, дитячого населення. Шкільна гігієна розвивалася як гігієнічна наука, проте мала свої спецефічні особливості [2, с.45].

Певний вплив на розвиток шкільної гігієни в Україні мав довоєнний період (1919-1940 рр.). Зміни у суспільно-економічному житті та в освіті, потреби практичної охорони здоров'я сприяли становлення шкільної гігієни в Україні як самостійної наукової дисципліни. У 1919-1940 роках в Україні мали місце зміни у соціально-економічному розвитку освіти, системи охорони здоров'я, які вплинули на становлення шкільної гігієни як самостійної дисципліни та її подальших розвиток.

На початку 20-х років в умовах масової безпритульності, голоду та епідемій в Україні розвиток отримали закриті виховні заклади, для дітей (дитячі будинки, колектори-розподільники), де була зосереджена значна частина дітей. Організовані були різні типи дитячих будинків, у які приймали безпритульних дітей та дітей-круглих сиріт віком від 4 до 6 років, для здорових дітей, сліпих, глухонімих. Поряд з цим розроблялися концепції нової школи та розпочалося її будівництво. Зростала мережа дошкільних закладів. Основну увага розвитку дитячих закладів відкритого типу (яслам, дитсадкам, школам) стали приділятися з середини 20-х років.

Починаючи з 1930-1931 навчального року в Україні запроваджувалося загальне обов'язкове початкове навчання дітей віком 8-10 років. У 1932 році була встановлена єдина система народної освіти, яка включала дошкільне виховання (до семи років), початкову школу (з чотирирічним терміном навчанням), семирічну школу.

Важливе значення для організації навчальної роботи у школі, встановлення чіткої структури навчального року мали прийнятті у 30-х роках постанови ,,Про навчальні програми та режим у початковій і основній школі (1932)", ,,Про стуктурупочаткової і середньої школи" (1934). Значна увага у цей період приділялася проведенню оздоровчих заходів серед дітей. Вже у 20-ті роки в україні було організовано ряд закладів санаторного типу для дітей [4, с.12].

З 1924-1925 року в Україні проводились літні оздоровчі компанії, спочатку для дітей дошкільного віку, а потім школярів. У довоєні роки відбувалося становлення та зміни у структурі шкільно-санітарного нагляду. На

8. Кузьминков И. И. К анализу понятия «самоутверждение личности» // Свобода и ее содержание / Под ред. К.М. Никонова; - Волгоград, Вол-гогр. пед. ИН-Т.1972. – 285с.

9. Муздыбаев К. Психология зависти / К. Муздыбаев // Психологический журнал, 2002, №6. – С. 38-50.

10. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. – СПб.: Алетейя, 200. – 224 с.

11. Орлов Ю.М. Стыд. Зависть / Ю.М. Орлов. – М.: Слайдинг, 2005. – 96 с.

12. Оссовская М. Рыцарь и буржуа: исследование по истории морали / М. Оссовская. – М.: Прогресс, 1987 – 528 с.

13. Ситнікова Н. Психологія самоствердження особистості старшокласника / Наталія Ситнікова // Психологія і суспільство. – 2008, №2. – С. 75 – 104.

References:

1. Arkhanhel'skaya L.S. Zavyst' v strukture otnoshenyy sub"ektov, yspytyvayushchykh trudnosty obshchenyya: Dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.05 / L.S. Arkhanhel'skaya. - Rostov n/D, 2004. - 222 c.

2. Beskova T.V. Metodyka yssledovanyya zavystlyvosty lychnosty / T.V. Beskova // Voprosy psykholohyy, 2012. №2. – S. 127-139.

3. Bondyreva S.K. Chuvstvo. Psykholohyya y semantyka / S.K. Bondyreva, D.V. Kolesov. – M., 2008. – 160 s.

4. D'yachenko M.Y. Psykholohycheskyy slovar'-spravochnyk / M. Y. D'yachenko, L. A. Kandybovych. – M., 2004. – 576 s.

5. Yl'yn E.P. Psykholohyya zavysty, vrazhdebnosty, tshcheslavyya / E.P. Yl'yn. – SPb.: Pyter, 2014. – 208 s.

6. Klyayn M. Zavyst' y blahodarnost'. Yssledovanye bessoznatel'nykh ystochnykov / Klyayn Melany. – M., 1997. – 100 s.

7. Kozeletskyy YU. Chelovek mnohomernyy (psykholohycheskye ésse) / Yuzef Kozeletskyy. – K.: Lybyd', 1991. – 288 s.

8. Kuz'mynkov Y. Y. K analyzu ponyatyya «samoutverzhdenye lychnosty» // Svoboda y ee soderzhanye / Pod red. K.M. Nykonova; - Volhohrad, Vol-hohr. ped. YN-T.1972. – 285s.

9. Muzdybaev K. Psykholohyya zavysty / K. Muzdybaev // Psykholohycheskyy zhurnal, 2002, №6. – S. 38-50.

10. Nykytyn E. P. Fenomen chelovecheskoho samoutverzhdenyya / Nykytyn E. P., Kharlamenkova N. E. – SPb.: Aleteyya, 200. – 224 s.

11. Orlov YU.M. Styd. Zavyst' / YU.M. Orlov. – M.: Slaydynh, 2005. – 96 s.

12. Ossovskaya M. Rytsar' y burzhua: yssledovanye po ystoryy moraly / M. Ossovskaya. – M.: Prohress, 1987 – 528 s.

13. Sytnikova N. Psykholohiya samostverdzhennya osobystosti starshoklasnyka / Nataliya Sytnikova // Psykholohiya i suspil'stvo. – 2008, №2. – S. 75 – 104.

передбачає почуття заздрості до інших, зокрема до їх вмінь та статусу. Губристичне прагнення до переваги розкривається через заздрість у її соціальному аспекті (успіх-популярність) та результативному аспекті (успіх-здобутки).

Також було отримано негативний зв'язок між показниками прагнення до переваги студентів та заздрощів до кохання інших ($p<0,01$). Студентський вік, виступаючи сенситивним періодом для створення інтимних стосунків, характеризується прагненням до любові, причому ті індивіди, які мають труднощі в інтимних стосунках, прагнуть порівнювати себе із тими, хто більш успішний у коханні.

Статистично значущих відмінностей у рівні розвитку губристичної мотивації по групах старшокласників та студентів встановлено не було, відмічено, що старшокласники мають вищі показники за таким показником заздрісності, як заздрість-неприязнь ($t=2,95$). Отже, старшокласники більш інтенсивно переживають заздрість, більш відкрито і агресивно її виявляють по відношенню до інших, що може розглядатись як вікова особливість раннього юнацького віку по відношенню до більш дорослої вікової категорії.

Висновки. Заздрість у психології розуміється як почуття, емоційний стан, особистісна риса та ставлення особистості, яке обумовлене порівнянням особистості себе і своїх властивостей із іншими, пов'язане із прагненням до переваги та незадоволеністю життям. Юнацький вік є сенситивним для самоствердження особистості, в основі якого лежать губристичні мотиви. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження обумовлює переживання заздрості, причому прагнення до переваги передбачає заздрість-смуток, приховану заздрість у старшокласників та заздрість до здібностей та популярності інших у студентів. Прагнення до досконалості може розглядатись нами як психологічна умова позбавлення особистості від переживання заздрості. Особистість, яка керується власними цінностями успіху, не виявляє схильності порівнювати себе з іншими або заздріти їм. Старшокласники більш бурхливо переживають заздрість за стенічним типом, виявляючи ворожість та агресивність до об'єктів заздрості, причому серед десятикласників ця тенденція є більш вираженою, ніж у майбутніх випускників.

Література:

1. Архангельская Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Л.С. Архангельская. - Ростов н/Д, 2004. - 222 с.

2. Бескова Т.В. Методика исследования завистливости личности / Т.В. Бескова // Вопросы психологии, 2012. №2. – С. 127-139.

3. Бондырева С.К. Чувство. Психология и семантика / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М., 2008. – 160 с.

4. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М., 2004. – 576 с.

5. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 208 с.

6. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / Кляйн Мелани. – М., 1997. – 100 с.

7. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.

початку 20-х років шкільно-санітарний нагляд в Україні виділявся із складу санітарно-епідеміологічної служби і в віїшов до системи охорони материнства і дитини. Важливе значення для розвитку санітарно-епідеміологічного обслуговувуння дитячого населення мала організація у середині 30-х років Державної санітарної інспекції, до складу якої увійшли шкільно-санітарні інспектори.

У цей період відбувалося також становлення системи закладів, в яких проводилися наукові розробки з проблеми охорони здоров'я дітей молодшого шкільного віку, і зокрема гігієнічних аспектів цієї проблеми. У Києві відкрився перший на території країни спеціалізований науково-дослідний інститут, який вивчав питання, що стояли перед шкільною гігієною. З 1924 року він працював як санітарно-педагогічний інститут, а з 1926 року Всеукраїнський державний інститут гігієни виховання. Починаючи з 1928 року, на території РРФСР, а згодом і УРСР створюються також інститути охорони здоров'я дітей молодшого шкільного віку, до завдань яких поряд з іншими віднесені:

- вивчення психо-фізичних особливостей дітей;
- гігієна виховання;
- вироблення методики практичних заходів для нормальних та хворих дітей;
- розробка наукових та науково-практичних питань охорони здоров'я дітей молодшого шкільного віку за завданням Наркомздоров'я.

В Україні такий інститут було створено спочатку як філію Українського інституту охорони материнства і дитинства, а з 1931 року як самостійний науково дослідний інститут. У 1925 році в Київському медичному інституті була організована кафедра гігієни виховання під керівництвом професора Володимірського А.В, який з 1923 року очолював кафедру лікарської педагогіки у Київському педагогічному та Київському медичному університетах [6, с.56]

На той час кафедри гігієни виховання вже працювали та створювалися у вищих медичних навчальних закладах Москви та Ленінграда. У 1930 році кафедри виховання гігієни були перейменовані у кафедри шкільної гігієни. У 1930 році в Харківському медичному інституті було організовано крім лікувально-профілактичного факультету, санітарно-гігієнічний. З цього ж року в інституті розпочала роботу кафедра шкільної гігієни, яку протягом більше 20 років очолював Екель С. М. Окрім питання гігієни праці дітей шкільного віку у цей період вивчалися в Українському інституті гігієни та паталогії праці.

У перші роки радянської влади відбувалося перейменування дисципліни у ,,виховання гігієни", тоді як до революції використовувався термін ,,шкільна гігієна". Цей термін застосовував ще Ерісман у своїй статті ,,Про підсумки І-го міжнародного конгресу зі шкільної гігієни". Зумовлені були такі зміни тим, що питання, які вивчалися на той час, почали виходити за межі школи, яка перестала бути єдиним массовим закладом для суспільного виховання, і включали всі чинники, що впливали на формування нової людини. В Україні це знайшло своє відображення у назві першого спеціалізованого науково-дослідного інституту (Всеукраїнський науково-дослідний інститут виховання гігієни) та першої кафедри (кафедра гігієни виховання у Київському медичному інституті) [7, с.22].

Починаючи з 20-х років, змінювалися вікові межі контингентів дитячого населення, які вивчалися гігієною дітей шкільного віку, і розширювалися типи

закладів, які входили до сфери її наукових інтересів. Певний вплив на розвиток шкільної гігієни у 20-30-ті роки минулого століття мала педологія, оскільки профіль лікаря з охорони здоров'я дітей молодшого шкільного віку розглядався як лікаря-педагога. Педологія визначалася як провідна медична дисципліна і включала дитячу фізіологію, морфологію, психоневрологію, педогогіку, гігієну. І хоча педагогами пропанувався принцип комплексності, значна увага приділялася нервово-психічній сфері дитини, широко застосовувалися психометричні тести.

Складність взаємовідносин шкільної гігієни і педології, зокрема, полягала у тому, що гігієнічні питання, пов'язані з вивченням реакцій організму дитини на вплив середовища, були віднесені до педології. Шкільна гігієна повина була вивчати лише само середовище.

У 1936 р. відповідно до постанови союзного директивного органу ,,Про педагогічні перекручення в системі наркомосів" було змінено профіль шкільного лікаря (педіатра-гігієніста). Важливе значення ця постанова мала також для подальшого розвитку шкільної гігієни дітей молодшого шкільного віку і її викладання у медичних вузах як самостійної дисципліни. Наукові дослідження зі шкільної гігієни у цей період проводилися в таких основних напрямах:

- фізичний розвиток дітей молодшого шкільного віку;
- фізичне виховання у школі; гігієнічне оформлення навчальних підручників;
- гігієнічні вимоги до шкільних меблів.

Особливістю досліджень з гігієни дітей та підлітків у цей період був їх переважно описовий характер. Хоча, дослідження інституту під керівництвом Писарєвої Л. В. відзначалися тим, що вже на той час при розробці питань шкільної гігієни на відміну від інших інститутів враховувалися особливості дитячого організму.

Висновки. Період 1919-1940 рр. мав важливе значення для становлення шкільної гігієни учнів молодшого шкільного віку як самостійної наукової профілактичної дисципліни, науки про збереження та зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку. Відбулося формування системи наукових закладів, які вивчали проблеми гігієни дітей молодшого шкільного віку, хоча цей процесс не був завершений. Сформувався ряд основних напрямів наукових досліджень, які залишилися актуальними дотепер.

Література:

1. Бандурівський А.З. 15 років охорони здоров'я дітей на Україні – Врачебное дело. – 1935. - №11. – С.939 – 944.

2. Гончарук Е.И., Широбоков В.П. Санитарно гигиенические дисциплины // 150 лет Киевскому медецинскому институту: под ред. Е.И. Гончарука. – С.187 – 208.

3. Грондо А.А. Развитие гигиены в Украинской ССР. – К., 1975. – 199 с.

4. Громбах С.М. Гигиена детей и подростков в СССР за 50 лет // Гигиена детей и подростков: Сб. – М., 1970. – Вып. 2. – С.13 -29.

5. Екель С.М. VII Всеросійський з'їзд та I Всеукраїнська нарада щодо охорони здоров'я дітей та підлітків.

6. Лысенко Е.А. Из истории гигиены детей и подростков на Украине // Материалы к истории гигиены и санитарии на Украине. – К: Госмедиздат УССР, 1962. – Т.2. – С.131 – 140.



Рис. 2 Взаємозв'язок показників губристичної мотивації та заздрощів у студентів

За результатами кореляційного аналізу показників заздрості та губристичної мотивації на вибірці студентів було встановлено, що прагнення до самоствердження особистості студентського віку визначається через схильність до заздрощів до статусу, популярності та здібностей інших (рис. 2).

Губристична мотивація студентів характеризується негативним зв'язком із показниками заздрості до особливих персонажів та заздрості-неприязні ($p<0,01$). Отже прагнення до самоствердження виключає негативні стенічні емоції та фантазійні заздрощі до нереальних персонажів. Чим більшою мірою особистість студента прагне до самоствердження, високих результатів у соціально значущій діяльності, тим у меншій мірі вона бурхливо переживає почуття заздрості до інших, особливо до неіснуючих персонажів.

Прагнення до досконалості також розкривається через низку негативних кореляцій із параметрами заздрості: із показниками заздрості-неприязні та смутку, а також заздрощів до статусу та популярності ($p<0,01$). Отже, прагнення до досконалості у студентському віці спрямоване на досягнення високих результатів у значущій діяльності, яке відхиляє можливість почувати заздрість як за стенічним, так і за астенічним типом, виключає можливість заздрості до слави, популярності інших. Така особистість має власні стандарти досконалості і не звертається до соціальних еталонів успіху.

Прагнення до переваги навпаки властиве тим студентам, які виявляють заздрощі до статусу і популярності інших, а також до їх здібностей та вмінь ($p<0,01$). Отже, прагнення до самоствердження шляхом переваги над іншими

Встановлено негативні зв'язки між прагненням до досконалості та такими видами переживання заздрощів, як заздрість до матеріальних придбань інших ($p<0,05$) та заздрість до особливих персонажів ($p<0,01$). Отже, старшокласники, які у самоствердженні прагнуть до досконалості, підтвердження власної майстерності у значущій діяльності, відхиляють заздрість до матеріального. Для таких старшокласників матеріальні речі є не такими важливими, вони впевнені, що можуть досягнути успіху та придбати матеріально бажане завдяки власним зусиллям та здібностям. При досягнення досконалості старшокласник також нехтує заздрістю до особливих персонажів (кіногероїв, фантастичних істот, кумирів сучасності), що характеризує його особистість більш зрілою, виваженою, вільною від безглуздих фантазій. Старшокласники, що прагнуть до досконалості, вміють розрізняти фантастичну та справжню реальність.

Загалом показники губристичної мотивації виявились негативно пов'язаними із заздрістю до матеріальних речей, що належать іншим ($p<0,05$). Отже, прагнення до самоствердження та самоповаги у юнацькому віці протиставляються переживанню заздрості до матеріальних речей. Юнаки та дівчата, що намагаються самоствердитись у колективі однолітків скоріше обирають комунікативні стратегії досягнення переваги над іншими, або удосконалюють власні навчальні досягнення для досягнення майстерності. Такі старшокласники вважають безглуздим, виборювати авторитет у колективі завдяки придбанню коштовних речей, що може обумовлювати відсутність у них заздрості до матеріальних придбань інших. Також такі дані можуть бути пояснені однорідністю вибірки за параметрами матеріального достатку їх сімей.

Було встановлено, що у 10 класі старшокласники виявляють вищі показники заздрості-неприязні, ніж в 11 класі, що може пояснено тим, що майбутні випускники виявляють більшу міру саморегуляції поведінки, ніж десятикласники (таблиця 1).

Таблиця 1

Середні значення показників заздрісності у старшокласників

Показники заздрісності	Групи досліджуваних		t-Стьюдента	p
	10 клас	11 клас		
Заздрість-смуток	23,12±8,46	19,88±11,24	1,05	0,298
Заздрість-неприязнь	19,33±7,87	11,23±10,68	2,79	0,007
Маскування заздрості	24,95±9,71	24,64±8,51	0,10	0,915

У сучасних освітніх умовах провідним завданням майбутніх абітурієнтів є підготовка до випускних іспитів, де слід проявити власні здібності та знання на максимально високому рівні без порівняння власних досягнень із досягненнями інших, отже в цей час на зміну тенденції до переваги та заздрості приходить прагнення до досконалості та підтвердження майстерності та вмінь.

7. Марзеев А.Н. Вопросы школьной гигиены и санитарии. – Гиг. И сан. – 1952. - №8. – С.37 -40.

8. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1919-1967) / Під ред. А.Г.Бондар. – К., 1967. – 483с.

References:

1. Bandurivskyy A.Z. 15 Child Health in Ukraine - Vrachebnoe case. - 1935. - №11. - S.939 - 944.

2. Honcharuk E.I., VP Shyrobokov Sanitary hyhyenycheskye discipline // 150 years of the Institute of the Kiev medetsynskomu: ed. EI Goncharuk. - S.187 - 208.

3. Hrondo A.A. The development of hygiene in Ukrainskaia SSR. - K., 1975 - 199 p.

4. Hrombah S.M. Hyhyena children and adolescents in the USSR for 50 years // Hyhyena children and adolescents: Sa. - M., 1970 - Vol. 2 - p.13 -29.

5. Ekel S.M. VII Congress of Ukrainian and I meeting on the health of children and adolescents.

6. Lysenko E.A. From the history of children and adolescents hygiene in Ukraine // Materials Category hygiene and sanitation history in the Ukraine. - K: Hosmedyzdat USSR, 1962 - Vol.2. - P.131 - 140.

7. Marzeev A.N. Questions shkolnoy hygiene and sanitation. - Gig. And dignity. - 1952. - №8. - P.37 -40.

8. Narodna education and teaching science in the Ukrainian SSR (1919-1967) / Ed. A.H.Bondar. - K., 1967 - 483s.

Педагогіка

УДК 316.625:378.147:36-051

асистент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи Брусенко А. С.
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. Стаття присвячена опису експериментальної роботи щодо виявлення сформованості культури самопрезентації. Автор аналізує сутність та зміст існуючих підходів до визначення критеріальної бази дослідження. Визначено критерії та показники сформованості культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: культура самопрезентації, критерії та показники сформованості культури самопрезентації.

Аннотация. Статья посвящена описанию экспериментальной работы по выявлению сформированности культуры самопрезентации. Автор анализирует сущность и содержание существующих подходов к определению критериальной базы исследования. Определены критерии и показатели сформированности культуры самопрезентации будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: культура самопрезентации, критерии и показатели сформированности культуры самопрезентации.

Annotation. The paper describes the experimental work on the identification of formation of self-culture. The author analyzes the nature and content of the existing approaches to the definition of the criteria framework of the study. Defined criteria and indicators of formation of the culture of self-presentation of future social workers.

Key words: culture of self-presentation, the criteria and indicators of formation of self-culture.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука висуває нові вимоги до педагогічних працівників, у тому числі соціальних педагогів. Спостерігаючи за розвитком суспільства розуміємо, що педагог це не тільки передавач певної інформації, а й наставник, перший порадник у тяжких життєвих ситуаціях. Саме тому педагогу необхідні емпатійні уміння, розвинуте логічне та творче мислення, здатність до тривалої і продуктивної діяльності в умовах емоційної напруги, здатність до перевтілення, співтворчості. Він повинен вміти підтримувати свою творчу форму, володіти мистецтвом самовираження [2, с. 3]. Усіма цими якостями та уміннями майбутні соціальні педагоги повинні оволодіти на етапі навчання, тому важливо дослідити особливості самопрезентаційної культури та на основі результатів діагностичних досліджень продовжити пошук шляхів її формування у процесі вивчення фахових дисциплін та позааудиторної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою самопрезентації особистості у різні часи займалися як вітчизняні (В. Шепель, Н. Амяга, О. Зінченко, Ю. Крижанська, Г. Почепцов, О. Соколова-Бауш, В. Третьяков, Ю. Жуков, Г. Бороздіна) так і зарубіжні (Е. Джонс, Т. Піттман, М. Селігман, С. Стівен, Е. Джонсон, Д. Тедескі, А. Шутц, Д. Майєрс, І. Гофман, Дж. Мід, Г. Блумер) вчені. На важливості самопрезентаційної культури педагога наголошується у працях сучасних дослідників (С. Маскалянова, А. Рощенюк, Є. Бекетова, М. Апраксіна), але розроблених критеріїв та показників вивчення рівня самопрезентаційної культури саме соціальних педагогів нами не виявлено.

Метою етапу дослідження, якому присвячена дана стаття, є визначення критеріїв та показників рівня сформованості культури самопрезентації у майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення реального стану сформованості культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів передбачає визначення критеріально-рівневої бази як наукового підґрунтя для здійснення констатувального етапу дослідницької роботи.

Як вказують О. Рудницька та співавтори [4] головними критеріями ефективності науково-педагогічного дослідження є отримання нового наукового результату, збагачення теоретичних знань, які сприяють удосконаленню процесу виховання, навчання й розвитку дітей, дають змогу ефективно та якісно вирішувати конкретні навчально-виховні завдання.

Для визначення критеріїв сформованості культури самопрезентації у майбутніх соціальних педагогів ми звернулися до існуючих наукових досліджень з даної проблематики.

Так, С. Карасьова [3], у своєму дисертаційному дослідженні виокремлює три критерії сформованості готовності студентів до самопрезентаційної діяльності:

1. Методика «Опитувальник губристичної мотивації студентів» К. Фоменко, що спрямований на визначення міри розвитку губристичної мотивації у юнацькому віці, зокрема її форм – прагнення до переваги та прагнення до досконалості.
2. Методика вивчення заздрісності особистості Т. Бескової, спрямована на визначення міри розвитку трьох форм схильності до заздрості: заздрості-неприязні, заздрості-смутку та маскування заздрості.
3. Методика вивчення видів заздрості особистості М. Кузнєцова, спрямована на вивчення міри розвитку заздрості до багатства інших, любові у інших, матеріальних придбань інших, статусу і популярності інших, здоров'я інших, незалежності інших, володіння матеріальними цінностями, до тих, хто живуть в іншому просторі / часі, особливих персонажів, гендерна заздрість, заздрість до здібностям і вмінням інших, красивої зовнішності інших.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами кореляційного аналізу показників заздрості та губристичної мотивації на вибірці старшокласників було встановлено, що прагнення до самоствердження особистості студентського віку визначається через зв'язок між прагненням до переваги із схильністю до смутку під час переживання заздрості та її маскування (рис. 1).

Тенденція до переваги визначається зв’язком із переживанням смутку під час заздрощів та схильністю до маскування почуття заздрості ($p<0,05$). Таким чином, старшокласники, які прагнуть до самоствердження через досягнення переваги над іншими, виявляють заздрість астенічного типу, прагнуть приховувати власні заздрощі. Прагнення до переваги посилюється негативними емоціями смутку, досади, пригнічення, які особистість старшокласника намагається маскувати.

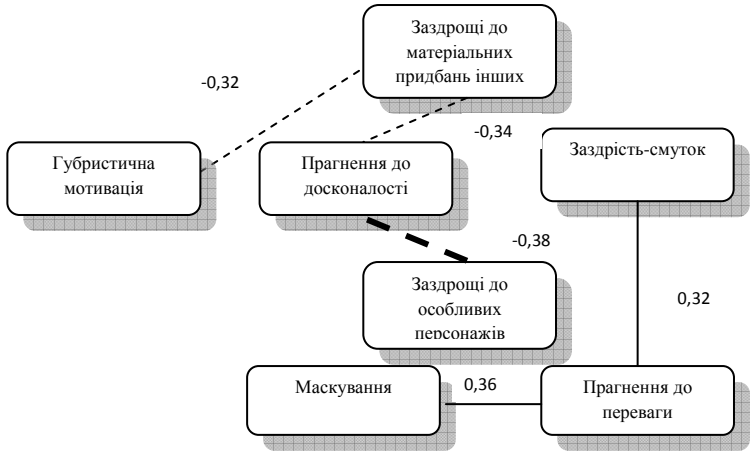


Рис. 1 Взаємозв’язок показників губристичної мотивації та заздрощів у старшокласників

Ю. Орлов визначає такі провідну функцію заздрості, як створення конкуренції між людьми у досягненні вищих цінностей. Автором також визначено систему розумових операцій, що призводять до заздрості:

- акти сприйняття та уявлення про певну якість, що властива іншому і може бути високо оцінена;
- акт присвоєння якості цінності та значущості;
- акт віднесення іншої людини до тієї категорії людей, що і сама особистість;
- акт порівняння та неузгодження, результатом якого є заздрість [11].

К. Муздибаєвим [9] було визначено такі *компоненти* заздрості:

- соціальне порівняння;
- сприйняття суб'єктом переваги іншого над собою;
- переживання досади, засмучення, приниження з цього приводу;
- неприязне ставлення або ненависть до того, хто переважає;
- бажання або скоєння об'єкту заздрощів шкоди;
- бажання або реальне позбавлення об'єкта заздрості предмета переваги.

Прагнення до переваги над іншими, яке характеризує особистість, що виявляє заздрість, є формою губристичної мотивації особистості. Термін «губристична мотивація» є центральним у трансгресивній концепції Ю. Козельцького [7] і означає прагнення до звеличення, самоствердження та підкріплення самоповаги. У вітчизняній психології самоствердження розглядається як поєднання уявлень особистості про власне Я (самоідентичність) та спрямованості на його здійснення, тобто: а) потреби у самототожності, самоцінності, у протиставленні свого Я іншим; б) потреби у визнанні, самореалізації, статусно-рольовому визнанні, у досягненні результатів діяльності; в) потреби у самовияву (І. Кузьменков, Н. Ситнікова) [8;13]. Самоствердження, поряд із такими формами виявлення самосвідомості особистості як самосприйняття, самоповага, самоконтроль, на думку деяких авторів, виступає основним показником регуляції діяльності та особистісної активності. Є.П. Нікітін та Н.Є. Харламенкова розуміють самоствердження як адлерівське прагнення до переваги [10]. Однак, психологічний зміст поняття самоствердження у контексті прагнення до успіху більш повно розкриває трансгресивна концепція Ю. Козелецького та її основні положення про губристичну мотивацію.

У наших попередніх дослідженнях юнацький вік розглядається як сенситивний період для розвитку прагнення особистості до самоствердження, в основі якого лежать губристичні мотиви – прагнення до досконалості та прагнення до переваги. Заздрість, що є почуттям, яке виникає у результаті порівняння себе з іншими та прагнення до переваги над іншими, функціонує у зв'язку із губристичною мотивацією особистості. Експериментальне вивчення характеру зв'язку губристичної мотивації та заздрості особистості у юнацькому віці є становить **мету** нашого дослідження.

Вибірку досліджуваних склали старшокласники (41 учень 10-11 класів, 19 хлопчиків та 22 дівчинки) та студенти факультету психології та соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди (68 студентів 3-5 курсів, 55 дівчат та 13 чоловіків).

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження нами були застосовані такі методики:

1. Когнітивний відображає: повноту знань (оцінюється по відношенню засвоєного особистістю обсягу самопрезентаційних знань до загального обсягу інформації, запропонованої до вивчення); інтегрованість знань (оцінюється по здатності суб'єкта узагальнювати і застосовувати знання, що стосується різних наукових галузей); практична спрямованість знань (оцінюється по розумінню суб'єктом сфери застосування знань).

2. Мотиваційно-ціннісний відображає: домінантність цілевизначальних мотивів; домінантність професійних інтересів; стійкість мотивів професійного саморозвитку; взаємозв'язок ціле- і засобовизначальних мотивів.

3. Діяльнісно-поведінковий відображає: дієвість (ступінь досягнення запланованих результатів самопрезентаційної діяльності); освоєність (ступінь самостійності самопрезентаційних дій на різних етапах підготовки, здійснення та оцінки результатів самопрезентації); продуктивність (ступінь новизни і оригінальності засобів, способів, прийомів, змісту самопрезентації).

У цілому готовність до оволодіння культурою самопрезентації визначається наявністю теоретичних, практичних та психологічних конструктів, зміст яких складають знання, вміння та мотиви, необхідні для ефективного оволодіння даною діяльністю. Це інтегративна якість особистості фахівця, що формується в результаті оволодіння всіма компонентами самопрезентаційної діяльності, і характеризується прагненням і здатністю фахівця здійснювати самопрезентаційну діяльність.

На основі вищевказаного були виділені критерії сформованості культури самопрезентації у майбутніх соціальних педагогів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий та рефлексивний.

Мотиваційний критерій передбачає усвідомлення майбутніми соціальними педагогами необхідності оволодіння культурою самопрезентації, зацікавленість у розвитку професійних здібностей, бажання оволодіти культурою самопрезентації. Показниками цього критерію є: мотивація досягнення успіху, потреба в повазі, прагнення відчувати свою ефективність; внутрішня потреба та зацікавленість навчанням у вищому навчальному закладі; розуміння необхідності оволодіння культурою самопрезентації та прагнення до підвищення власного рівня.

Когнітивний критерій констатує систему знань щодо культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів. Даний критерій визначається такими показниками: наявність та системність фахових самопрезентаційних знань; володіння самопрезентаційними знаннями практичного спрямування; розуміння умов формування культури самопрезентації.

Поведінковий критерій – сукупність якостей пов'язаних з культурою самопрезентації. Для цього критерію характерними є такі показники: володіння мовленнєвою культурою, невербальною комунікацією; уміння конструювання та реалізації стратегій і тактик самопрезентації; практичні вміння у сфері вибору та використання адекватних засобів самопрезентації.

Рефлексивний критерій полягає у здатності до самоаналізу, адекватній оцінці власної поведінки у різних ситуаціях. Показниками цього критерію є: здатність до аналізу методів пізнання та їх удосконалення; бажання до саморозвитку при здійсненні пізнавальної діяльності; практичні вміння самодіагностики та самоаналізу особистісних якостей, здібностей, поведінки, діяльності.

На підставі розглянутих вище критеріїв та показників, опишемо рівні сформованості у майбутніх соціальних педагогів культури самопрезентації: низький, середній, достатній.

Мотиваційний критерій

Рівні сформованості	Показники
Низький	Відсутність мотивації на досягнення успіху, низька потреба в повазі; відсутність внутрішньої потреби та зацікавленості навчанням у вищому навчальному закладі; неприйняття необхідності оволодіння культурою самопрезентації; небажання підвищувати власний професійний рівень.
Середній	Наявність достатньої мотивації на досягнення успіху, потреба в повазі; прагнення відчувати ефективність своєї роботи; потреба та зацікавленість навчанням у вищому навчальному закладі.
Достатній	Наявність високої мотивації на досягнення успіху, яскраво відображена потреба в повазі; щире прагнення відчувати ефективність своєї роботи; внутрішня стійка потреба та зацікавленість навчанням у вищому навчальному закладі.

Когнітивний критерій

Рівні сформованості	Показники
Низький	Відсутність системності фахових самопрезентаційних знань; неволодіння самопрезентаційними знаннями практичного спрямування; нерозуміння умов формування культури самопрезентації.
Середній	Наявність та системність фахових самопрезентаційних знань; володіння самопрезентаційними знаннями практичного спрямування; розуміння умов формування культури самопрезентації.
Достатній	Висока наявність та системність фахових самопрезентаційних знань; вільне володіння самопрезентаційними знаннями практичного спрямування; впевнене розуміння умов формування культури самопрезентації.

Цікавим виявляється механізм виникнення заздрості, запропонований Ю. Орловим [11]. Автор зазначає, що особистість, яка має низку переваг над іншими викликає заздрість по відношенню до себе. Заздрість інших породжує гордість особистості, які разом обумовлюють почуття переваги, з одного боку, та виникнення заздрості особистості до інших – з іншого боку.

Як зазначає провідний російський фахівець з проблематики психологічних засад переживання заздрості Т. Бескова, заздрість у найбільш широкому розумінні визначається як визнання переваги, успіху та більш високого благополуччя іншої людини [2].

С.К. Бондиревою та В.Д. Колесовим [3] було визначено наступне ознаки заздрості:

1) непостійність, мінливість об'єктів заздрості;

2) заздрість спрямована не на самий об'єкт, а на факт володіння об'єктом певних переваг;

3) широта поля заздрості (велика сукупність предметів заздрості від чеснот до матеріальних благ);

4) особистість, яка виявляє заздрість, керується домінантою «замало» і малоймовірно буде задоволена чимось сповна;

5) полярність оцінок: позитивно оцінюється предмет заздрості та негативно – об'єкт;

Автори розрізняють поняття заздрості (як емоції, переживання, що перетікають згодом в почуття) та заздрісності (як риси характеру, що проявляється у схильності переживати заздрість).

Багатоплановість проблеми заздрості, складність психологічних механізмів її функціонування вимагають ставити питання про визначення *класифікацій* заздрості. Так, Є. Ільїним визначено класифікацію заздрості за часовою характеристикою: короткочасна заздрість (заздрість-емоція) та довгочасна заздрість (заздрість-почуття). Автором також визначено такі форми заздрості, як депресивна заздрість (почуття принизливого стану, викликане почуттям несправедливості, обділеності та приреченості), незлобна заздрість (прагнення людини мати те, що інша людина, однак без почуття ворожості) та злобна заздрість (прагнення не тільки отримати те, що інша людина, а й позбавити переваги об'єкта заздрості).

Л. Архангельська визначає три види заздрості: заздрість-безнадійність (безсилля), заздрість-вимогливість та заздрість-суперництво. Заздрість-безнадійність характеризується відмовою від спілкування, самотністю; заздрість-вимогливість проявляється нарощуванням вимог, нетирпимістю, збільшенням критики, звинуваченням об'єкта заздрості; заздрість-суперництво актуалізує такі форми поведінки як обман, приниження іншого, наклеп, присвоєння досягнень іншого [1].

Є. Ільїним [5] визначено провідні *функції* заздрості, до яких вона відносить стверджувальну функцію (заздрість є джерелом пізнання власних прагнень, стверджує та визнає цінності, значущі предмети особистості), захисну функцію (захист самооцінки та соціальної репутації особистості, мотиваційний потенціал для захисних реакцій), функцію соціального контролю (заздрість «запускає» соціальний контроль, в основі якого моральні принципи), функцію регуляції асиметричного соціального стану (заздрість є основою для прагнення особистості до соціальної рівності), функція стимуляції (спонукання до творчої, продуктивної активності людини).

Key words: hubristic, envy, commitment to excellence, the pursuit of perfection.

Постановка проблеми дослідження. Проблематика заздрості була освітлена у філософських вченнях, де вона розумілась як біль, викликана щастям інших (Арістотель), як вид ненависті, що знищує людину зсередини (Р. Декарт, Б. Спіноза), як більш непримиримe почуття, ніж ненависть (Ф. Ларошфуко), низькоморальний спосіб світорозуміння, що полягає у досаді з приводу інших, схильність сприймати із незадоволенням благополуччя інших (І. Кант).

У психологічній науці заздрість розглядається як емоційний стан (М. Кляйн), почуття (В. Куніцина) та ставлення (Г. Шек, Т. Бескова, Є. Ільїн), як виявлення мотивації досягнення (Є.П. Ільїн), особистісна риса (Л. Дьченко та М. Кандибович).

У зарубіжній психологічній науці заздрощі найбільш повно розглядались у психоаналізі, зокрема у дослідженні М. Кляйн [6], яка визначила заздрість як емоційний стан гніву з приводу того, що інша людина володіє та насолоджується бажаним об'єктом. На думку польського філософа М. Оссовської, дослідження якої були присвячені проблематиці моральної поведінки, рисами поведінки, що характеризується заздрістю, є схильність до ревнивого контролю за чужим життям, моральної нетерпимості до поведінки оточення, навіть коли вона не стосується інтересів тих, хто ними обурюються [12, с. 359].

У вітчизняній психології проблема заздрості розглядалась Л. Архангельською, Т. Бесковою, К. Муздибаєвим, К. Платоновим, Ю. Орловим.

Л. Дьченко та М. Кандибович розглядають заздрість як соціально-психологічну рису особистості, яка проявляється у незадоволенні, недоброзичливості по відношенню до інших людей, які мають вдачу та досягли благополуччя [4].

В. Куніцина [5] визначає заздрість як почуття, що виникає, коли індивід не має того, чим володіє інший, та пристрасно бажає має цей предмет (якість, досягнення, успіх) або позбавити предмета заздрості іншу людину. Розглядаючи заздрість як почуття, слід зупинитись на емоційній насиченості даного конструкту. Так, Ю. Щербатих [5] визначає зв'язок заздрості із гнівом, у визначенні заздрості Т. Бескової зазначено зв'язок із переживанням смутку, роздратування, невдоволення, а іноді і ворожості до того, хто переважає [2]. Ю. Орлов, розглядаючи природу виникнення заздрості, свідчить про те, що заздрість супроводжується ми такими схожими емоціями, як марнославство, злорадство, гордість, самоствердження [11].

Є. Ільїн [5], звертаючись до психологічного словника, розглядає заздрість як виявлення мотивації досягнення, в основі якого лежить сприйняття особистістю переваг інших у досягненні благ як загрози цінності власного Я, що супроводжується афективними переживаннями та діями. Автор визначає заздрість як ставлення (гостре, як емоція та довгочасне – як почуття) до людини, викликане усвідомленням нездійсненності (загальної або актуальної) бажання мати те саме, що є в іншої людини, що супроводжується розчаруванням у власних досягненнях внаслідок власної неспроможності, недосконалості.

Поведінковий критерій

Рівні сформованості	**Показники**
Низький	Погане володіння мовленнєвою культурою, невербальною комунікацією; невміння конструювати та реалізовувати стратегії і тактики самопрезентації; відсутність практичних умінь у сфері вибору та використання адекватних засобів самопрезентації.
Середній	Володіння мовленнєвою культурою, невербальною комунікацією; уміння конструювання та реалізації стратегій і тактик самопрезентації; практичні вміння у сфері вибору та використання адекватних засобів самопрезентації.
Достатній	Вільне володіння мовленнєвою культурою, невербальною комунікацією; вільне конструювання та реалізація стратегій і тактик самопрезентації; вільне застосування практичних вмінь у сфері вибору та використання адекватних засобів самопрезентації.

Рефлексивний критерій

Рівні сформованості	**Показники**
Низький	Нездатність до аналізу методів пізнання та їх удосконалення; відсутність прагнення саморозвитку при здійсненні пізнавальної діяльності; відсутність практичних вмінь самодіагностики та самоаналізу особистісних якостей, здібностей, поведінки, діяльності.
Середній	Здатність до аналізу методів пізнання та їх удосконалення; прагнення до саморозвитку при здійсненні пізнавальної діяльності; практичні вміння самодіагностики та самоаналізу особистісних якостей, здібностей, поведінки, діяльності.
Достатній	Висока здатність до аналізу методів пізнання та їх удосконалення; внутрішнє бажання до саморозвитку при здійсненні пізнавальної діяльності; наявність вільних практичних вмінь самодіагностики та самоаналізу особистісних якостей, здібностей, поведінки, діяльності.

Спираючись на експериментальне дослідження С. Карасьової параметрами оцінки сформованості культури самопрезентації були визначені:

- обсяг (кількість) успішно розв'язуваних контекстних завдань;
- ступінь різнорідності (кількість видів) успішно розв'язуваних самопрезентаційних завдань;
- швидкість вирішення стандартних самопрезентаційних завдань;
- новизна та оригінальність вирішення самопрезентаційних завдань;

- емоційне задоволення особистості від здійснення самопрезентаційної діяльності.

Для проведення констатувального експерименту планується використовувати такі методи, як анкетування, бесіда, тестування, метод експертної оцінки, метод аналізу документації, метод аналізу продуктів освітньої діяльності, спостереження.

Було проведено аналіз нормативних документів, таких як, "Освітньо-професійної програми" (ОПП) та "Освітньо-кваліфікаційної характеристики" (ОКХ) напряму підготовки 6.010106 "Соціальна педагогіка" та спеціальності 8.01010601 "Соціальна педагогіка"; навчальних та робочих планів напряму підготовки 6.010106 "Соціальна педагогіка" та спеціальності 8.01010601 "Соціальна педагогіка".

У навчальних планах напряму підготовки 6.010106 "Соціальна педагогіка" та спеціальності 8.01010601 "Соціальна педагогіка" було визначено низку навчальних дисциплін, зміст яких дозволяє акцентувати увагу на питаннях самопрезентаційної діяльності (Психологія, Соціологія, Інформаційні технології, Соціально-комунікативний розвиток особистості, Риторика, Людина в сучасному соціумі, Соціалізація особистості, Етика соціально-педагогічної діяльності, Менеджмент соціально-педагогічної роботи).

Висновки. Оволодіння культурою самопрезентації ми розглядаємо як цілісну внутрішню властивість особистості, завдяки якій вона може здійснювати свою професійну діяльність на високому рівні. Подальшу роботу вбачаємо у доборі діагностичних методик до критеріальної бази дослідження.

Література:

1. Бригаднова А. Ю. Категория «готовности к самопрезентации» как цель и конечный результат профессиональной подготовки студентов туристского вуза / А. Ю. Бригаднова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 402-405.

2. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

3. Карасева С. К. Формирование готовности будущих бакалавров-менеджеров к самопрезентационной деятельности / С. К. Карасева. – Махачкала, 2013.

4. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова. – К., 1998.

References:

1. Bry`gadnova A. Yu. Kategory`ya «gotovnosty` k samoprezentacy`y`» kak cel` y` konechnыj rezul`tat professy`onal`noj podgotovky` studentov tury`stskogo vuza / A. Yu. Bry`gadnova // Molodoj uchenыj. – 2012. – #5. – S. 402-405.

2. Bulatova O. S. Pedagogy`chesky`j arty`sty`zm: Ucheb. posoby`e dlya stud. vыssh. ped. ucheb. zavedeny`j / O. S. Bulatova – M.: Y`zdatel`sky`j centr «Akademy`ya», 2001. – 240 s.

3. Karaseva S. K. Formy`rovany`e gotovnosty` budushhy`x bakalavrov-menedzherov k samoprezentacy`onnoj deyatel`nosty` / S. K. Karaseva. – Maxachkala, 2013.

4. Rudny`cz`ka O. P. Osnovy` pedagogichny`x doslidzhen` / O. P. Rudny`cz`ka, A. G. Bolgars`ky`j, T. Yu. Svy`styel`nikova. – K., 1998.

3. Boryševśkýj M.J. Nacionaĺna samosvidomisť u hromadiańskomu stanovlenni osobystosti / M.J. Boryševśkýj. – K.: SKO «Berkut», 2000. – 63 s. – Bibliohr.: s.62–63.

4. Humeniuk O.Je. Psycholohija Ja-koncepciji : navč. posib. / O.Je. Humeniuk. – Ternopiĺ: Ekonomična dumka, 2004. – 310s.: il., tabl.

5. Kon Y.S. Otkrытye «Ja» : nad čem rabotajut, o čём sporiat fylosofы / Y.S.Kon. – M.: Polytyzdat, 1978. – 367s.

6. Popovyč I.S. Sociaĺno-psycholohični očikuvannia v liudśkych vzajemynach : [Monohrafija] / I.S. Popovyč. – Cherson: VAT ChMD, 2009. – 240s.: il., tabl.. – Bibliohr.: s.216–228.

7. Psycholohýa samosoznanýa : chrestomatýa / [red.-sost. D.Ja.Rajhorodskýj]. – Samara: Yzd. dom «BAChRACh-M», 2003. – 672, [1] s.

8. Rauste fon Vrycht M.L. Obraz «Ja» kak podstruktura lyčnosty // Psycholohýa samosoznanýa : chrestomatýa / [red.-sost. D.Ja.Rajhorodskýj]. – Samara: Yzd. dom «BAChRACh-M», 2003. – S.395–397.

9. Rodžers K.R. Konsulťyrovanye y psychoterapýa. Novejšye podchody v oblasty praktyčeskoj raboty: [Monohrafýa] / K.R.Rodžers ; [per. s anhl. O.Kondrašovoj, R.Kučkarovoj]. – M.: ZAO Yzd-vo ЭKSMO-Press, 1999. – 464s. (Seryа «Psycholohyčeskaja kollekcýa»).

Психологія

УДК 159.9

дкафедри наукових основ управління та психології Фоменко К. І.
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків

ПЕРЕЖИВАННЯ ЗАЗДРОЩІВ У СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМИ СТРАТЕГІЯМИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ

Анотація. У статті розглядаються основні теоретичні підходи до проблеми переживання заздрості, обґрунтовано зв'язок схильності до різних видів заздрості із губристичною мотивацією. Показано особливості губристичної мотивації у її зв'язку із переживанням заздрості у студентів та старших школярів.

Ключові слова: губристична мотивація, заздрість, прагнення до переваги, прагнення до досконалості.

Аннотация. В статье рассматриваются основные теоретические подходы к проблеме переживания зависти, обоснована связь предрасположенности к различным видам зависти с губристической мотивацией. Показаны особенности губристической мотивации в ее связи с переживанием зависти у студентов и старших школьников.

Ключевые слова: губристическая мотивация, зависть, стремление к превосходству, стремление к совершенству.

Annotation. This article discusses the main theoretical approaches to the problem of envy experiences, substantiated communication predisposition to various types of jealousy with hubristic motivation. The features hubristic motivation as it relates to the experience of envy among students and high school students.

виконують регулятивну функцію між «внутрішнім» тиском ідеального «Я» та «зовнішнім» тиском – вимогами, сподіваннями, прогнозами оточення, в першу чергу значущих інших – тиском «не-Я». Це ще раз підтверджує той факт, що соціальні очікування виступають одним з механізмів, який сприяє перетворенню зовнішніх соціальних впливів у внутрішні регулятори поведінки.

Висновки. Нами досліджено соціальні очікування у контексті Я-концепції особистості. Виокремлено складові Я-концепції особистості, проведено паралелі з трьома аспектами соціальних очікувань. Показано важливість дослідження соціальних очікувань в органічній єдності «Я» та «не-Я» особистості, та врахуванні взаємовпливу цих сфер.

Показано, що ідеальне «Я» стосовно реального «Я» значною мірою виступає як джерело очікуваної, бажаної інформації, яка постійно уточнюється та апробується. Соціальні очікування через взаємоузгодженість процесів інтеріоризації та екстеріоризації впливають на Я-концепцію особистості. Я-концепція, в свою чергу, виступає своєрідним акумулюючим засобом цих процесів і джерелом соціальних очікувань особистості водночас.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ. М.Б.Гнедовский, М.А.Ковальчук]. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.

2. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия / [ред.-сост. Д.Я.Райгородский]. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – С.333–392.

3. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М.Й. Боришевський. – К.: СКО «Беркут», 2000. – 63 с. – Бібліогр.: с.62–63.

4. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310с.: іл., табл.

5. Кон И.С. Открытие «Я» : над чем работают, о чём спорят философы / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.

6. Попович І.С. Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах : [Монографія] / І.С. Попович. – Херсон: ВАТ ХМД, 2009. – 240с.: іл., табл.. – Бібліогр.: с.216–228.

7. Психология самосознания : хрестоматия / [ред.-сост. Д.Я.Райгородский]. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672, [1] с.

8. Раусте фон Врихт М.Л. Образ «Я» как подструктура личности // Психология самосознания : хрестоматия / [ред.-сост. Д.Я.Райгородский]. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – С.395–397.

9. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: [Монография] / К.Р.Роджерс ; [пер. с англ. О.Кондрашовой, Р.Кучкаровой]. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464с. (Серия «Психологическая коллекция»).

References:

1. Berns R. Razvytye Ja-koncepcyy y vospytanye / R. Berns ; [per. s anhl. M.B.Hnedovskýj, M.A.Kovalčuk]. – M.: Prohress, 1986. – 422s.

2. Berns R. Čto takoe Ja-koncepcýa // Psycholohýa samosoznanýa : chrestomatýa / [red.-sost. D.Ja.Rajhorodskýj]. – Samara: Yzd. dom «BAChRACh-M», 2003. – S.333–392.

Педагогіка

УДК [373.5:372.46:811.112.2] „1950/1959”

Булгакова В. Г.
методист Центру аналізу та прогнозування розвитку освіти комунального вищого навчального закладу „Харківська академія неперервної освіти”**,**
здобувач Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 6–7-Х КЛАСІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ І ПОСІБНИКІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (50-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

Анотація. У процесі дослідження нами було обгрунтовано принципи, методичні прийоми та форми роботи, які використовували вчителі на уроках німецької мови під час навчання учнів 6–7-х класів середньої школи усного мовлення на основі текстів навчальних посібників і підручників із німецької мови для 6–7-х класів у 50-ті роки XX століття. Проаналізовано зміст нормативних та історичних документів дослідженого періоду.

Ключові слова: урок, підручники, посібники, німецька мова, 6–7 класи, принципи та прийоми навчання, форми роботи.

Аннотация. В процессе исследования нами были обоснованы принципы, методические приемы и формы работы, которые использовали учителя на уроках немецкого языка при обучении учащихся 6–7-х классов средней школы устной речи на основе текстов учебных пособий и учебников по немецкому языку для 6–7-х классов в 50-е годы XX века. Проанализировано содержание нормативных и исторических документов исследованного периода.

Ключевые слова: урок, учебники, пособия, немецкий язык, 6-7 классы, принципы и приёмы обучения, формы работы.

Annotation. In the process of research we have found the ground for the principles, methodological techniques and forms of activity used by teachers at the lessons of German while teaching speaking to secondary school students of 6–7 grades on the basis of texts taken from textbooks and manuals of the German language for 6–7 grade students in the 1950s. The analysis of historical documents and legal regulations of the period under research has also been made.

Key words: lesson, textbooks, manuals, the German language, 6–7 grades, principles and techniques of teaching, forms of activity.

Вступ. У сучасних умовах модернізації шкільної іншомовної освіти особливої актуальності набуває проблема опанування учнями іноземної мови не лише як засобу пізнання, а й спілкування, формування в них мовної та мовленнєвої компетенцій як сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для користування іноземною мовою в різних сферах життя. У зв’язку з цим усне мовлення посідає провідне місце в системі навчання іноземної мови в сучасній школі, являючи собою один з основних засобів оволодіння нею. Актуальним і зараз залишається питання щодо вибору вчителем на уроці іноземної мови форм і методів при навчанні учнів усного мовлення на основі автентичних текстів навчальних посібників і підручників.

Шляхом аналізу історико-педагогічної літератури нами було встановлено, що мета навчання іноземної мови змінювалася впродовж декількох віків, але навчання усного мовлення посідало завжди підпорядковане місце. Лише наприкінці 50-х – початку 60-х років XX століття навчання усного мовлення учнів середньої школи було визначено як провідне. Саме в 6–7-х класах середньої школи закладаються основи користування усним мовленням.

Аналіз історичного досвіду вирішення проблем щодо навчання учнів на уроках іноземної мови (німецької) усного мовлення за допомогою текстів навчальних підручників і посібників для дітей цього віку дає можливість глибше зрозуміти їх, оцінити досягнення вчителів минулих років у цій галузі, уникнути помилок у подальшій практиці.

У різних науках усне мовлення трактується по-різному. Психологічний зміст говоріння як виду мовленнєвої діяльності (структура, частини, етапи) проаналізували І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.; закономірності дії механізмів мисленнєво-мовленнєвої діяльності розкрили І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Питання вдосконалення говоріння учнів розглядають у своїх працях І. Білодід, В. Костомаров, Л. Щерба та ін. Особливого значення в процесі вдосконалення навичок говоріння надають формуванню в учнів комунікативної компетенції О. Горошкіна, Т. Донченко, А. Нікітіна, Л. Скуратівський та ін. Методиці розвитку усного мовлення приділяють увагу В. Бадер, Т. Ладиженська, Г. Шелехова та ін. Навчанню мовленнєвого спілкування шляхом удосконалення навичок усіх видів мовленнєвої діяльності присвячено роботи О. Горошкіної, Т. Ладиженської, М. Пентилюк та ін.

Однак попри певні успіхи проблема навчання усного мовлення учнів на уроках іноземної мови ще не знайшла своєї комплексної теоретико-практичної реалізації. Це пояснюється тим, що в методиці розвитку мовлення учнів ще недостатньо враховано дані наукових досліджень у галузі теорії мовленнєвої діяльності, спілкування й лінгвістики мовлення, відсутністю в шкільних підручниках чіткої системи вправ з удосконалення навичок говоріння учнів 6–7-х класів.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у обґрунтуванні принципів, методичних прийомів і форм роботи на уроках німецької мови з учнями 6–7-х класів середньої школи кінця 50-х років XX століття під час навчання їх усного мовлення за допомогою текстів навчальних посібників і підручників із німецької мови для 6–7-х класів.

Виклад основного матеріалу статті. Завдання навчання іноземних мов у середній школі в 50-ті роки XX століття ґрунтуються на постанові ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 року **„**Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі**”**, у якій зазначається: **„**Визнати за необхідне, щоб середня школа обов'язково забезпечила знання однієї чужоземної мови кожному, хто закінчує школу**”** [6, с. 3].

У ході роботи з нормативними й історико-педагогічними документами нами було виявлено, що в 1950-му році виходить у світ брошура І. Сталіна **„**Марксизм і питання мовознавства**”** [7] і навчання іноземних мов у середній школі будується на основних положеннях цієї роботи.

Зауважимо, що першою та обов'язковою умовою ефективного навчання усного мовлення є ведення вчителем уроку іноземною мовою. Пояснення граматичного матеріалу здійснюється рідною мовою. Учитель повинен на уроці користуватися словами класного вжитку німецькою мовою та привчати

розв'язання проблеми в уникненні будь-яких соціальних контактів, оскільки завжди очікують, що будуть відчужені. У основі таких стосунків, що лежать між очікуваннями і поведінкою, має місце механізм «пророцтва самореалізації» Соціальні очікування інтерпретують реакції навколишніх, визначають характер дій та вчинків індивіда. Повертаючись до теми нашого дослідження, акцентуємо увагу, що дії таких індивідів детерміновані тими психологічними утвореннями, які сформувалися впродовж життя індивіда і складають його Я-концепцію. Соціальні очікування на відчуження беруть свій початок у соціальних настановленнях саме на такий сценарій поведінки. Сукупність соціальних настановлень визначають сутність особистості, її Я-концепцію.

Будь-якій людині властива система соціальних очікувань. Ця система здатна значною мірою впливати не тільки на зміст, але й на перспективні лінії та стратегію життя загалом. Слушною є думка К.Роджерса, який зазначає, що відмінність і співвідношення «Я-реального», яким індивід себе бачить в даний момент, та «Я-ідеального», яким індивід хотів би себе бачити, кристалізують в свідомості й самосвідомості стандарти та орієнтири, стосовно яких індивід і визначає себе [9].

Сприйняття в часі свого «Я» поєднує уявлення індивіда про себе в минулому, теперішньому і майбутньому. Це, в свою чергу, зумовлює можливість існування двох форм «Я» – «Я-реального» і «Я-ідеального». Ідеальне «Я» впливає на адекватність соціальних очікувань, оскільки індивід враховує не тільки своє відображення, яке він має в свідомості інших, але й те, яке він хотів би мати. Ідеальне «Я» стосовно реального «Я» значною мірою виступає як джерело очікуваної, бажаної інформації, яка постійно уточнюється, апробується. Таким чином, ми, по суті, підтверджуємо висновок, до якого прийшов Р.Бернс, що Я-концепція відіграє потрійну роль: вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань [2, с.342]. Саме в ідеальному образі «Я» індивід черпає соціальні очікування щодо власної персони або особистісні очікування чи самоочікування, як їх ще називають.

На етапі становлення соціальних очікувань, практично будь-які людські взаємини, міжособистісна взаємодія, соціальні контакти здійснюють на них формувальний вплив. Саме соціальні очікування є важливою детермінантою інтерпретації соціального досвіду Я-концепції. Інтерпретація досвіду позначається на характері сприйняття людиною будь-якої соціальної ситуації. Соціальні очікування проходять через своєрідний внутрішній фільтр Я-концепції, де аналізуються, апробуються і набувають такого змістового наповнення, яке відповідає прогнозованій ситуації.

Складові Я-концепції змінюються доволі повільно, оскільки володіють великою асиміляційною здатністю. Інформація отримана індивідом, оцінки, ставлення інтеріоризуються в систему соціальних очікувань, що дозволяє йому здійснювати самозвіт. На базі цієї трансформації формується самооцінка, уявлення про реальне «Я» та ідеальне «Я».

У ідеальному образі «Я» відображаються такі вимоги і очікування навколишніх до людини, які засвоюються нею і трансформуються в її Я-концепцію. По мірі зростання дитини, очікування, спрямовані до неї, стають більш багатогранними і різноманітними. Зміст та спрямованість цих очікувань залежить від тих інституцій, в які входить дитина. Соціальні очікування

до інших людей, що складають так звану сферу «не-Я» [3, с.13]. Далі автор зазначає, що соціально-психологічні очікування здатні здійснювати функцію своєрідного посередника між свідомістю та соціальним оточенням, тобто функцію зв'язку між «Я» та «не-Я» особистості.

Варто зазначити, що послідовники символічного інтеракціонізму Дж.Мід та Ч.Кулі стверджують, що «Я» та «інші» утворюють єдине ціле, оскільки суспільство представляє собою суму поведінкових складових його членів і здатне накладати соціальні обмеження на поведінку індивіда. Таким чином, головним орієнтиром для Я-концепції є «Я» – яким мене бачать інші, та «Я» – яким я сам себе бачу. Це тотожні змістові параметри. Ч.Кулі в теорії дзеркального «Я» підкреслює значення суб'єктивного інтерпретованого зв'язку, отриманого індивідом від значущих інших, як головного джерела інформації про власне «Я». Уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, суттєво впливає на його Я-концепцію [5].

Подібну точку зору висловлював американський психолог В.Джемс. Він висунув ідею потенційного соціального «Я» індивіда, що розвивається під впливом думок окремих груп та індивідів, які виступають відправними нормативними пунктами. Інакше кажучи, уявлення індивіда про себе як особистість, формується в процесі спілкування з іншими людьми на підставі їхніх оцінок та висловлювань. Оскільки різні групи та індивіди висловлюють про конкретну людину різні думки, дають їй різні оцінки, то вона може мати стільки соціальних «Я», скільки й думок про неї висловлюють індивіди [7].

Регулятивний аспект соціальних очікувань пов'язаний із самооцінкою, рівнем домагань, самоочікуваннями, інформацією, думками, бажаннями, діями кожного учасника взаємодії. Те, чого очікує людина визначається не тільки самооцінкою та рівнем її домагань, а й інформацією про інших людей, з якими вона взаємодіє, думкою яких дорожить, цінує їх чи навіть нехтує, що також має значення. Оскільки негативна інформація про учасника взаємодії теж впливає на зміст когнітивної складової. Інформація про тих людей, чиєю думкою людина нехтує, також вносить певні коригування в соціальні очікування, підтверджуючи їх правильність чи спростовуючи їх. Будь-яка інформація про іншого учасника взаємодії позначається на соціальних очікуваннях.

Спостерігаючи за роботою менеджерів по персоналу в ТОВ «МАК«Монополія», було помічено, що вони іноді заявляють про себе негативно, побоюючись складності того чи іншого завдання, виконання певного доручення, хоча володіють необхідними знаннями, функційним інструментарієм, мають об'єктивну самооцінку та достатній рівнем домагань. Ці судження з його боку, немов би провокують соціальне оточення дати схвальну оцінку йому, що може слугувати своєрідним стимулом, підбадьоренням чи налаштуванням на виконання завдання. Інколи ці судження відображають і реальну невпевненість, безпорадність. Соціальні очікування і відповідна їм поведінка визначають, в кінцевому результаті, уявлення менеджера по персоналу про самого себе.

Індивід, який впевнений у власній значущості, очікує, що інші будуть ставитися до нього таким же чином. Індивіди, котрі відчувають значною мірою дефіцит уваги, позитивних схвальних емоцій, належної оцінки своїм діям, зрештою обділені любов'ю, не отримують визнання від значущих інших чи бодай незначних елементів уваги від оточуючих – звісно сумніваються в своїй цінності і не здатні вибудовувати гармонійні взаємини. Такі індивіди вбачають

до цього учнів, поступово вводити питальні речення і навчати учнів відповідати на них. Навчати учнів усного мовлення можна на основі наглядних посібників, книжок для самостійного читання, а також за допомогою різного роду текстів із навчального підручника.

У зв'язку з тим, що саме учні 12–13-ти років відрізняються активністю, хорошою пам'яттю, прагненням до безпосередньої мовленнєвої діяльності іноземною мовою, ми зупинимося на прикладах навчання усного мовлення окремо учнів 6-х і 7-х класів середньої школи на основі текстів підручника з німецької мови для 6-го класу авторів М. Петренко, М. Ястржембської [5] та підручника з німецької мови для 7-го класу авторів Н. Бергман, М. Петренко [2].

Проаналізувавши тексти підручника для 6-го класу ми виявили, що деякі з них є особливо зручними для роботи над певною темою. Так, наприклад, вивчивши з учнями тему „Лейпциг" § 3 С, учитель може перейти до роботи над темою „Місто". На наступних уроках, читаючи текст про Москву (§ 14 А), учитель знову повертається до теми „Місто" і повторює матеріал тексту про Лейпциг, порівнюючи його з текстом про столицю. Після цього учнів уже можна підвести до бесіди та розповіді про своє рідне місто або ті міста, де учні побували.

За допомогою таких вправ на основі текстів підручника учні вчаться вести бесіди на різноманітні теми. Для розвитку навичок усного мовлення на уроках німецької мови вчителі використовували різні вправи. До таких вправ відноситься розповідь за „ключовими словами". Учитель виписує на дошку будь-які слова, але частіше це дієслова-присудки. За дієсловами можна відновити дійових осіб, об'єкт дії, час дії тощо. Ця вправа готує учнів до опису свого дня та бесіди на запропоновану тему. Ці ж форми роботи й методичні прийоми можна застосувати при переказі прослуханого тексту або розповіді вчителя.

Для навчання учнів усного мовлення можна використовувати також так зване „концентричне заучування". Сенс цієї вправи полягає в тому, що учні шукають у тексті ті головні речення, які є фабулою, виписують їх, після чого передають зміст тексту своїми словами. Наявність у зошиті такого скороченого переказу значно полегшує роботу учнів і зменшує кількість можливих помилок. Крім зорової пам'яті, під час роботи з оповіданням у школярів задіяні також слухова і моторна.

Вивчення граматики теж може сприяти розвитку усного мовлення. Однак це можливо лише тоді, коли граматичні форми та конструкції засвоюються з метою їх використання у мові учнів (§ 5 А). На вивчення даного параграфа відводиться три уроки. Метою останнього уроку є повторення модальних дієслів, але заучування правил на уроці не ставиться за мету. Урок сприяє розвитку усного мовлення.

Для розвитку усного мовлення в 6-х класах слід використовувати не тільки підручники й наочні посібники, а й малюнки. У підручнику для 6-го класу достатня кількість різноманітних малюнків, картинок із зображенням окремих предметів, тематичних, присвячених порам року тощо. Тематичні малюнки підручника дають можливість повторити весь вивчений словниковий запас за цією темою.

Успішно використовуються вчителями німецької мови для розвитку мовленнєвих навичок учнів уроки, присвячені перевірці синтетичного читання.

У зазначеному підручнику є багато легких текстів для читання, побудованих на вивченому мовному матеріалі, наприклад, усі тексти „С" підручника.

Для розвитку усного мовлення в 6-х класах учителі використовують наочні посібники авторів Р. Вітфогеля „Märchen, Erzählungen, Gedichte" („Казки, розповіді, вірші"), Є. Шварца „ABC-Schülerin" („Першокласниця"), О. Чапліної „Deutsches Lesebuch" („Книга для читання німецькою") [4; 11; 9] та ін. Опрацювання додаткової навчальної літератури зазначеного періоду дає можливість стверджувати, що для розвитку усного мовлення учнів 6-х класів середньої школи вчителі німецької мови використовують у навчальному процесі широкий спектр книг для читання німецькою.

Зауважимо, що форми роботи та прийоми навчання усного мовлення учнів 6-го класу використовуються вчителями також і для семикласників.

Проаналізувавши підручники для учнів 7-х класів, необхідно відзначити, що всі тексти підручника використовувати для розвитку усного мовлення не можна, оскільки деякі з них важкі й не об'єднані тематично, як, наприклад, текст „Eine Mondfinsternis" („Місячне затемнення"). Однак більшість текстів можуть бути частково використані для розвитку мовних навичок учнів.

У підручнику є таблиці, наявність яких полегшує роботу щодо формування навичок усного мовлення. За допомогою заміни будь-якого слова, що входить у цю таблицю, іншим словом, що належить до тієї ж граматичної категорії, учні швидко утворюють речення (помилки неможливі), запам'ятовують його структуру, форму потрібного слова, управління дієсловом. Ідея такої таблиці полягає в повній взаємозаміні її елементів. За допомогою однієї з таблиць підручника можна скласти 64 речення та тренувати учнів у вживанні певного мовного зразка.

Як у 6-му, так і в 7-му класі вчителі використовують посібники для читання, які роблять уроки німецької мови змістовнішими та цікавими: Н. Бергман „Deutsches Lesebuch" („Книга для читання німецькою"), І. Холін „Junge Partisanen" („Юні партизани"), О. Чапліної „Erste Lektüre") („Перша книга для читання") [1; 8; 10] та ін.

Для підвищення якості професійної компетентності вчителя німецької мови та з метою розповсюдження новітніх прийомів роботи з текстами при навчанні учнів усного мовлення І. Богданова і З. Знаменська на прикладі роботи з текстом „Die Heuschrecken" („Саранча") із книги для читання автора Н. Бергман [1, с. 12–13] представляють увазі вчителів розробку уроків для учнів 7-го класу [3, с. 44–45]. Під час роботи з текстом учні читають уривки, відповідають на питання вчителя, самостійно ставлять запитання один одному, знаходять у тексті продовження фраз, переказують прочитане своїми словами, обговорюють разом із учителем проблемні ситуації, працюють у групах. У запропонованій розробці уроку відсутній переказ і переклад рідною мовою, оскільки автори вважають його зайвим, тому що текст не викликає труднощів при роботі з ним і учні можуть легко його зрозуміти.

Висновки. На основі аналізу підручників з німецької мови 6–7-х класів середньої школи нами обґрунтовано використання на уроках німецької мови таких *принципів навчання*: зорової наочності, виховуючого навчання, домінуючої ролі вправ; *прийомів навчання*: організація діяльності учнів у роботі з новим матеріалом, закріплення набутих навичок і розвитку вмінь мовлення в ситуаціях спілкування шляхом залучення учнів до виконання різноманітних мовних (заповнити пропуски в реченнях, назвати предмети,

вона окреслює очікування індивіда, тобто його уявлення про те, що має відбутися. Деякі дослідники вважають цю функцію центральною. «Зокрема, Мак-Кендлес, – пише Р.Бернс, – розглядає Я-концепцію як сукупність очікувань, а відтак й оцінок, які стосуються різних аспектів людської поведінки, з якими ці очікування пов'язані» [2, с.348]. Власне ці думки нас підштовхнули дослідити соціальні очікування у контексті Я-концепції особистості і виокремити соціально-психологічні детермінанти.

Стосовно Я-концепції, сукупність настановлень можна розподілити таким чином:

- образ «Я» – уявлення індивіда про самого себе. Це описова складова Я-концепції, її ще називають картиною «Я»;
- самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти будь-якою інтенсивністю в залежності від ставлення до рис образу «Я»;
- потенційні поведінкові реакції, тобто те, що може спонукатися образом «Я» чи самооцінкою [2, с.335].

Безумовно, соціальні очікування – це складне соціально-психологічне утворення, зміст якого залежить від рівня розвитку людини, її індивідуально-психологічних особливостей, від її складових самосвідомості: самооцінки, домагань, рефлексії, а також таких складних інтегрованих форм самосвідомості, як образ «Я» та Я-концепція.

Щоб пізнати глибинну сутність, дослідити соціально-психологічні детермінанти соціальних очікувань у контексті Я-концепції особистості, варто розглядати соціальні очікування як соціально-психологічне утворення, що породжує структурно-змістову цілісність «Я» і забезпечує її функціонування. Наші наукові спостереження приводять нас до такого наукового висновку: соціальні очікування – феномен, який передбачає узгодженість трьох аспектів:

- когнітивного – сукупність знань індивіда про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші індивіди взаємодії;
- емоційно-ціннісного – оцінка та самооцінка індивідом якостей, дій, вчинків та формування на цій основі певного ставлення як до інших суб'єктів взаємодії, так і до самого себе;
- регулятивного або поведінкового – здатність індивіда регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджувати очікування інших з власними думками, бажаннями, діями, враховувати їх ймовірні реакції, і навпаки.

Виокремлені аспекти перекликаються із сукупністю настановлень Я-концепції, що свідчить про те, що остання є базовим інтегральним утворенням самосвідомості особистості, а соціальні очікування є тим соціально-психологічним утворенням, яке поєднує «Я» та «не-Я» особистості. Власне через соціальні очікування, перманентну апробацію своїх рис, дій, вчинків індивід постійно формує свій погляд на світ, картину свого «Я» і, звісно ж, Я-концепцію. Я-концепція виступає своєрідним акумулюючим засобом цих апробацій і джерелом соціальних очікувань особистості водночас. Вона володіє високою асиміляційною здатністю і, якщо підлягає психокорекційній роботі, то незначній, впродовж тривалого проміжку часу.

М.Боришевський У концепції національної самосвідомості у громадянському становленні особистості визначає соціально-психологічні очікування як основну складову структури національної самосвідомості особистості. Структурні компоненти якої функціонують через оцінні ставлення

Key words: self-concept, social expectations, the ideal «self», the real «self», the image of «self», the scope of «self», the scope of «non-self».

Вступ. Унікальність дослідження соціальних очікувань полягає у тому, що вони є соціально-психологічним феноменом, який утворюється, з одного боку, в результаті впливу соціального середовища, під «тиском соціуму», а з іншого – під впливом індивідуально-психологічної сутності особистості, під «тиском «Я». Під час дослідження необхідно не просто врахувати соціальні та психологічні чинники. Варто приділити увагу тим інтегрованим соціально-психологічним утворенням, які комплексно впливають на досліджуваний феномен. Локалізація контролю особистості позначається на діях, поведінці та діяльності будь-якої особистості, що значною мірою впливає на змістові параметри соціальних очікувань. Важливим завданням у дослідженні соціальних очікувань є вивчення інтернальної складової соціальних очікувань, яка поєднує сферу «Я» особистості. Не варто забувати і про екстернальну складову, яка поєднує сферу «не-Я» особистості, тобто зовнішні чинники. Оскільки «Я» та «не-Я» знаходяться в органічній єдності, необхідно велику увагу приділити вивченню взаємовпливу цих сфер.

Я-концепція особистості є інтегрованим утворенням, яке належить до інтернальних чинників, що мають визначальний вплив на зміст соціальних очікувань. Я-концепція не тільки поєднує сферу «Я» особистості. Це власне і є зміст і сутність цієї сфери. Якщо Я-концепція є сукупністю всіх уявлень людини про себе, то саме ці суб'єктивні уявлення учасника міжособистісної взаємодії визначають те, як цей учасник взаємодії оцінює інших, а інші оцінюють його, та на яку поведінку від оточуючих він сподівається, та оточуючі сподіваються від нього. Саме це твердження є визначенням соціально-психологічних очікувань, які були предметом дослідження наших попередніх пошуків [6]. При вивченні соціальних очікувань ми звернемо особливу увагу на індивідуально-психологічний аспект, на сферу «Я» особистості.

Дослідженню Я-концепції приділяли увагу такі науковці: М.Боришевський, В.Васютинський, О.Гуменюк, І.Кон, Г.Костюк, О.Леонтьєв, В.Петровський, С.Рубінштейн, В.Столін, Т.Титаренко, П.Чамата, В.Юрченко, С.Тищенко та ін. У зарубіжній літературі Я-концепція є об'єктом вивчення таких науковців: Р.Бернс, В.Джемс, Дж.Мід, Ч.Кулі, М.Раусте фон Вріхт, К.Роджерс, К.Хорні, Т.Шибутані та багато ін.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у дослідженні соціальних очікувань у контексті Я-концепції особистості.

Виклад основного матеріалу статті. Дослідження наукової літератури дає підстави стверджувати, що Я-концепція – сукупність всіх уявлень людини про те, якою вона є у всіх своїх проявах: ймовірних і дійсних, основних і допоміжних [1; 4; 5; 8].

Ми розглядаємо Я-концепцію як стрижневий компонент самосвідомості особистості. Виокремлення описової та оцінної складових свідчить про те, що Я-концепція є сукупністю настановлень, спрямованих на самого себе [2, с.334].

Р.Бернс розглядає Я-концепцію як сукупність очікувань. На його думку вона визначає те, як буде діяти індивід в конкретній ситуації, та як він буде інтерпретувати дії інших. Наступна функція Я-концепції полягає в тому, що

зображені на малюнках) і мовленнєвих вправ (відповісти на запитання до прочитаного тексту, здійснити іншомовне спілкування в межах рольової гри, вилучити задану інформацію з прочитаного тексту для заповнення таблиці), а також *форм роботи з учнями*: робота за зразком, самостійна робота, розповідь-пояснення, лекція, бесіда, інструктаж, робота з підручником та ін.

З точки зору сьогодення перспективними напрямами, на нашу думку, є: аналіз структури підручників з іноземних мов для учнів 5–7-х класів початку 60-х років XX століття; дослідження проблеми навчання писемного мовлення учнів 5–7-х класів середньої школи на основі текстів підручників з іноземних мов.

Література:

1. Бергман Н.А. Deutsches Lesebuch [Текст]: Книга для чтения на немецком языке в 7-ом классе сред. школы: [Третий год обучения языку] / Обраб., снабжена примеч. и словарем Н. А. Бергман. – 3-е изд., испр. – М.: Учпедгиз, 1953. – 79 с.

2. Бергман Н., Петренко М. Deutsch für die VII Klasse, drittes Lehrjahr / Н.Бергман, М.Петренко. – М.: Учпедгиз, 1948. – 172 с.

3. Богданова И.И. Обучение устной речи в VI – VII классах средней школы / И.И. Богданова, З.В. Знаменская // Иностранный язык в школе. – 1958. – № 5. – С. 34–45.

4. Витфогель Р.С. Märchen, Erzählungen, Gedichte : Книга для чтения на немецком языке для 6-го класса / Р.С. Витфогель, М.М. Петренко. – М.: Учпедгиз, 1952. – 47 с.

5. Петренко М.М. Учебник по немецкому языку для VI класса / М.М. Петренко, М.В. Ястржембская. – М.: Учпедгиз, 1948. – 126 с.

6. Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» // Бюлетень народного комісаріату освіти. – 1932. – № 42. – С.3.

7. Сталин И.В. Марксизм и вопросы языкознания: Сборник материалов. – М.: Академия наук СССР, 1951. – 224 с.

8. Холин И.Г. Junge Partisanen [Текст]: / Книга для чтения на немецком языке в VI классе: [Третий год обучения языку] / Обраб., снабжена примеч. и словарем И.Г. Холин. – М.: Учпедгиз, 1950. – 48 с.

9. Чаплина Е.К. Deutsches Lesebuch [Текст]: Книга для чтения на немецком языке: Для V-VI классов средней школы: (Третий и четвертый год обучения языку) / Сост. Е.К. Чаплина. – М.: Учпедгиз, 1950. – 80 с.

10. Чаплина Е.К. Erste Lektüre [Текст]: / Книга для чтения на немецком языке в V – VII классах / Е.К. Чаплина, Э.Г. Ризель. – М.: Учпедгиз, 1945. – 51 с.

11. Шварц Е.Л. ABC-Schülerin [Текст] = (Первоклассница): Книга для чтения на немецком языке в VI классе: Сокр. и адаптер. пересказ книги Е. Шварца «Первоклассница» / Обработка и словарь Е.А. Шварц. – М.: Учпедгиз, 1954. – 84 с.

References:

1. Bergman N.A. Deutsches Lesebuch [Tekst]: Kniga dlja chtenija na nemeckom jazyke v 7-om klasse sred. shkoly: [Tretij god obuchenija jazyku] / Obrab., snabzhena primech. i slovarem N. A. Bergman. – 3-e izd., ispr. – M.: Uchpedgiz, 1953. – 79 s.

2. Bergman N., Petrenko M. Deutsch für die VII Klasse, drittes Lehrjahr / N. Bergman, M. Petrenko. – M.: Uchpedgiz, 1948. – 172 s.

3. *Bogdanova I.I. Obuchenie ustnoj rechi v VI – VII klassah srednej shkoly / I.I. Bogdanova, Z.V. Znamenskaja // Inostrannyj jazyk v shkole. – 1958. – №5. – S. 34–45.*

4. *Vitfogel' R.S. Märchen, Erzählungen, Gedichte: Kniga dlja chtenija na nemeckom jazyke dlja 6-go klassa / R. S. Vitfogel', M. M. Petrenko. – M.: Uchpedgiz, 1952. – 47 s.*

5. *Petrenko M.M. Uchebnik po nemeckomu jazyku dlja VI klassa / M.M. Petrenko, M.V. Jastrzhembskaja. – M.: Uchpedgiz, 1948. – 126 s.*

6. *Postanova TsK VKP(b) vid 25 serpnya 1932 r. „Pro navchal'ni prohramy ta rezhym u pochatkoviy i seredniy shkoli" // Byuleten' narodnoho komisariatu osvity, 1932. – № 42. – S.3.*

7. *Stalin I.V. Marksizm i voprosyi yazyikoznaniya: Sbornik materialov. – M.: Akademiya nauk SSSR, 1951. – 224 s.*

8. *Holin I.G. Junge Partisanen [Tekst]: / Kniga dlja chtenija na nemeckom jazyke v VI klasse: [Tretij god obuchenija jazyku] / Obrab., snabzhena primech. i slovarem I.G. Holin. – M.: Uchpedgiz, 1950. – 48 s.*

9. *Chaplina E.K. Deutsches Lesebuch [Tekst]: Kniga dlja chtenija na nemeckom jazyke: Dlja V-VI klassov srednej shkoly: (Tretij i chetvertyj god obuchenija jazyku) / Sost. E.K. Chaplina. – M.: Uchpedgiz, 1950. – 80 s.*

10. *Chaplina E.K. Erste Lektüre [Tekst]: / Kniga dlja chtenija na nemeckom jazyke v V – VII klassah / E.K. Chaplina, Je.G. Rizel'. – M.: Uchpedgiz, 1945. – 51 s.*

11. *Shvarc E.L. AVS-Schülerin [Tekst] = (Pervoklassnica): Kniga dlja chtenija na nemeckom jazyke v VI klasse: Sokr. i adapter. pereskaz knigi E. Shvarca „Pervoklassnica" / Obrabotka i slovar' E.A. Shvarc. – M.: Uchpedgiz, 1954. – 84 s.*

Педагогіка

УДК:373.3.016:811.161.2'271'373.7

старший викладач кафедри теорії
і методики початкової освіти Вишник О. О.
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка (м. Глухів)

РОЗИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА

Анотація. Стаття присвячена теоретико-практичним аспектам розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. Описано експериментальну програму формування в учнів початкових класів комунікативної компетентності у процесі роботи із фразеологічним словником, яка являє собою спеціально розроблений комплекс вправ і прийомів.

Ключові слова: фразеологізм, фразеологічний словник, молодший шкільний вік, комунікативна компетентність.

Аннотация: Статья посвящена теоретико-практическим аспектам развития коммуникативной компетентности младших школьников. Описано экспериментальную программу формирования у учеников начальных классов коммуникативной компетентности в процессе работы с фразеологическим словарем, которая представляет собой специально разработанный комплекс упражнений и приемов.

6. *McCrae R.R. An introduction to the five-factor model and its applications / McCrae R.R., John O.P. // Journal of Personality. — 1992. — Vol. 60. — P. 175-215.*

7. *McCrae R.R. Folk concepts, Natural Language, and Psychological Constructs: The California Psychological Inventory and the Five-Factor Model / McCrae R.R., Costa P.T., Piedmont, R.L. // Journal of Personality. — 1993. — № 61. — P. 1-26.*

8. *McCrae R.R. Evaluating replicability of factors in the revised NEO PI: Confirmatory Factor Analysis versus Procrustes Rotation / McCrae R.R., Zonderman A.B., Costa P.T. Bond M.H. // Personality Processes and Individual Differences. — 1996. — № 70. — P. 552-566.*

Психологія

УДК:159.923

доцент, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології
й освітнього менеджменту Попович І. С.
Херсонський державний університет (м. Херсон)

Я-КОНЦЕПЦІЯ – ДЖЕРЕЛО СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті досліджено соціальні очікування у контексті Я-концепції особистості. Показано, що ідеальне «Я» стосовно реального «Я» виступає як джерело очікуваної, бажаної інформації, яка постійно уточнюється та апробується. Зазначено, що соціальні очікування через взаємоузгодженість процесів інтеріоризації та екстеріоризації впливають на Я-концепцію особистості, яка, в свою чергу, виступає своєрідним акумулюючим засобом цих процесів і джерелом соціальних очікувань особистості водночас.

Ключові слова: Я-концепція, соціальні очікування, ідеальне «Я», реальне «Я», образ «Я», сфера «Я», сфера «не-Я».

Аннотация. В статье исследовано социальные ожидания в контексте Я-концепции личности. Показано, что идеальное «Я» относительно реального «Я» выступает как источник ожидаемой, желаемой информации, которая постоянно уточняется и апробируется. Отмечено, что социальные ожидания через взаимосогласованность процессов интериоризации и экстериоризации влияют на Я-концепцию личности, которая, в свою очередь, выступает своеобразным аккумулирующим средством этих процессов и источником социальных ожиданий личности одновременно.

Ключевые слова: Я-концепция, социальные ожидания, идеальное «Я», реальное «Я», образ «Я», сфера «Я», сфера «не-Я».

Annotation. Social expectations in the context of the self-concept of a person were studied in the article. It is shown that the ideal «self» relative to the real «self» acts as a source of the expected, desired information, which is constantly being tested and refined. Noted that social expectations affect the self-concept of personality through mutual consistency of processes of internalization and externalization, which in its turn acts as a kind of accumulating mean of these processes, and at the same time a source of social expectations of the person.

навчальних умовах. Більш позитивними емоційними станами характеризується навчальна діяльність вдома. Домашня робота з підготовки до занять описується структурою психічних станів, що поєднуються переживаннями працездатності та легкості, безтурботності, спокою. Психічні стани вдома виявились пов'язаними із свідомістю та самоконтролем. Природа психічних станів на лекції визначається працездатністю, рішучістю, позитивним настроєм, певною мірою напруженості. Особистісною детермінантою психічних станів на лекції є емоційна стабільність.

Література:

1. Голдберг Л.Р. Межкультурное исследование лексики личностных черт: "Большая пятерка" факторов в английском и русском языках / Л.Р. Голдберг, А.Г. Шмелев // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 4. — С. 32-39.

2. Князев Г.Г. Пятифакторная структура личности в процессе развития (по данным родителей и самооценки) / Г.Г. Князев, Е.Р. Слободская // Психологический журнал. — 2005. — Т.26 — № 6. — С. 69-77.

3. Лаак Я.Т. Big 5: Как измерить человеческую индивидуальность: Оценки и описания / Лаак Я.Т., Бругман Г. ; пер. с англ. — М.: Книжный дом «Университет», 2003. — 112 с.

4. Одинцова В.В. Анализ ситуационных различий в тестовых нормах (на примере тест-опросника "Большая пятерка") / В.В. Одинцова, А.Г. Шмелев // Вопросы психологии. — 2006. — № 6. — С. 143-146.

5. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г.Шмелев. — СПб.: Речь, 2002. — 480 с

6. McCrae R.R. An introduction to the five-factor model and its applications / McCrae R.R., John O.P. // Journal of Personality. — 1992. — Vol. 60. — P. 175-215.

7. McCrae R.R. Folk concepts, Natural Language, and Psychological Constructs: The California Psychological Inventory and the Five-Factor Model / McCrae R.R., Costa P.T., Piedmont, R.L. // Journal of Personality. — 1993. — № 61. — P. 1-26.

8. McCrae R.R. Evaluating replicability of factors in the revised NEO PI: Confirmatory Factor Analysis versus Procrustes Rotation / McCrae R.R., Zonderman A.B., Costa P.T. Bond M.H. // Personality Processes and Individual Differences. — 1996. — № 70. — P. 552-566.

References:

1. Holdberh L.P. Mizhkul'turne doslidzhennya leksyky osobystisnykh rys: " Velyka p'yatirka " faktoriv v anhliys'kiy i rosiys'kiy movakh / L.R. Holdberh , A.H. Shmel'ov // Psykholohichnyy zhurnal . - 1993 - T. 14. - № 4 - S. 32-39.

2. Knyazyev H.H. P'yatyfaktorna struktura osobystosti v protsesi rozvytku (za danymy bat'kiv i samootsinky) / H.H. Knyazyev , YE.R. Slobids'ka // Psykholohichnyy zhurnal . - 2005 - t.26 - № 6 - S. 69-77.

3. Laak YA.T. Big 5: Yak vymiryaty lyuds'ku indyvidual'nist' : Otsinky i opysy / Laak YA.T., Bruhman H.; per. z anhl. - M . : Knyzhkovyy dim «Universytet» , 2003 - 112 s.

4. Odyntsova V.V. Analiz sytuatsiynykh vidminnostey v testovykh normakh (na prykladi test - opytuval'nyka "Velyka p'yatirka") / V.V. Odyntsova, A.H. Shmel'ov // Pytannya psykholohiyi . - 2006 - № 6 - S. 143-146.

5. Shmel'ov A.H. Psykhodiahnostyka osobystisnykh rys / A.H.Shmelev . - SPb .: Ydet'sya, 2002 - 480 s.

Ключевые слова: фразеологизм, фразеологический словарь, младший школьный возраст, коммуникативная компетентность.

Annotation. The article is devoted to the theoretical and practical aspects of communicative competence of primary school children. It describes a pilot program in primary school children forming communicative competence in the work of the phrasebook, which is a specially designed set of exercises and techniques.

Key words: phraseologism, phrasebook, primary school age, communicative competence.

Вступ. Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [7, с. 17]. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим співрозмовникові. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішення. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Згідно чинного державного стандарту початкової загальної освіти освітня галузь «Мова і література» передбачає опанування молодшими школярами української мови як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, виховання громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості [2, с. 3].

З огляду на зазначене вище, робота над фразеологізмами у початкових класах є одним із ефективних способів розвитку комунікативної компетентності, оскільки фразеологія є продуктом багатовікової мовної творчості народу і відображає його глибоку мудрість і національну культуру. Вона виражає позитивне ставлення до праці, освіти, науки, культури і в той же час засуджує негативні риси характеру та вади людей. Крім того, робота над фразеологізмами забезпечує реалізацію усіх змістових ліній мовної освіти.

Окремі аспекти розвитку комунікативної компетентності молодших школярів засобами української фразеології здавна цікавили учених, методистів, передових учителів. Сучасна методика збагачення мовлення учнів фразеологією будується на основі здобутків українського теоретичного мовознавства (праці Потебні О. О., Буслаєва Ф. І., Срезнєвского І. І., Ушинського К. Д., Богородицбкого В. О., Шахматова О. О., Фортунатова П. Ф., Чавдарова С. Х., Масальського В. І., Дмитровського С. М., Олійника І. С., Біляєва О. М., Ужченка В. Д., Мельничайка В. Я., Стельмаховича М. Г.) і передового педагогічного досвіду школи. Проте вміння користуватися фразеологічним словником як одним із ефективних засобів комунікативного розвитку учнів початкових класів потребує глибшого аналізу.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті – розробити програму використання молодшими школярами фразеологічного словника з

метою розвитку їх комунікативної компетентності. Реалізація мети дослідження передбачає розв'язання таких завдань:

– визначити теоретичні основи вдосконалення методики роботи над збагаченням мовлення учнів українською фразеологією;

– проаналізувати стан роботи з фразеології в початковій школі;

– розробити програму роботи учнів 1–4 класів із фразеологічним словником, яка має на меті розвиток комунікативної компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу статті. Нині особливої значущості набуває формування вміння користуватися словниками і довідниками, у тому числі і фразеологічними. Робота з фразеологічними словниками за правильної її організації сприяє формуванню пізнавальної самостійності молодших школярів, що у свою чергу забезпечує формування у них такої ключової компетентності як уміння вчитися. Також, фразеологічний словник є достовірним джерелом інформації про значення фразеологічних виразів.

Аналіз стану викладання і засвоєння учнями фразеології в початковій школі, проведений сучасними методистами, свідчить, що більшість учнів не може розкрити значення фразеологізмів, перекручує їх структуру, не відчуває стилістичного забарвлення фразеологізмів.

Дослідження складених молодшими школярами текстів показало, що через нерозуміння значення стійкі вирази використовуються неправильно, некоректно. Учні вживають фразеологізми, виходячи з конкретних значень їх складових. Причиною цього явища може бути відсутність систематичної роботи з фразеологізмами.

Значущими, є результати констатувального експерименту, головною метою якого було виявити у молодших школярів (3 клас) вихідний рівень володіння умінням користуватися фразеологізми у своєму мовленні. Слід зазначити, що отримані результати мали негативні характеристики. В одному із завдань слід було пояснити ряд фразеологізмів. Ніхто не зміг пояснити всі запропоновані фразеологізми, а більшість (20%) знають лише 1–3 з них. Прикладами помилкового тлумачення фразеологізмів можуть бути такі відповіді дітей:

Заяча душа – душа зайця.

Гаряча голова – людина, у якої підвищена температура.

Заварити кашу – запам'ятати / поїсти.

Як укопаний – втомився / нічого не знаєш.

Бути білою вороною – бути щасливою людиною.

Значні труднощі викликало в учнів виконання завдання, в якому вимагалося скласти текст із використанням фразеологізму. 35% учнів склали не текст, а окремі речення, ніяк між собою не пов'язані, наприклад: «Ми заварили кашу», – сказав Микола. Я буду стояти як укопаний і мовчати. 10% учнів склали невеликий за обсягом текст з використанням вільного поєднання слів, а не фразеологізмів. Прикладом подібних відповідей можуть бути такі: «Біла ворона. Я не бачила білу ворону, а ви? Я думаю те, що вона скрізь біла, а є ще чорна ворона. Вона схожа на сороку». Незначна частина учнів (10%) упоралася з представленим завданням. Прикладом може бути складений одним із учнів текст «Біла ворона»: «Сьогодні в нашому класі були всі в зеленій формі, але один хлопчик прийшов у сірій кофті. І він виглядав як біла ворона – це значить, коли людина виділяється із натовпу». Автор цієї роботи знайомий

семінарі вони організовані в два фактори: «Страх і напруженість» і «Іммобілізаційний». Показники фактора «Страх і напруженість» тісно негативно корелюють з екстраверсія (rxy = -0,19; p <0,01) і особливо тісно - з «Емоційною стабільністю (rxy = 0,32; p <0,00001). Студенти, схильні на семінарах реагувати страхом, занепокоєнням, почуттям безпорадності, напруженістю, прикрістю, пригніченістю і т.п. в особистісному плані характеризуються «Інтровертний» в поєднанні з емоційною нестійкістю. «Іммобілізаційнийй» стан на семінарі (апатія, втома, лінь, нудьга і сонливість) виявилися пов'язаними з дещо акцентованою інтровертністю (rxy = -0,15; p <0,05), надзвичайно вираженою відособленістю (тобто з низькими оцінками з фактору «Згоди»; rxy = -0,37; p <0,0000001), підвищеною імпульсивністю (тобто низькими оцінками за фактором свідомо - rxy = -0,27; p <0,0001). В деякій мірі иммобилизационной психічні стани на семінарі сполучені з пониженими оцінками за фактором «Інтелект» (rxy = -0,14 (p <0,05), тобто з недостатньою гнучкістю розуму, недоліком допитливості та інтересу до різних сторін життя.

Лекція психологічно менш небезпечна для студентів, ніж семінар, тому в структурі психічних станів на лекції були виявлені фактори напруженості (без страху) і іммобілізації. Стану напруженості виявилися тісно негативно пов'язаними з такими факторами B5, як «Згода» (rxy = -0,16; p <0,05) і особливо «Емоційна стабільність» (rxy = -0,31; p <0,00001). Станам напруженості на лекції сприяють такі особистісні установки як схильність до суперництва з іншими, підозрілість, байдужість до інших в поєднанні з емоційною лабільністю, невмінням розслабитися, зниженою стресостійкістю. Іммобілізаційний фактор психічних станів на лекціях виявився тісно негативно пов'язаним з II, III і IV факторами B5. Недолік емоційної стабільності (rxy = -0,14; p <0,05), невміння бути в злагоді з іншими людьми (rxy = -0,20; p <0,01) і особливо - дефіцит самоконтролю, який виражається в безвідповідальності, імпульсивності, безпечності (rxy = -0,29; p <0,00005), - гарантують розгортання у студентів під час лекції ліні, втоми, нудьги, сонливості, апатії та догляду в безплідні мріяння.

Стосовно ситуації навчально-пізнавальної діяльності студентів в домашніх умовах напруженість (без страху) і іммобілізація об'єднані в один фактор. Він виявився тісно негативно пов'язаним з усіма п'ятьма факторами B5, і особливо - з IV фактором (емоційної стабільністю) (rxy = -0,35; p <0,000001).

«Свідомість» (III фактор B5) і Емоційна стабільність (IV фактор B5) у структурі психічних станів забезпечують прояв такого її компонента, як «Спокій» (відповідно rxy = 0,21; p <0,005 і rxy = 0,19; p <0, 01), який реалізується під час навчальних занять вдома через стану терпіння і спокою. Цілком очікуваною і закономірною виявилася вельми тісний негативна кореляція станів «Безтурботність і пасивність» під час занять в домашніх умовах і III фактора B5 (rxy = -0,31; p <0,0005).

Висновки. Структура психічних станів особистості студентів у різних видах навчальних робіт є багатокомпонентною. На семінарському занятті для студентів характерна така структура психічних станів, яка розкриває зв'язок позитивних та негативних, іммобілізаційних особливостей переживання, поєднання напруженості та концентрації, активної працездатності особистості студента. Позитивні емоційні стани студентів пов'язані із екстраверсією. Імобілізаційні стани виявились пов'язаними із інтровертованістю в усіх

дидактичну майстерність, знання та педагогічні вміння, передає студентам професійно значиму інформацію і впливає на смислову сферу особистості). Установки на прийняття цієї інформації, готовність емоційно позитивно реагувати на лектора (що, власне, складає сутність фактора II B5) актуалізують позитивні психічні стани на лекції.

Найменш тісно (але все-таки на статистично значущому рівні) «Згода» корелює з «Позитивним настроєм» під час навчальної роботи в домашніх умовах. Працюючи вдома, студент перебуває на самоті (соціальні мережі Інтернет, мобільний зв'язок, обмін SMS-повідомленнями, відеоконтакт допомогою систем типу Skype і т.п. суті справи не міняють), чим можна пояснити скромну роль II фактора B5 у виникненні підтримці позитивних емоційних станів.

Важливою відмінною особливістю участі факторів B5 у виникненні позитивних емоційних станів при навчальній роботі студентів в домашніх умовах є кореляція показника «Позитивного настрою» з фактором «Інтелекту» (Відкритості досвіду) (rxy = 0,20; p <0,005). Ні на лекції, ні на семінарі роль цього фактора у виникненні та підтриманні позитивних емоційних станів не виявлено. Багата уява, добре розвинена інтуїція, інтерес до складних ідеям і звичка досліджувати (тобто те, що становить зміст позитивного полюса фактора V B5) насичує позитивними емоціями і робить стійко привабливою навчально-пізнавальну діяльність саме в домашніх умовах, коли інші учасники навчального процесу (викладач, одногрупники) відсутні і безпосереднє звернення до них неможливо.

Для всіх трьох умов навчально-пізнавальної діяльності студентів (семінару, лекції та навчальної роботи вдома) виявлені статистично значущі позитивні кореляції фактора «Працездатність і концентрація на завданню» з чотирма факторами B5 (I - III і V). «Екстраверсія», «Згода», «Свідомість» і «Інтелект» різною мірою (але при цьому - статистично невипадковим чином) виявилися значущими для актуалізації комплексу вольових, мотиваційних, активаційних і розумових станів, що утворюють структуру фактора «Працездатність і концентрація на завданню». Слід зазначити мінімальну участь екстраверсії в досягненні працездатності і концентрації в лекційних умовах rxy = 0,16 (p <0,05). Найбільш важливою особистісної змінної для забезпечення високої працездатності на лекції виявилося «Згода» rxy = 0,31 (p <0,00005).

Цікаво те, що фактор IV B5 («Емоційна стабільність») не корелює з психічними станами працездатності та концентрації на завданню ні на семінарах, ні на лекціях, ні під час навчальної роботи в домашніх умовах. Це ж виявлено і щодо фактора «Позитивного настрою». Останнє здається парадоксальним: ймовірність актуалізації позитивних емоційних станів в процесі навчальної діяльності ніяк не пов'язана з найбільш «емоційним» з усіх п'яти чинників B5 - «Емоційною стабільністю». Отже, позитивні емоційні стани студентів на семінарі, лекції і в домашніх умовах пов'язані не з власне властивостями емоційності особистості, а з її комунікативними і інтелектуальними якостями.

Специфічним чином проявляються взаємозв'язку показників факторів страху, напруженості та іммобілізації на семінарі, лекції і вдома з факторами B5. Фактори страху, напруженості та іммобілізації стосовно до семінару лекції та навчанні будинку структуровані дещо по різному. Так, в структурі станів на

із фразеологізмом «бути білою вороною» і тому правильно використав його у власному тексті.

У ході дослідження було встановлено, що у молодших школярів не сформована потреба звертатися до фразеологічного словника. У випадку нерозуміння стійких виразів більшість учнів (75%) звертаються до батьків, учителів, друзів. Це обумовлено браком знань про фразеологічний словник, його структуру та призначення.

Проведений експеримент дозволив виявити такі проблеми:

• у молодших школярів не сформовано поняття «фразеологізм» і уявлення про його основні ознаки;

• не сформована потреба користуватися фразеологічним словником;

• учні використовують фразеологізми у мовленні, орієнтуючись на конкретні значення його складових, не виділяють частини словникової статті, не можуть в ній орієнтуватися і вичленувати необхідну їм інформацію.

Для вирішення цих проблем робота над фразеологізмами повинна проводитися цілеспрямовано і систематично. З цією метою можна запропонувати програму, спрямовану на формування у молодших школярів комунікативної компетентності у процесі використання фразеологічного словника (Таблиця 1). Зазначимо, що запропонована програма є універсальною і може бути використана у будь-якому початковому класі.

Таблиця 1

Програма роботи із фразеологічним словником

Етапи	Завдання	Види вправ, прийоми
Підготовчий етап	Закріплення вміння працювати з уже знайомими словниками, практичне спостереження за фразеологізмами в усному і писемному мовленні.	1 Читання текстів і художніх творів, у яких є фразеологізми, бесіда про їх роль і значення. 2 Робота зі знайомими словниками (орфографічним, тлумачним).
Основний етап	Формування поняття «фразеологізм».	1. Порівняння фразеологізмів і вільних сполучення слів. 2. Пошук фразеологізмів у тексті і пояснення їх значень. 3. Заміна фразеологізму одним словом і навпаки (якщо це можливо). 4. Добір синонімічних (антонімічних) фразеологізмів. 5. Складання речень із фразеологізмами і вільними сполученнями слів. 6. Пошук і виправлення неправильно вжитих фразеологізмів.
	Ознайомлення учнів з фразеологічним словником.	1. Пошук фразеологізмів у словнику.

Етап формування вміння використовувати фразеологізми у своєму мовленні.	Формування вміння добирати необхідні фразеологізми на певну тему.	2. Добір фразеологізмів із певним словом (наприклад, зі словом «рука»). 3. Пояснення значення фразеологізму після ознайомлення зі словниковою статтею, відповіді на запитання за цією статтею. 1. Читання тексту, в якому використовуються фразеологізми. 2. Усний переказ тексту з використанням фразеологізмів. 3. Твір на тему, сформульовану у формі фразеологізму. 4. Твір на тему, заголовком до якого є фразеологізм. 5. Твір за опорними словами і виразами (фразеологізмами). 6. Твір за планом, пункти якого сформульовані у формі фразеологізмів. 7. Передбачення змісту тексту за заголовком, сформульованим у формі фразеологізму.

Висновки. Цілеспрямована і систематична робота над фразеологізмами в початкових класах допоможе збагатити активний словниковий запас учнів, навчити використовувати багатство української фразеології на практиці, прищепити любов до рідної мови і сформувати необхідні навчальні вміння і навички.

Фразеологізми урізноманітнюють мовлення учнів, роблять її яскравою і виразною, сприяючи реалізації важливого завдання навчання української мови: розвитку комунікативної компетентності. Правильне використання фразеологічного словника дозволить не тільки виявити значення того чи іншого фразеологізму для розуміння тексту, але допоможе також працювати над добором необхідні фразеологізмів для створення власного висловлювання, доречно їх використовувати для розвитку мовлення.

Література:

1. Буряк П. А. Робота над фразеологізмами / П. А. Буряк // Початкова школа. – 2000. – № 4 – С. 11–14.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7.

3. Жуков Ю. М., Петровская Л. А. Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М., 1990. – 367 с.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.

5. Соловець Л. О.Фразеологізми як засіб залучення школярів до витоків української культури / Л. О. Соловець // Початкова школа. – 2001. – № 3. – С. 38–40.

6. Паратка О. Т. Про роботу над фразеологією в 5–7 класах / О. Т. Паратка // Українська мова і література в школі. – 1998. – № 1 – С. 23–26.

контактів), а в «Згоду» - емоційний (прийняття інших людей, позитивне до них ставлення, прагнення їх підтримувати). Комунікативність особистості, що виражається в цих двох факторах B5, закономірним чином пов'язана з актуалізацією станів наснаги, веселості, радості, задоволення, радості.

Таблица 3

Зв’язок факторів Великої П’ятірки та факторів психічних станів під час підготовки до занять вдома

B5	Фактори психічних станів студентів в домашніх умовах					
	1 – Позитивний настрой	2 – Працездатність та концентрація на задачі	3 – Напруженість та іммобілізація	4 – Безтурботність та пасивність	5 – Спокій	6 – Легкість та незалежність
I	**0,24******	**0,34*********	**-0,19****	0,05	-0,00	0,04
II	**0,18***	**0,31*******	**-0,15***	-0,07	0,01	-0,00
III	0,13	**0,32*********	**-0,18***	**-0,31*******	**0,21*****	-0,04
IV	0,09	0,04	**-0,35**********	0,01	**0,19****	0,05
V	**0,20*****	**0,35**********	**-0,17***	0,08	0,03	-0,03

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «******» – $p < 0,00001$; «*******» – $p < 0,000005$; «********» – $p < 0,000001$

Необхідно, однак, відзначити, що фактор «Екстраверсія» знаходиться в найбільш тісному зв'язку з позитивними емоційними станами фактора «Позитивного настрою» на лекції, і найменш тісному (але все-таки статистично значущою) - на семінарі. Якість і психологічне наповнення комунікації на семінарі є іншим, ніж на лекції. На семінарі спілкування між студентами нерідко набуває конкурентний «відтінок», а спілкування з викладачем має риси асиметричного взаємодії, в якому один з учасників (викладач) відповідно до правил рольового взаємодії має права оцінки, критики і покарання іншого (студента). Таке спілкування насичене негативними емоціями, для подолання яких однією тільки екстраверсії недостатньо. На лекції в цьому сенсі значно безпечніше і порівняно високі показники по мені фактору B5 (екстраверсія) надійно гарантують стійке домінування комплексу позитивно забарвлених психічних станів.

Фактор II B5 («Згода») надзвичайно тісно пов'язаний з «Позитивним настроєм» на лекції (що можна пояснити характером навчальної взаємодії з лектором - авторитетним викладачем, який, використовуючи власне

Домашня ситуація містить ряд специфічних «відволікаючих сигналів» і «конкуруючих стимулів», які можуть заволодіти увагою студента, перенаправити його когнітивні ресурси та енергію на інші цілі, активувати інші, не пов'язані з навчальною діяльністю мотиваційні системи (розваги, перегляд телепередач, виконання замісної діяльності, спорт, робота по господарству, відхід від якої-небудь продуктивної діяльності, спілкування з близькими, включаючи конфлікти з ними, їжа і т.п.). У той же час домашня ситуація звична; вона може сприяти максимальному і найбільш ефективному зосередженню студента на навчальної завданню, сприяти оптимальному чергуванню роботи і відпочинку, досягнення найкращої «впрацьованості». Відсутність викладача і одногрупників в істотній мірі нівелюється завдяки широкому розповсюдженню комп'ютерів, сучасних інформаційних систем (електронних бібліотек, довідників, енциклопедій тощо), різноманітних і істотно полегшують процес навчання програмних продуктів. Миттєвий обмін повідомленнями, контакти в соціальних мережах, можливість сприйняття одне одного у вигляді веб-камер і т.п. вносять елементи дистанційного навчання в роботу кожного студента, позбавляють від труднощів вузівського навчання докомпьютерной епохи.

Четвертий фактор *«Безтурботності і пасивності»* (2,518; 4,5%) отримав назву, яка відповідає двом станам, які увійшли в його структуру: «безтурботності» (0,642) і «лінь» (0,564). Він виражає той факт, що навчання в домашніх умовах у студентів може бути порушена спокусливою можливістю нічого не робити, відпочити, максимально відволіктися від активної навчальної діяльності.

П'ятий і шостий фактори, навпаки, відображають переваги домашньої ситуації для організації ефективної навчальної діяльності. Фактор *«Спокій»* (2,140; 3,8%) активує такі важливі для повноцінної роботи психічні стани як спокій (0,581) і терпіння (0,506). Перший стан є емоційним і свідчить про те, що суб'єкт позбавлений від коливань емоцій і перепадів в рівні їх інтенсивності. Тим самим створюються психологічні (когнітивні, мотиваційні, особистісні) і психофізіологічні умови для досягнення рівня оптимального для даної діяльності збудження.

Присутність у структурі фактора *«Легкості і незалежності»* (1,976; 3,5%) пояснюється тим, що вдома зі студента «спадає тягар відповідальності»: асиметричний розподіл обов'язків і прав в системі «викладач-студент», що служить джерелом напруги і стресу у останнього, в домашніх умовах скасовується, пом'якшується, йде у фон. Вантаж навчальних турбот студента вдома починає здаватися не такий важким, яким він сприймався в аудиторії (полегшення - 0,553). Крім того, вдома студент відчуває себе більш незалежним, ніж у виші (0,527).

Перші два фактори B5, - «Екстраверсія» і «Згода» виявилися тісно пов'язаними з позитивними емоційними станами, що увійшли в структуру фактора «Позитивний настрой». Для ситуації семінару коефіцієнти кореляції, відповідно, такі: rxy = 0,19 (p <0,01) і rxy = 0,21 (p <0,005); для лекції - rxy = 0,32 (p <0,000005) і rxy = 0,35 (p <0,0000005); для навчальної роботи в домашніх умовах - rxy = 0,24 (p <0,001) і rxy = 0,18 (p <0,05). І «Екстраверсія», і «Згода» характеризують систему установок людини по відношенню до інших людей. В екстраверсії акцентований екстенсивний, кількісний момент взаємин з іншими (велика кількість різноманітних, але при цьому поверхневих

7. Романова Р. О. Роль фразеологізмів у збагаченні лексичного запасу школярів / Р. О. Романова // Початкова школа. – 1999. – № 11. – С. 9–12.

References:

1. Buryak P. A. Robota nad frazeolohizmamy / P. A. Buryak // Pochatkova shkola. – 2000. – № 4 – S. 11–14.

2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity // Pochatkova shkola. – 2011. – № 7.

3. Zhukov Yu. M., Petrovskaya L. A. Rastyannykov P. V. Dyahnostyka y razvytye kompetentnosty v obshchenyy / Yu. M. Zhukov, L. A. Petrovskaya, P. V. Rastyannykov. – M., 1990. – 367 s.

4. Navchal'ni prohramy dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv iz navchannyam ukrayins'koyu movoyu. 1–4 klasy. – K : Vydavnychyy dim «Osvita», 2012. – 392 s.

5. Solovets' L. O.Frazeolohizmy yak zasib zaluchennya shkolyariv do vytokiv ukrayins'koyi kul'tury / L. O. Solovets' // Pochatkova shkola. – 2001. – № 3. – S. 38–40.

6. Paratka O. T. Pro robotu nad frazeolohiyeyu v 5–7 klasakh / O. T. Paratka // Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli. – 1998. – № 1 – S. 23–26.

7. Romanova R. O. Rol' frazeolohizmiv u zbahachenni leksychnoho zapasu shkolyariv / R. O. Romanova // Pochatkova shkola. – 1999. – № 11. – S. 9–12.

Педагогика

УДК 371

студентка Воробьёва Е. П.
Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманиатрно-педагогическая академия (филиал) Федерального образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте;
доктор педагогических наук, профессор Горбунова Н. В.
Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманиатрно-педагогическая академия (филиал) Федерального образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОУ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье анализируются вопросы формирования профессионально-значимых качеств личности будущего руководителя дошкольной образовательной организации, в процессе магистерской подготовки, и подготовке к участию во всероссийских конкурсах и инновационных проектах на современном этапе развития общества. Рассматривается понятие «современный руководитель дошкольной образовательной организации».

Ключевые слова: качества личности руководителя, профессионально важные качества, современный руководитель дошкольной образовательной организации, профессиональные качества, личные качества, деловые качества.

Annotation. The questions of forming of professional-meaningful qualities of personality of future leader of preschool educational establishment are analysed in

the article, in the process of master's degree preparation, and preparation to participating in all-russian competitions and innovative projects on the modern stage of development of society. And also a concept «Modern leader of preschool educational establishment is examined».

Keywords: qualities of personality of leader, professionally important qualities, modern leader of preschool educational establishment, professional qualities, personal qualities, professional qualities.

Введение. В статье актуализируется проблема формирования профессионально-значимых качеств личности будущего руководителя в процессе магистерской подготовки. В связи с тем, что социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, повлекли за собой изменения в системе дошкольного образовании, то в последние десятилетия наблюдается изменение ценностных основ системы управления, ее принципов, механизмов и требований к личности руководителя. Преобразование современной управленческой парадигмы обуславливает потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающих особыми личностными качествами. В теории дошкольного образования проблема подготовки современного руководителя дошкольной образовательной организации остается практически не разработанной. Сложность ее решения связана с тем, что управление дошкольной образовательной организацией имеет свою специфику. Это своеобразие обусловлено приоритетной направленностью образовательных задач дошкольной образовательной организации. Децентрализация системы управления образованием, самостоятельность образовательных организаций обуславливает повышенное внимание к ответственности руководителя как профессионально важному качеству личности. Деятельность в условиях высокой неопределенности внешней среды и дефицита времени на принятие управленческого решения делает востребованными такие качества личности руководителя учреждения образования как: мобильность, стрессоустойчивость, готовность к риску.

В современных условиях успешная включенность в управленческую деятельность зависит не только от профессиональных знаний и умений, но и профессионально важных качеств специалиста в сфере управления дошкольным образованием. В связи с этим, перед высшей школой в настоящее время стоит задача подготовки специалистов широкого профиля. Одним из направлений деятельности отечественных университетов является профессионально-педагогическая подготовка выпускника к работе руководителя в дошкольных образовательных организациях. Это объясняет необходимость реализации в университетах нового, более широкого подхода к профессиональному обучению, воспитанию, развитию магистров и требует особого внимания к формированию личностно-ориентированных качеств будущих руководящих, педагогических кадров в период их обучения в магистратуре. Пути реформирования высшего образования отражены в государственных нормативных документах: Федеральном законе Российской федерации от 29.12.2012 г №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Основные требования к педагогическим кадрам и уровню их подготовки определены в Приказе Министерства образования и науки России «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной

Таблица 2

Зв'язок факторів Великої П'ятірки та факторів психічних станів на лекції

B5	Фактори психічних станів студентів на лекції				
	1 – Працездатність та концентрація на задачі	2 – Рішучість та впевненість у собі	3 – Позитивний настрой	4 – Напруженість	5 – Іммобілізаційний
I	**0,16***	**0,28****	**0,32*******	-0,13	-0,07
II	**0,31*****	0,05	**0,35********	**-0,16***	**-0,20****
III	**0,25*****	0,03	0,11	-0,12	**-0,29*****
IV	-0,00	**0,19****	0,02	**-0,31******	**-0,14***
V	**0,28****	**0,32******	0,08	-0,08	-0,09

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,00005$; «******» – $p < 0,00001$; «*******» – $p < 0,000005$; «********» – $p < 0,0000005$

Факторна структура психічних станів студентів при підготовці вдома представлена шестифакторною моделлю (54,4%).

Найбільш значущим в цій структурі є фактор *«Позитивного настрою»* (9,407; 16,8%), з яким на статистично значущому рівні корелюють показники 14-ти станів. Переважна більшість з них - емоційні (щастя - 0,832, радість - 0,822, любов - 0,772, задоволення - 0,760, веселість - 0,756 і ін.), Але є й вольові (сміливість - 0,554, рішучість - 0,510) і навіть розумові (мріяння - 0,559).

Другий за значимістю фактор - *«Працездатність і концентрація на завданні»* (7,245; 12,9%), що виявляється, насамперед у мотиваційних (бажання вчитися - 0,801, інтерес - 0,762, цілеспрямованість - 0,750 і ін.), аттенціонних (увага - 0,784), активаційних (активність - 0,645, бадьорість - 0,544 і ін.) і вольових (посидючість - 0,575, наполегливість - 0,567, зібраність - 0,547 і ін.) станах.

«Напруженість і іммобілізація» об'єдналися в третьому факторі (7,219; 12,9%), хоча в умовах семінару та лекції вони були розведені. Усередині цього фактора елемент напруженості переважає над елементом іммобілізації: показники першого корелюють з фактором в цілому більш тісно, ніж показники другого.

Фактор змістовно наповнений в першу чергу станами «напруженості» (0,821), «нервозності» (0,813), «неспокою» (0,737), «хвилювання» (0,705), «труднощі» (0,681), «коливання» (0,680), «досади» (0,660) і т.п. Однак певною мірою присутні також іммобілізаційні «нудьга» (0,613), «сонливість» (0,545).

Три останніх фактора не дуже значні за своєю вагомістю в факторній структурі, однак важливі тим, що вельми тонко відображають специфіку навчальної роботи студента саме в домашніх умовах. Навчальна робота вдома не настільки строго регламентована у часі і просторі, як це буває в аудиторії.

сумарної дисперсії. Однак, на відміну від попередньої структури чинника фактор *«Позитивного настрою»* (а по відношенню до станів на лекції він теж був ідентифікований) виявився зміщеним на третє місце за своєю значимістю. Найвагомішим тут виявився фактор *«Працездатність і концентрація на завдання»*.

В основному цей фактор відповідальний за прояв тих же психічних станів, які увійшли в структуру аналогічного фактора при аналізі переживань на семінарському занятті (увага, бажання вчитися, цілеспрямованість і т.п.). Однак, є дві особливості прояву даного фактора саме в умовах лекційного заняття. По-перше, в структуру цього фактора на семінарі не входив «стан інтересу», а на лекції - це одна з найбільш істотних змінних, що визначають структуру станів студентів (0,667). Інтерес - є найважливішим внутрішнім умовою повноцінного навчання у студентів, елементом їх готовності до сприйняття і переробки інформації на лекції.

Другий за значимістю фактор актуалізації психічних станів студентів на лекції - *«Рішучість і впевненість у собі»*. Він відповідальний за прояв в поведінці ряду вольових і емоційно позитивних станів, які зазвичай супроводжують процес значущою і успішної діяльності людини – «рішучість» (0,608), «задоволеність» (0,601), «задоволення» (0,591), «розв'язність» (0,591), «почуття переваги» (0,584) і ін.

Досить близьким (за змістом і сутності) другому чиннику виявився третій фактор, який отримав назву *«Позитивний настрой»* (5,597; 11,0%). Настільки близьким, що показники двох станів статистично значимо корелюють не тільки з другим, але і з третім фактором. Йдеться про стани «радості» (0,531) і «щастя» (0,512). Зміст другого фактора розкривається в емоційних (доброта - 0,661, любов - 0,615, веселість - 0,595 і ін.) і активаційних (активність - 0,533, бадьорість - 0,531) станах.

Два останніх фактора відображають (на «мові» психічних станів) труднощі і внутрішні проблеми, з якими студентам доводиться стикатися і які їм доводиться долати на лекції.

Так, четвертий фактор отримав назву *«Напруженість»* (4,516; 8,9%) і не випадково. Ця латентна змінна визначає динаміку станів напруженості (0,820), нервозності (0,747), хвилювання (0,730), заклопотаності (0,667) і ін. Однак на відміну від другого фактора в факторной структурі станів студентів на семінарі («Страх і напруженість»), фактор напруженості на лекції структурно менш різноманітний і, що найбільш суттєво, вільний від страху, безвиході, безпорадності і переживання фрустрації. Крім того, помітно менше його факторний вагу і відсоток дисперсії, який він пояснює.

П'ятий, - *«Іммобілізаційний»*, - фактор (4,505; 8,8%) проявляється на лекції майже так само, як і на семінарському занятті - за допомогою таких станів, як сонливість (0,765), нудьга (0,734) лінь (0,733), втома (0,661), апатія (0,574). Однак, є й відмінність: іммобілізаційним елементом на лекції виступило також стан «мріяння» (0,582), тобто відволікання студента від думки лектора, відхід у фантазії.

деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры» (№ 1367 от 19.12.2013 г.).

Основные элементы модели выпускника магистратуры по подготовке педагогических кадров определены соответствующим Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 21.11.2014 г. №1505. Достаточно полно отражаются различные стороны моделируемого объекта образовательного процесса в виде перечня общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник магистратуры. Это выдвигает новые требования к разработке концептуальных основ системы профессиональной подготовки магистров – будущих руководителей дошкольных образовательных организаций.

Проблема формирования профессонально-значимых качеств личности у будущих руководителей дошкольной образовательной организацией малоизучена в педагогической теории и практике и является актуальной. Об это свидетельствует ограниченное число теоретических работ, посвященных данным вопросам: К. Белая, Р. Литвинова, С. Лебедева, Л. Маневцова, Л. Поздняк.

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждают работы: О.М. Атласовой, И.А. Зимней, В.В. Крыжко, Е.М. Навлютенкова и другие. Анализируя научные работы ученых, можно утверждать, что профессиональная компетентность рассматривается учеными как форма выполнения профессионалами своей деятельности, что обусловлено глубокими знаниями особенностей явлений и предметов, как свободное владение содержанием своей работы, а также соответствие этой работы профессиональным качествам и ценностям.

Доктор психологических наук Л.М. Карамушка отмечает, что качества личности руководителя – самые стойкие характеристики, которые имеют решающее влияние на управленческую деятельность. В психологическом аспекте они зависят от характера, структуры, направленности, опыта, способностей личности, условий труда. Это сложные, многогранные феномены, конкретные проявления, которые зависят от структуры личности и от действия разных факторов.

Ряд исследователей (Л.Г. Ахтариева, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, А.Л. Кандыбович, В.А. Крутецкий, М.В. Левченко, Р.А. Низамова, К.К. Платонов, В.А. Сластенин) рассматривают профессионально-значимые качества личности будущего руководителя как устойчивое личностное образование, обеспечивающее эффективность деятельности и определяют их как подготовленность или длительную готовность. Этот вид готовности действует постоянно, его не надо каждый раз формировать в связи с поставленной конкретной задачей. Будучи заблаговременно сформированным, этот потенциал является существенной предпосылкой для успешной деятельности. Следовательно, цель развития профессионально-значимых качеств личности будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения определятся как формирование готовности к данному виду деятельности.

Формулировка цели статьи. Выявить и раскрыть теоретико-методологические основы исследования проблемы формирования

профессионально-значимых качеств личности будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения в процессе магистерской подготовки.

Изложение основного материала статьи. Важным компонентом в структуре личности педагога выступают профессионально-значимые качества. В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения. К профессионально-значимым качествам он относит также и способности. От сформированности профессионально важных качеств личности педагога зависит и продуктивность педагогической деятельности [5].

Задание современной высшей школой – это развить творческий уровень мастерства и помочь овладеть наивысшими основами управления: творческий подход к организации профессиональной деятельности, выработки индивидуального стиля профессиональной деятельности, самостоятельность при конструировании оригинальных управленческих решений.

Современный руководитель дошкольного образовательного учреждения – это человек, который четко осознает цель функционирования, развития и соответствующего внутреннего управления заведением, а также владеет средствами достижения поставленной цели. Поэтому еще одна группа требований к руководителю современной дошкольной организации связана с содержанием управленческой деятельности и осознанным пониманием конкретных управленческих функций [1].

Профессиональная деятельность руководителя дошкольной образовательной организации нуждается в управленческой подготовке, определенных профессионально-значимых качествах, профессиональной культуре, составляющей которой является управленческая культура. Такая деятельность обогащает личность, расширяет ее возможности, включает в сферу социально-экономического взаимодействия с коллективом, формирует мотивационную сферу, изменяет ценностные ориентации [2].

В психолго-педагогической литературе выделяют обязательные для руководителя образовательной организацией такие качества, как: компетентность (каждый руководитель должен знать, как выполнять свою работу на высоком профессиональном уровне); высокая ответственность, личное достоинство; ощущение нового и умение идти на разумный риск, творчески решать проблемы, смелость в принятии решений; гибкость, понимание ситуации, острое восприятие новых потребностей, ощущение времени, событий; высокая работоспособность, постоянное стремление быть лучшим и делать все досконально; коммуникабельность, способность устанавливать контакты; внимание к подчиненным.

Качества и черты руководителя дошкольной образовательной организацией условно можно классифицировать на психологические, интеллектуальные, профессиональные и социальные. Все эти качества имеют интегральный характер, включают более простые компоненты. Качества, свойственные руководителям, большинство специалистов разделяют на три группы: профессиональные, личные и деловые [2].

К профессиональным качествам относятся те, которые характеризуют любого специалиста. Поэтому владение ими является лишь необходимой предпосылкой успешного выполнения человеком обязанностей руководителя.

Третій фактор (5,254; 8,9%) був визначений як *«Працездатність і концентрація на завдання»*, так як психічні стани, що входять в його структуру - важливі умови виконання людиною цілеспрямованої діяльності та досягнення продуктивного результату: «стан працездатності» (0,635), «посидючість» (0,630), «зібраність» (0,610).

Четвертий фактор (5,041; 8,5%), як і другий - відображає внутрішні психологічні перешкоди на шляху суб'єкта до мети. За складом категорій, що увійшли до нього, він був названий *«Іммобілізаційний»*. Стани, які в нього включені, пошкоджують процес інформаційної взаємодії суб'єкта з середовищем (нудьга - 0,779), знижують рівень неспання, відводячи людини від «оптимуму емоційного збудження» (сонливість - 0,729), ефективно перешкоджають вчиненню вольового акту (лінь - 0,707) і т. п.

Нарешті, п'ятий фактор (3,014; 5,1%) виявився навантаженим оцінками з двох станів – «азартом» (0,577) і «збудженням» (0,562). Азартне збудження на семінарському занятті не випадково (принаймні, у деяких студентів), так як таке заняття супроводжується елементами змагання та суперництва, диференційованим оцінюванням успішності студентів, а іноді - якоюсь психологічної грою, в ході якої недостатньо підготовлений студент намагається перехитрити викладача, імітуючи сумлінність і прагнучи до незаслужено високим оцінками.

Таблиця 1

Зв'язок факторів Великої П'ятірки та факторів психічних станів на семінарі

B5	Фактори психичічних станів студентів на семінарі				
	1 – Позитивний настрой	2 – Страх та напруженість	3 – Працездатність та концентрація на задачі	4 – Іммобілізаційний	5 – Азартний
I	**0,19****	**-0,19****	**0,24****	**-0,15***	**0,18***
II	**0,21*****	0,07	**0,36********	**-0,37*********	-0,05
III	0,09	-0,09	**0,30******	**-0,27******	-0,02
IV	0,03	**-0,32*******	0,04	-0,05	-0,03
V	0,08	-0,06	**0,35********	**-0,14***	**0,33*******

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0001$;«******» – $p < 0,00005$; «*******» – $p < 0,00001$; «********» – $p < 0,000001$; «*********» – $p < 0,0000001$

Розглянемо структуру психічних станів студентів на лекції. Як і у випадку з семінаром, оптимальної виявилася п'ятифакторна модель структури латентних змінних. Виділені п'ять факторів з сукупності пояснюють 50,3%

Мета дослідження – експериментально перевірити яким чином вираженість особистісних деремінант може обумовлювати ймовірність переживання студентами певних психічних станів у процесі навчально-пізнавальної діяльності на семінарі, лекції і в домашніх умовах.

Виклад основного матеріалу статті. Модель Великої П'ятірки (від англ Big Five, скорочено -. B5) - узагальнене відображення структури особистості, побудоване на лексиці природної мови (прикметників, що позначають властивості особистості). Прикметники були організовані в п’ятифакторну структуру (з шістьма субшкалами для кожного фактора), отриману за допомогою експлораторного факторного аналізу з використанням обертання варімакс [0; 0; 0]. Статистична стійкість (міцність) пятифакторную моделі багаторазово доводилася: п'ять факторів порівняно легко ідентифікуються при використанні різних методик, в самозвітах і вільних самоописах [0]. Аналоги цієї структури виявляються в різних культурах [0.] та вікових групах [0].

У міжнародній номінації до переліку B5 відносяться фактори: 1) Екстраверсія (Активність), 2) Згода (Дружелюбність, Поступливість), 3) Свідомість (Сумлінність, Самоконтроль), 4) Емоційна стабільність, 5) Відкритість досвіду (Інтелект) [0]. Кожен з цих п'яти чинників має певну будову («особистісний семантичний простір») і інтерпретується в термінах найважливіших особистісних особливостей людини (тенденцій дотримуватися певних поведінкових стратегій, переживати певні психічні стани) [0]. На даному етапі нашого дослідження перевірялося припущення про те, що вираженість певних чинників у складі B5 може підвищувати (або, навпаки, знижувати) ймовірність переживання студентами певних психічних станів у процесі навчально-пізнавальної діяльності на семінарі, лекції і в домашніх умовах.

Психічні стани студентів на лекції, семінарі та при підготовці до занять вдома вивчались за допомого методики О. прохорова, що є переліком 74 психічних станів особистості.

В таблицях 1 - 3 відображені коефіцієнти лінійної кореляції гху К. Пірсона між показниками факторів Великої П'ятірки та факторів, що структурують психічні стани студентів на семінарі, лекції та під час навчальної роботи в домашніх умовах.

Зазначимо, що структура психічних станів студентів *на семінарі*, отримана за результатами факторного аналізу даних за методикою О. Прохорова, має п'ять факторів, що в сукупності пояснюють 53,4% загальної дисперсії.

Перший фактор виявився статистично значимо навантаженим «задоволенням» (0,778), «щастям» (0,778), «замилуванням» (0,776), «веселістю» (0,749) та іншими, в більшості своїй емоційними, станами. Тому він отримав назву *«Фактора позитивного настрою»,* який, очевидно, відповідає за виникнення у студентів загального позитивного емоційного фону, необхідного для успішної навчальної роботи на семінарському занятті.

Другий за значимістю фактор, – навпаки, виявився навантаженим негативними станами – «страхом» (0,783), «занепокоєнням» (0,780), «напруженістю» (0,771), «безпорадністю» (0,718), «трудністю» (0,716) та іншими станами, що свідчать про емоційні труднощі і проблеми, що виникають у студентів на семінарі. Фактор був визначений як *«Страх і напруженість»*.

Такими качествами являются: высокий уровень образования, производственного опыта, знания соответствующей, и смежных профессий; широта взглядов, эрудиция; стремление к постоянному самосовершенствованию, критическому восприятию, и переосмыслению окружающей действительности; поиск новых форм и методов работы, помощь, окружающим, их учеба; умение планировать свою деятельность. Личные качества руководителя также мало чем должны отличаться от качеств других работников, желающих, чтобы их уважали и учитывали. Здесь можно вспомнить: высокие моральные стандарты; физическое и психологическое здоровье; высокий уровень внутренней культуры; чуткость, заботливость, доброжелательное отношение, к людям; оптимизм, уверенность в себе [2; 3].

Среди деловых качеств, необходимых руководителю дошкольной образовательной организации можно выделить следующие: умение создать организацию, обеспечить ее деятельность всем необходимым, поставить задачи и распределить их среди исполнителей, координировать и контролировать работу; честолюбие, стремление к власти, личной независимости, к лидерству, требовательность, смелость, решительность, настойчивость, волю, контактность, коммуникабельность, умение вызывать к себе благосклонность людей, убедить в правильности своей точки зрения, повести за собой; инициативность, оперативность в решении проблем, умении быстро выбрать главное и концентрироваться на нем, но при необходимости легко перестроиться; способность управлять собой, своим поведением, рабочим временами, взаимоотношениями с окружающими; стремление к превращениям, нововведениям, готовность идти на риск самому и захватывать за собой подчиненных [2; 3; 4].

Выводы. Таким образом, можно говорить о том, что требования к личности руководителя является традиционно высокими, независимо от того, каким количеством подчиненных он управляет. Под профессионально-значимыми качествами руководителя мы понимаем внутреннее сочетание многих характеристик (компетентность, высокая ответственность, личное достоинство, смелость, работоспособность, коммуникабельность, внимание, к подчиненным, профессиональное самосовершенствование, оптимизм), которые имеют решающее влияние на управленческую деятельность. Так как без необходимых знаний, умений и навыков не будет полноценной, слаженной работы руководителя и подчинённых в важной структуре воспитания детей современного дошкольного образования. Высшая школа должна не только развить творческий уровень мастерства, но и помочь овладеть наивысшими основами управления.

Литература:

1. Даниленко Л.И., Зайченко О.И., Софий Н.З. Шоутен Т., Менеджмент руководителей учреждений дошкольного и начального образования / за общ. ред. Даниленко; Всеукраинский фонд «Шаг за шагом». – К.: СПД-ФО К. С. Парашин, 2009. – 112 с.

2. Карамушка Л.М. Психология управления / Л.М. Карамушка. – К.: Милениум, 2003. – 344 с.

3. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Основы менеджмента в образовании: тория, практика и психология успешного управления / В. В.Крыжко, Е. М. Павлютенков. – Запорожье: Просвещение, 2000. – 147 с.

4. Курочкина, И. Этикет в управленческой деятельности руководителя дошкольного учреждения // Дошк. воспитание. – 2008. – № 10. – С. 78-83.

5. Шадриков В.П. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и комптентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

References:

1. Danilenko L.I., Zajchenko O.I., Sofij N.Z. Shouten T., Menedzhment rukovoditelej uchrezhdenij doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovanija / za obshh. red. Danilenko; Vseukrainskij fond «Shag za shagom». – K.: SPD-FO K. S. Parashin, 2009. – 112 s.

2. Karamushka L.M. Psihologija upravlenija / L.M. Karamushka. – K.: Milenium, 2003. – 344 s.

3. Kryzhko V.V., Pavljutenkov E.M. Osnovy menedzhmenta v obrazovanii: torija, praktika i psihologija uspeshnogo upravlenija / V. V.Kryzhko, E. M. Pavljutenkov. – Zaporozh'e: Prosveshhenie, 2000. – 147 s.

4. Kurochkina, I. Jetiket v upravlencheskoj dejatel'nosti rukovoditelja doshkol'nogo uchrezhdenija // Doshk. vospitanie. – 2008. – № 10. – S. 78-83.

5. Shadrikov V.P. Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i komptentnostnyj podhod // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2004. – № 8. – S. 26-31

Педагогіка

УДК:372
асистент кафедри математики
та методики викладання Гончарова С. М.
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка (м. Глухів)

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ (НА ПРИКЛАДІ МАТЕРІАЛУ З ТЕОРІЇ ЧИСЕЛ)

Анотація: у статті розглянуто можливості використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з метою підвищення якості підготовки майбутніх вчителів математики. Обґрунтовано особливості створення інтерактивної системи навчання і контролю знать з теорії чисел, проаналізовано структуру модулів програмного забезпечення.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, підготовка вчителя математики, інтерактивна система, теорія чисел, контроль знань.

Аннотация: В статье рассмотрены возможности использования современных информационно-коммуникационных технологий с целью повышения качества подготовки будущих учителей математики. Обоснованы особенности создания интерактивной системы обучения и контроля знаний по теории чисел, проанализирована структура модулей программного обеспечения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, подготовка учителя математики, интерактивная система, теория чисел, контроль знаний.

Психологія

УДК 159.942.5
професор кафедри практичної психології Кузнєцов М. А.;
здобувач кафедри практичної психології Кузнецов О. І.
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті розглядається проблема психічних станів студентів в різних умовах навчальної діяльності: на семінарі, лекції та вдома при підготовці до занять. Досліджено структуру психічних станів студентів у різних умовах навчальної діяльності та їх зв'язок із факторами Великої П'ятірки.

Ключові слова: психічний стан, навчальна діяльність студентів, психічні стани студентів на семінарі, лекції та вдома при підготовці до занять, Велика П'ятріка.

Аннотация. В статье рассматривается проблема психических состояний студентов в различных условиях учебной деятельности: на семинаре, лекции и дома при подготовке к занятиям. Исследована структура психических состояний студентов в различных условиях учебной деятельности и их связь с факторами Большой Пятерки.

Ключевые слова: психическое состояние, учебная деятельность студентов, психические состояния студентов на семинаре, лекции и дома при подготовке к занятиям, Большая Пятерка.

Annotation: The article deals with the problem of mental states of students in different conditions of training activities: the workshop, lectures and home in preparation for classes. The structure of mental states of students in different conditions of training activities and its correlation with big Five factors were obtained.

Key words: mental status, educational activity of students, students' mental state at the seminar, lectures and home in preparation for classes, Big Five.

Актуальність. Вивчення особистісних детермінант психічних станів суб'єктів навчальної діяльності має особливе значення для психологічної науки, оскільки саме вони є регуляційною реальністю їх особистості. Психічні стани у вітчизняній психології розглядаються як якісно однорідні прояви всіх психічних компонентів у певний проміжок часу і виступають як єдність, цілісність всіх психічних елементів. У психічних станах знаходить своє вираження міра активності функціонування психіки людини, що виступає інтенсивністю перебігу та модальністю (якістю) психічних процесів і властивостей. Психічні стани мають визначну роль у протіканні навчально-професійної діяльності студентів, визначаючи її успішність.

Міра наукової розробки проблеми. Дослідженню проблеми психічних станів присвячені роботи Л.М. Балабанової, І.В. Волженцевої, В.А. Ганзена, Л.Г. Дикої, М.А. Кузнєцова, Н.Д. Левітова, А.О. Прохорова, Ю.Є. Сосновікової, В.А. Семиченко, та ін.

вікових групах залежить від вживання тютюну.

Куріння у підлітковому віці має соціально обумовлений характер, на тлі уявлень про позитивні сенси куріння та відкидання фактів, які не є слоганами антитютюнової реклами, наявність стимулюючих чи протидіючих впливів є вирішальною у прийнятті рішення щодо паління. Особи у віці 18-24 років, які палять постійно або ситуативно більш схильні відкидати інформацію про шкідливий вплив, що відображена у антитютюнової соціальної реклами, при цьому курці більше вірять у «користь» куріння, що може розглядатися як підкріплюючий фактор. У респондентів 25-50 років переконання щодо позитивних сенсів відіграють спонукальну роль у прийнятті рішення про паління.

Перспективним напрямком подальших досліджень може бути визначення індивідуально-психологічних особливостей паління за допомогою нарративного інтерв'ю.

Література:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. / Андреева Г.М. – М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.

2. Белинская Е.П. Социальная психология. / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2003. - 475 с.

3. Зимбардо Ф. Социальное влияние. / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2001. - 448 с.

4. Наркологія: актуальні питання / [Мішиєв В.Д., Сосін І.К., Овчаренко М.О., Єршова О.А.]. – Л.: Медицина світу, -2010. – 280 с.

5. Руководство по аддиктологии / Под ред. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007.—768 с.

References:

1. Andreeva H.M. Sotsyal'naya psykholohyya. / Andreeva H.M. – M.: Aspekt Press, 2001. - 384 s.

2. Belynskaya E.P. Sotsyal'naya psykholohyya. / E.P. Belynskaya, O.A. Tykhomandrytskaya. – M.: Aspekt Press, 2003. - 475 s.

3. Zymbardo F. Sotsyal'noe vlyyanye. / F. Zymbardo, M. Lyayppe. – SPb.: Pyter, 2001. - 448 s.

4. Narkolohiya: aktual'ni pytannya / [Mishyyev V.D., Sosin I.K., Ovcharenko M.O., Yershova O.A.]. – L.: Medytsyna svitu, -2010. – 280 s.

5. Rukovodstvo po addyktolohyy / Pod red. V. D. Mendelevycha. SPb.: Rech', 2007.—768 s.

Annotation: The article describes the possibilities of using modern information technologies for increasing the quality of training of future teachers of mathematics. It devoted to features of creating an interactive studying system and monitoring knowledge of number theory and analyzed the structure of software modules.

Key words: information technologies, training the teacher of mathematics, interactive system, number theory, knowledge control.

Постановка проблеми. Теоретичний аналіз наукових праць, ознайомлення з практичним досвідом роботи ВНЗ, дали змогу виявити низку суперечностей між сучасними вимогами суспільства до професійної підготовки вчителів математики та рівнем їхньої предметної підготовки як одного з показників якості освіти.

У нових умовах інформатизації суспільства підготовка фахівця з будь-якої сфери діяльності потребує пошуку нових шляхів удосконалення її якості. Змінюється освітня парадигма: зміст, підходи, засоби, ставлення, поведінка, педагогічний менталітет. Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперувати інформацією, творчим вирішенням проблем науки і ринкової практики з нахилом у бік індивідуалізації навчальних програм.

На сьогоднішній день у системі підготовки вчителів математики накопичився значний досвід викладання математичних дисциплін, але методичні системи навчання не в достатній мірі відповідають положенням Доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, вимогам Болонського процесу в плані використання інформаційно-комунікаційних технологій для інтенсифікації процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів. Отже виникає небезпека зниження рівня якості вищої математичної освіти і професійної підготовки майбутніх вчителів математики, а тому виникає потреба в розробці і теоретичному обґрунтуванні нових методичних систем навчання математичних дисциплін, які будуються на основі сучасних педагогічних й інформаційно-комунікаційних технологіях, та експериментальній перевірці їх ефективності при впровадженні у навчальний процес.

Визначені суперечності дозволили сформулювати проблему покращення якості підготовки майбутніх вчителів математики засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень з теми. Удосконалення якості підготовки фахівця в умовах інформатизації суспільства неможливо без інформатизації освіти, застосування в навчальному процесі вищої школи сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідження в цьому напрямку ведуться провідними вченими, педагогами, викладачами фахових дисциплін в усьому світі вже з 80-х років минулого сторіччя.

Аналізу зазначеної проблеми і деяким шляхам її вирішення присвячені роботи М.І. Жалдака [1], В.В. Корольського, Т.Г. Крамаренко, Е.І. Машбиця [4], С.А. Ракова [5, 6], С.О. Семерікова, О.В. Співаковського [7,8], С.В. Шокалюк [3], Ю.В. Триуса [9] та ін.

Мета статті: розглянути особливості створення інтерактивної навчальної системи вивчення теорії чисел в системі підготовки вчителів математики як засобу підвищення якості їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Одним з пріоритетних напрямів процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки і оптимального використання засобів інформаційно-комунікативних технологій.

Інформаційні системи все більше входять в наше життя. Цей процес обумовлений природою сучасного суспільства, в якому гнучкість, ефективність та економія часу являються базовими критеріями розвитку суспільних структур. Освіта як галузь знаходиться під особливим впливом цієї тенденції, оскільки саме тут вимоги якості освіти і швидкості засвоєння матеріалу переплітаються з індивідуальними особливостями студентів.

У зв'язку з цим ми пропонуємо розробити програмне забезпечення інтерактивного типу, яке підвищить якість освіти, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів математики (на прикладі матеріалу з області теорії чисел).

Формування інтерактивної навчальної системи [3,10] передбачає реалізацію в ній таких можливостей:

- подачу навчального матеріалу у всіх доступних електронних формах;
- рівень складності навчального матеріалу відповідає можливостям реципієнта;
- інтерактивну взаємодію «викладач - студент».

Інтерактивна система навчання по теорії чисел буде містити наступні основні блоки (рис. 1):

1. Модуль вхідного контролю.
2. Модуль подачі матеріалу.
3. Модуль контролю отриманих знань.
4. Модуль зворотного зв'язку.

Зупинимося більш детально на розгляді функцій кожного з модулів навчальної системи.

Модуль вхідного контролю. На початку навчання студент проходить вхідний контроль, для того щоб: скоригувати курс подачі лекцій та обмежити матеріал, який реципієнт знає на високому рівні (виключити його з курсу лекцій для прискорення навчання); подачу матеріалу (його послідовність) і ступінь складності, для того щоб студент більш коректно і швидко його сприйняв. Це дозволить підвищити продуктивність навчання і скоротити час, що витрачається на нього.

Проходження вхідного контролю проводиться в скороченій формі при кожному новому розділі вивчення теорії чисел.

Достовірні відмінності між даними курців та підлітків, які палять ситуативно не виявлено, в той же час показники цих груп відрізняються від результатів, отриманих у респондентів, які не курять. Аналіз когніцій щодо шкоди куріння показав, що підлітки більш схильні ігнорувати наукові факти, які не є слоганами антитютюнової реклами. Середня кількість помилкових тверджень про факти викладені на пачках цигарок складає 1,48±0,13 у курців та 1,43±0,11 у осіб, які курять ситуативно, а щодо фактів, які не використані у антитютюнової реклами - 2,78±0,17 та 2,54±0,11, відповідно. Адекватність сприйняття куріння у цьому віці залежить від вживання тютюну – у курців та у підлітків, які палять ситуативно, вона достовірно нижче ніж у тих, які не палять.

У віці 18-24 років показники курців за всіма параметрами достовірно відрізняються від даних респондентів, які не курять, вони більше вірять у позитивні функції куріння та більше відкидають інформацію про шкідливий вплив тютюну. Цікавим є те, що у осіб, які вживають тютюн постійно або ситуативно достовірних відмінностей у відкиданні шкоди куріння не виявлено. Крім того, в них виявлено порівняно більш виражену недовіру до фактів, що відображені у антитютюнової соціальної реклами – 2,13±0,07 проти 1,81±0,11 відповідно. Таки результати можуть пояснюватися тим, що відносно високий рівень здоров'я, переважно добре самопочуття притаманні для молодого віку дисонують зі «страшними» написами на пачках цигарок. Слід зазначити, що курці достовірно більше вірять у «користь» куріння ніж респонденти, які палять ситуативно або не палять, що може розглядатися як підкріплюючий фактор. Адекватність сприйняття куріння достовірно відрізняється у залежності від вживання тютюну – найменша у курців, найбільша у осіб, які не курять.

У респондентів 25-50 років за показниками відкидання шкоди куріння виявлено достовірні відмінності у групи курців по відношенню до групи осіб, які палять ситуативно або не палять. Середня кількість помилкових тверджень про факти викладені на пачках цигарок складає 0,74±0,10 у курців та 0,42±0,11 у осіб, які курять ситуативно, а щодо фактів, які не використані у антитютюнової реклами - 1,81±0,17 та 1,04±0,21, відповідно. За показниками віри у міфи про користь куріння респонденти, які курять постійно або ситуативно достовірно не відрізняються. Такі дані можуть свідчити про спонукальну роль їх переконань щодо позитивних сенсів у прийнятті рішення про паління в певних ситуаціях. Найбільш адекватним сприйняття куріння є у осіб, які не курять, найменш адекватним – у курців.

Аналіз типових помилкових міфологічних уявлень показав, що в підлітковій віковій групі (14-17 років) найчастіше зустрічалося переконання «Декілька сигарет час від часу не роблять шкоди» (68,1 %), у віковій групі 18-24 роки - «Шкоду паління для здоров'я можна компенсувати» (72,2 %), у віковій групі 25-50 років – «Паління заспокоює нерви» (59,1 %).

Висновки. Розроблено методику «Дослідження соціально-психологічних установок щодо куріння», яка дозволяє розкрити латентні соціокультурні механізм паління. Емпіричне дослідження когнітивних аспектів установок щодо куріння показало, що обізнаність про шкідливий вплив тютюну з віком зростає, отже більша обізнаність може виступати як свідомий регулятор тютюнової поведінки, за умов відсутності нікотинової залежності, в першу чергу при ситуативному курінні. Адекватність сприйняття куріння у всіх

передбачається здійснення найбільш розумного вибору, тобто рішення про відмову від паління, але цього не відбувається. Така ситуація може пояснюватися сформованою нікотиновою залежністю, стереотипними моделями поведінки, неадекватними копінг-стратегіями та іншими факторами, серед яких важливу роль відіграють суб'єктивно позитивні сенси куріння у системі соціально-психологічних установок особистості.

Установка є ціннісною диспозицією по відношенню до того або іншого об'єкту. Установка має диспозиційний характер в тому сенсі, що є набутою, засвоєною шляхом навчення тенденцією думати про предмет або проблему певним чином. Знання і установки в поєднанні є ментальною репрезентацією об'єкту, відображенням об'єкту у свідомості. Емоційні реакції і зовнішню поведінку можна розглядати як результуючі ментальної репрезентації об'єкту. Отже особливості ментальної репрезентації куріння мають суттєве значення у реакціях особистості щодо соціально значущих ситуацій.

Дослідження особливостей когнітивної репрезентації куріння у респондентів різного віку у залежності від вживання тютюну показало, що для осіб 14-17 років, які курять постійно або ситуативно є характерним більший рівень уявлень про позитивні сенси куріння та відкидання його шкоди (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості ментальної репрезентації куріння

Групи	Показники (M±m)		
	Відкидання шкоди куріння	Віра в міфи про користь куріння	Адекватність сприйняття куріння
Вікова група 14-17 років			
НК (n= 31)	3,13±0,17	3,61±0,16	5,26±0,19
К (n= 23)	4,22±0,221	5,17±0,221	2,61±0,351
СК (n= 37)	3,95±0,131	4,49±0,161	3,57±0,201
Вікова група 18-24 років			
НК (n= 35)	3,00±0,15	3,34±0,15	5,66±0,22
К (n= 32)	4,00±0,101	4,78±0,151	3,22±0,221
СК (n= 30)	3,93±0,101	3,77±0,122	4,30±0,151 2
Вікова група 25-50 років			
НК (n= 31)	1,74±0,19	3,16±0,18	7,23±0,27
К (n= 31)	2,55±0,191	4,90±0,171	4,61±0,361
СК (n= 26)	1,46±0,242	4,23±0,201	6,12±0,331 2

Примітка: 1 – P<0,05 по відношенню до групи НК; 2 – P<0,05 по відношенню до групи К

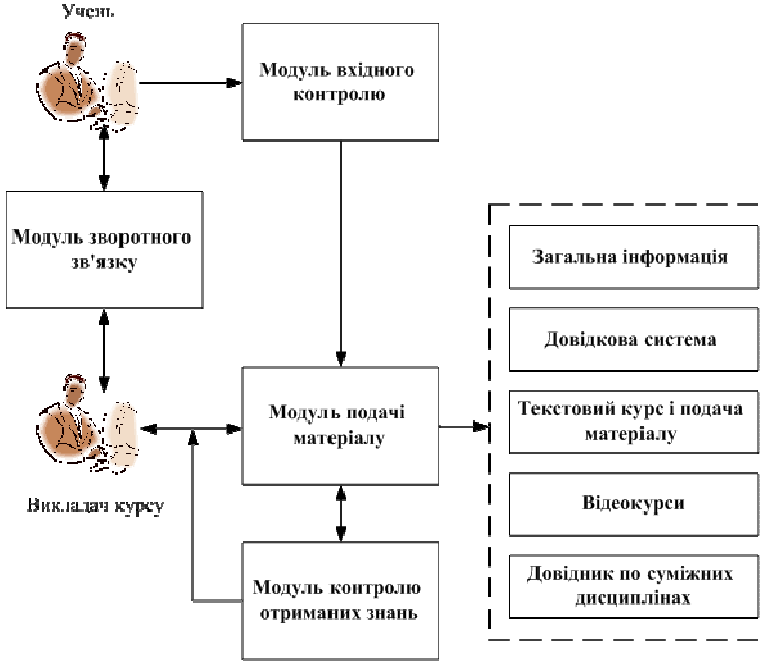


Рис. 1. Блок-схема інтерактивної системи навчання

Модуль подачі матеріалу. Коригує подачу матеріалу в залежності від даних вхідного контролю і містить у собі наступні об'єкти:

✓ Загальна інформація містить основні положення з теорії чисел, історичну довідку, приклади елементарних задач.

✓ Довідкова система працює в інтерактивному режимі (гіперпосилання на ключових словах) і видає інформацію у вигляді тлумачного словника (термін - його значення). Довідкова система може бути викликана безпосередньо з курсу подачі матеріалу.

✓ Текстовий курс і подача матеріалу містить в собі матеріали курсу, структурований за темами, дозволяє адаптувати свій вміст в залежності від ступеня підготовки користувачів. Дозволяє перериватися на будь-якому місці, але при цьому ведеться облік витраченого часу на освоєння даного матеріалу. (Дана інформація разом з контролем знань передається потім викладачеві курсів в узагальненому і конкретному вигляді для прийняття рішення про необхідність корекції даного курсу). На кожен курс, в залежності від його складності, користувачеві відводиться певний проміжок часу, при перевищенні якого, вноситься корекція в підсумкову оцінку. Матеріал, що наповнює інформаційну систему, буде базуватися на останніх наукових дослідженнях, мати модульну структуру із логічними заявками з іншими математичними

дисциплінами для формування бази знань предметної області майбутньої спеціальності.

✓ • Відеокурси. Даний об'єкт дозволяє надати можливість проходити курси навчання людей з обмеженими фізичними можливостями, що не сприймають інформацію в текстовому вигляді.

✓ • Довідник із суміжних дисциплін. Так як виклад матеріалу з теорії чисел не може відбуватися без його перетину з суміжними областями науки, у системі передбачений довідник по суміжних дисциплінах з їх основними поняттями і означеннями. Також він містить у повному обсязі всі терміни, які зустрічаються в курсі подачі матеріалу.

Модуль контролю отриманих знань. Запускається після кожного прослуханого розділу, дозволяє оцінити степінь засвоєння матеріалу в диференційованому вигляді і прийняти рішення про те, чи засвоїв студент прослуханий матеріал чи ні і прийняти рішення про продовження курсу або необхідності прослухати його ще раз. У даному модулі питання представлені у вигляді тестів. Деякі з них можуть мати кілька варіантів відповідей. При цьому враховується можливість отримання частково правильної відповіді. Це дозволяє більш гнучко оцінювати розуміння матеріалу і при необхідності коректувати виклад деяких моментів у курсі лекцій. Існування тимчасових рамок дозволяє підвищити концентрацію уваги. Використання ваг в питаннях дозволяє більш гнучко і повно оцінювати розуміння складності матеріалу. Формула розрахунку підсумкової оцінки представлена нижче.

$$\frac{\left(V_1 \cdot O + \mathrm{K} + V_n\right)}{T} \cdot 100 \cdot j \qquad (1)$$

Де *V*– вага питання

O – правильність відповіді на питання, приймає значення: 0 – неправильна відповідь, 1 – правильна відповідь.

n –кількість питань в тесті.

T – сума ваг всіх питань тесту.

J – часовий коефіцієнт, впливає на підсумкову оцінку в залежності від часу затраченого на курс, при проходженні курсу у відведений час чи раніше приймає значення рівне 1, при перевищенні часу, знижує оцінку.

Після прослуховування курсу виставляється підсумкова оцінка з усіх розділів. На підставі її приймається рішення про успішність проходження курсу навчання з теорії чисел.

Модуль зворотного зв'язку. Дозволяє лектору оцінювати степінь засвоєння матеріалу, а також відповідати на поточні питання студентів.

Інтерактивна система навчання буде розроблена на мові Delphi версія 6. Для зберігання інформації, окрім відеокурсу, використовується СУБД версії Firebird 2.5. Відеофайли будуть зберігатися окремо у вигляді файлів формату avi.

Висновки. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в процес навчання дозволить:

1. провести курс навчання з певної дисципліни на комп'ютері (включаючи лекції, практичні заняття і контроль отриманих знань);
2. позбавити студента процедури пошуку та придбання підручників;
3. оперативно редагувати лекційний матеріал з врахуванням нових даних, які з'являються в конкретній області науки;

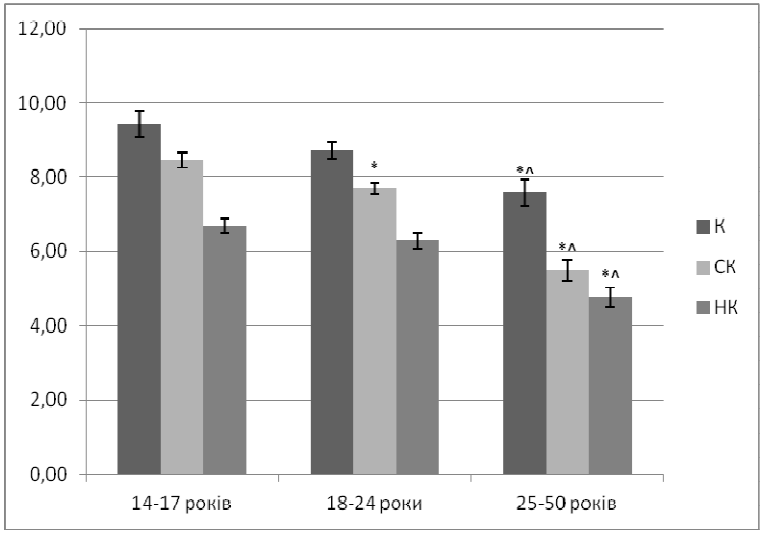


Рис. 1. Вікові особливості показників помилкових когніцій щодо куріння

Примітка: * – P<0,05 по відношенню до групи 14-17 років; ^ – P<0,05 по відношенню до групи 18-24 роки

За результатами порівняння показників у межах вікових груп виявлено, що у віці 14-17 років сприйняття куріння у курців та респондентів, які палять ситуативно є подібним та відрізняється від показників досліджуваних, що не палять. Отримані дані свідчать на користь думки про те, що куріння у підлітковому віці має соціально обумовлений характер. При однаковій обізнаності та хибних уявленнях наявність стимулюючих чи протидіючих впливів є вирішальною у прийнятті рішення щодо паління. У віці 18-24 років характеристики уявлення про куріння вірогідно відрізняються у залежності від вживання тютюну. Найбільші викривлення сприйняття показують курці, найменші – особи, які не палять. У віковій групі 25-50 років виявлено, що у кількості помилкових когніцій щодо куріння осіб, які не курять та осіб, які курять ситуативно достовірних відмінностей немає, відмінності є лише по відношенню до показників курців. Для цій віковій групі на відміну від підлітків, характерне зниження соціального тиску щодо куріння з боку оточення, отже більша обізнаність може виступати як свідомий регулятор тютюнової поведінки, за умов відсутності нікотинової залежності, в першу чергу при ситуативному курінні.

Обізнаність курців та людей, які палять ситуативно про шкоду паління досить висока, але нижче ніж у тих, що не палять для всіх досліджуваних вікових груп. Згідно теорії когнітивного дисонансу Л. Фестингера [1, с. 64], для позбавлення від інформаційного протиріччя між уявленням про шкоду тютюну та власним курінням, що супроводжується психічним дискомфортом,

- «міфи про позитивні сенси куріння» 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24
- «антитютюнова соціальна реклама» 1, 5, 9, 13, 17, 21
- «науковий факт» 3, 7, 11, 15, 19, 23

Сума хибних відповідей з груп тверджень «антитютюнова соціальна реклама», та «науковий факт» характеризує відкидання шкоди паління.

Наступний етап обробки передбачає розрахунок показника «Адекватність сприйняття куріння» за формулою:

«Адекватність сприйняття куріння» = кількість вірних відповідей з блоку «антитютюнова соціальна реклама» + кількість вірних відповідей з блоку «науковий факт» - кількість хибних відповідей з блоку «міфи про позитивні сенси куріння».

Якісний аналіз результатів спрямований на змістовний розгляд помилкових когніцій за смисловими блоками тверджень.

Розроблена методика була використана для дослідження вікових особливостей когнітивної репрезентації соціально-психологічних установок куріння у залежності від вживання тютюну. Статистична обробка даних проводилася за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок. У дослідженні взяли участь випробовувані у віці від 14 до 50 років, які були розподілені на 3 вікових групи, - юність (12-17 років), рання дорослість (18-24 років) і зрілість (25-50 років) відповідно до періодизації Дж. Біррена, яка, на наш погляд, найбільш вдало відображає соціальну ситуацію вікового розвитку особистості в умовах сучасної України. У кожній віковій групі були виділені підгрупи за критерієм тютюнокуріння - що палять постійно (К), палять ситуативно (СК) і некурящі (НК).

Як показують результати дослідження вікових особливостей показників сприйняття куріння (рис.1), найменшу кількість помилкових когніцій виявлено у курців 25-50 років (7,58±0,35). Показники хибних уявлень курців 14-17 років (9,43±0,35) та 18-24 років (8,72±0,22) не мають вірогідних розбіжностей. Сприйняття куріння досліджуваних, які палять ситуативно достовірно відрізняється у всіх вікових групах. Кількість невірних когніцій, що зафіксовано у віковій групі 14-17 років складає 8,46±0,21, у віковій групі 18-24 років - 7,70±0,15, у віковій групі 25-50 років – 5,50±0,29. Аналіз даних, отриманих у респондентів, які не палять показав, що показники помилкових уявлень достовірно нижче у віковій групі 25-50 років – 4,77±0,27. Результати у вікових групах 14-17 років (6,68±0,18) та 18-24 років (6,29±0,21) достовірних відмінностей не мають. Таким чином, емпіричне дослідження когнітивних аспектів установки щодо куріння показало, що обізнаність про негативний вплив тютюну з віком зростає, що може бути пов'язане з накопичуванням знань та життєвого досвіду.

4. вдосконалити методи викладу матеріалу на основі аналізу результатів проміжного контролю студентів з кожної теми;

5. надати студентам можливості вивчати лекційний матеріал і виконання практичних завдань в зручних для нього умовах.

Таким чином, розроблена інтерактивна навчальна система дозволить суттєво підвищити якість освіти і полегшити роботу викладача. Використання її зробить процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Література:

1. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Автореф. дис. д-ра пед. наук / АПН СССР. – М, 1989. – 48 с.

2. Завало С.Т. Алгебра и теория чисел. Часть 2: Научное пособие для высших учебных заведений / С.Т. Завало, В.Н. Костарчук, Б.И. Хацет. – К.: Вища школа, 1980. – 408 с.

3. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики: навчальний посібник / В.В. Корольський, Т.Г. Крамаренко, С.О. Семеріков, С.В. Шокалюк; науковий редактор академік АПН України, д. пед. н., проф. М.І. Жалдак. – Кривий Ріг: Книжкове видавництво Кирєєвського, 2009. – 324 с.

4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

5. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ / С.А. Раков. – Харків: "Факт", 2005. – 360 с

6. Раков С.А. Міжнародний конгрес ICME-10 з питань математичної освіти: дослідницькі підходи у навчанні та ІКТ // Математика у школі. – К.: Педагогічна преса, 2005. – № 3. – С. 10 – 15.

7. Співаковський О.В. Особливості використання інформаційних технологій при вивченні математики / О.В. Співаковський, В.С. Круглик // Матеріали Всеукраїнських науково-практичних конференцій «Міжпредметні зв'язки в процесі викладання у школі і вищому навчальному закладі". – Херсон, 2002 – 2005. –С. 67 – 72.

8. Співаковський О.В. Теорія й практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей: Монографія / О.В. Співаковський. – Херсон: Айлант, 2003. – 229 с.

9. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: Монографія / Юрій Васильович Триус. – Черкаси: Брама-Україна. – 2005. – 400 с.

10. Ямов С.И., Митин Г.П. Создание интерактивных систем обучения. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://magazine.stankin.ru/arch/n_02/automation/art13.html

References:

1. Zhaldak M.Y. Systema podhotovky uchytelya k yspol'zovanyyu ynformatsyonnoy tekhnolohyy v uchebnom protsesse: Avtoref. dys. d-ra ped. nauk / APN SSSR. – M, 1989. – 48 s.

2. Zavalo S.T. Alhebra y teoryya chysel. Chast' 2: Nauchnoe posobye dlya vыsshykh uchebnыkh zavedenyy / S.T. Zavalo, V.N. Kostarchuk, B.Y. Khatset. – K.: Vyshcha shkola, 1980. – 408 s.

3. Innovatsiyni informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi navchannya matematyky: navchal'nyy posibnyk / V.V. Korol's'kyy, T.H. Kramarenko, S.O. Semerikov, S.V. Shokalyuk; naukovyy redaktor akademik APN Ukrayiny, d. ped. n., prof. M.I. Zhaldak. – Kryvyy Rih: Knyzhkove vydavnytstvo Kyryeyevs'koho, 2009. – 324 s.

4. Mashbyts E.Y. Psykholoho-pedahohycheskye problemы komp'yuternoho obuchenyya / E.Y. Mashbyts. – M.: Pedahohyka, 1988. – 192 s.

5. Rakov S.A. Matematychna osvita: kompetentnisnyy pidkhid z vykorystannyam IKT / S.A. Rakov. – Kharkiv: "Fakt", 2005. – 360 s

6. Rakov S.A. Mizhnarodnyy konhres ICME-10 z pytan' matematychnoyi osvity: doslidnyts'ki pidkhody u navchanni ta IKT // Matematyka u shkoli. – K.: Pedahohichna presa, 2005. – # 3. – S. 10 – 15.

7. Spivakovs'kyy O.V. Osoblyvosti vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy pry vyvchenni matematyky / O.V. Spivakovs'kyy, V.S. Kruhlyk // Materialy Vseukrayins'kykh naukovo-praktychnykh konferentsiy «Mizhpredmetni zv"yazky v protsesi vykladannya u shkoli i vyshchomu navchal'nomu zakladi". – Kherson, 2002 – 2005. –S. 67 – 72.

8. Spivakovs'kyy O.V. Teoriya y praktyka vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy u protsesi pidhotovky studentiv matematychnykh spetsial'nostey: Monohrafiya / O.V. Spivakovs'kyy. – Kherson: Aylant, 2003. – 229 s.

9. Tryus Yu.V. Komp"yuterno-oriyentovani metodychni systemy navchannya matematyky: Monohrafiya / Yuriy Vasyl'ovych Tryus. – Cherkasy: Brama-Ukrayina. – 2005. – 400 s.

10. Yamov S.Y., Mytyn H.P. Sozdanye ynteraktyvnыkh system obuchenyya. – [Эlektronnыy resurs] – Rezhym dostupa: http://magazine.stankin.ru/arch/n_02/automation/art13.html

Педагогіка

УДК 378.14

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри біології Грицай Н. Б.
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

ЗАКОНОМІРНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Анотація. У статті розкрито закономірності методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі. З'ясовано сутність понять «закон» і «закономірності» у педагогічних дослідженнях. Проаналізовано класифікації закономірностей навчання у науковій літературі. Визначено закономірності методичної підготовки відповідно до авторської концепції.

Ключові слова: закони, закономірності, методична підготовка, методика навчання біології, майбутні вчителі біології.

Аннотация. В статье раскрыты закономерности методической подготовки будущих учителей биологии в высшем учебном заведении. Выяснено сущность понятий «закон» и «закономерности» в педагогических исследованиях. Проанализированы классификации закономерностей обучения

Таблиця 1

Бланк методики «Дослідження соціально-психологічних установок щодо куріння»

№	Твердження	Правда	Неправда
1	Паління скорочує життя		
2	Паління знижує вагу		
3	Паління призводить до кисневого голодування		
4	Декілька сигарет час від часу не роблять шкоди		
5	Паління під час вагітності шкодить дитині		
6	Курці вільно вирішують палити або не палити		
7	Нікотин активізує діяльність надниркових залоз і виділення адреналіну		
8	Сигарети з ментолом менш шкідливі, ніж звичайні		
9	Паління знижує статеву активність у чоловіків, може призвести до імпотенції		
10	Паління заспокоює нерви		
11	Паління знижує гостроту зору і слуху		
12	Легкі сигарети не шкідливі		
13	Паління викликає серцево-судинні захворювання, рак легенів, інсульт		
14	Різко кидати палити шкідливо для здоров'я		
15	В сигаретах містяться отрути і канцерогени		
16	Шкоду паління для здоров'я можна компенсувати (спорт, здорове харчування і тому подібне)		
17	Паління викликає залежність від тютюну		
18	Паління допомагає зігрітися		
19	Поєднання сигарет з протизаплідними гормональними засобами багаторазово підвищує ризик серцево-судинних захворювань		
20	Паління підвищує працездатність		
21	Паління викликає старіння шкіри		
22	Відмова від сигарет після багатьох років паління - занадто великий стрес		
23	Безпліддя у курців зустрічається частіше, ніж у тих, хто не палить		
24	Паління допомагає зосередитися		

При обробці результатів дослідження на підставі зіставлення з ключем визначаємо загальну кількість вірних та помилкових тверджень.

Ключ

Відповіді «Правда» 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23

Відповіді «Неправда» 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24

Далі підраховуємо помилкові твердження за смисловими блоками. Відповіді за смисловими блоками:

особистісних сенсів людини [4, с. 233-241; 5, с. 390-394], що знижує ефективність профілактичних програм.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні вікових особливостей когнітивної репрезентації соціально-психологічних установок куріння у залежності від вживання тютюну за допомогою авторської експериментальної методики.

Виклад основного матеріалу статті. Поняття «установки» було введене вперше в експериментальній психології при вивченні особливостей сприйняття і розумілося як цілісна модифікація стану суб'єкта, що спрямовує його реакцій і взаємодії [2, с. 364-373].

У сучасній диспозиційній концепції установки, яка встановлює зв'язки між соціологічними, соціально-психологічними і загально-психологічними підходами, виділяють п'ять категорій реакцій на соціально значущі подразники: власне поведінка; поведінкові інтенції - наміри, очікування або плани дій; ідеї, що супроводжують вчинки; переконання або когніції; афективні реакції, емоції. Таким чином, установка - це ціннісна диспозиція, стійка схильність до певної оцінки, що здатна впливати на поведінку. Отже, установки відносно певного об'єкту або проблеми складають систему реакцій, специфічну для кожної конкретної особистості [3, с. 44-46].

Переважна більшість психологічних методик дослідження паління спрямована на поведінкові і мотиваційні аспекти, тоді як методичний інструментарій для вивчення когнітивних і смислових аспектів, зокрема установок щодо паління відсутній.

У основі запропонованої методики «Дослідження соціально-психологічних установок щодо куріння» лежить поєднання якісної і кількісної оцінки соціально-психологічних установок щодо паління в суспільстві. Соціально-психологічне вивчення паління дозволяє розкрити латентні соціальні механізми, що лежать в її основі, виявити соціокультурний механізм залучення людини до паління, виявити вікові тенденції розвитку тютюнокуріння, з'ясувати відношення різних вікових груп до проблеми паління.

При розробці експериментальної методики використовувалися наступні групи істинних і помилкових тверджень - наукові факти, половина з яких використовується в антитютюновій соціальній рекламі і міфи про позитивні сенси куріння, які широко представлені в суспільній свідомості.

Розроблена методика включає 24 твердження про куріння, 12 з яких правдиві, 12 – хибні. Для зручності обробки результатів, твердження розташовані трійками: твердження з групи умовно позначеної «антитютюнова соціальна реклама», твердження з групи умовно позначеної «міфи про позитивні сенси куріння», твердження з групи умовно позначеної «науковий факт».

Досліджуваний отримує бланк методики (табл.1) та інструкцію: «Уважно прочитайте перераховані нижче твердження і відмітьте знаком "+" вірні і невірні твердження у відповідній колонці».

в научной литературе. Определены закономерности методической подготовки в соответствии с авторской концепцией.

Ключевые слова: законы, закономерности, методическая подготовка, методика обучения биологии, будущие учителя биологии.

Annotation. The article deals with the regularities of the methodical training of teachers of biology in high school. The essence of concepts the «law» and «regularities» in educational researches has been explained. The classification of the regularities of study has been analyzed in the scientific literature. The regularities of methodical training according to the author's conception has been determined.

Key words: law, regularities, methodical training, methods of teaching biology, future teachers of biology.

Вступ. Сьогодні у вищій освіті України відбувається низка реформ, спрямованих на підвищення якості освіти та інтеграцію до європейського освітнього простору. Для того, щоб по-новому вибудовувати навчальний процес у вищих навчальних закладах з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, можливостей їхньої самореалізації в умовах залучення інноваційних засобів навчання, оптимального поєднання традиційних та інноваційних освітніх технологій, потрібні компетентні педагоги.

Важливе значення у навчанні майбутніх учителів надається методичній підготовці, в результаті якої формується методична компетентність, готовність до виконання професійної діяльності.

З метою підвищення ефективності методичної підготовки студентів необхідно чітко визначити закони та закономірності, за якими має відбуватися педагогічний процес у вищому навчальному закладі. Знання закономірностей методичної підготовки дасть змогу оптимально побудувати навчальний процес у кожному конкретному випадку. Дія закономірностей виявляється у вигляді тенденцій, які визначають стратегію розвитку методичної підготовки.

Основні закони та закономірності навчання обґрунтовано у дослідженнях Ю. Бабанського, Б. Гершунського, В. Загвязинського, М. Махмутова, І. Лернера, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, П. Підкасистого, А. Хуторського.

Проблемі виявлення закономірностей навчального процесу у ВНЗ присвячено публікації Н. Гарашкіної, В. Константинової, І. Костікової, О. Пиралової та ін.

У дисертації Н. Земцової представлено закономірності методичної підготовки майбутніх учителів фізики. Закономірності методичної підготовки майбутніх учителів біології на сьогодні вивчені недостатньо.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті сутності понять «закон» та «закономірності» в педагогіці, аналізі класифікацій закономірностей навчання в науковій літературі, визначенні закономірностей методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу статті. За словами вченого І. Лернера, у дидактиці законом можна вважати внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, який зумовлює їх необхідний прояв і розвиток [3, с. 55].

Колектив учених на чолі із В. Сластьоніним сформулював основний закон педагогічного процесу – обов'язкове присвоєння (засвоєння) підростаючим поколіннями соціального досвіду старших поколінь [4].

У працях Ю. Бабанського, Б. Гершунського, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, П. Підкасистого, І. Підласого, А. Хуторського виокремлено закони навчання, які є актуальними для методичної підготовки майбутніх учителів біології:

- *закон соціальної зумовленості мети, змісту і методів навчання* (наприклад, у контексті нашого дослідження – соціальне замовлення освіти на підготовку компетентних фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, методично грамотних, здатних швидко адаптуватися до нових умов і приймати нестандартні рішення, виявляти творчу ініціативу);
- *закон розвивального і виховного впливу навчання на студентів* (всі компоненти навчання впливають на формування особистісних якостей, здібностей, рис характеру майбутніх педагогів, забезпечуючи взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку);
- *закон зумовленості результатів навчання характером діяльності* студентів (розкриває вплив пізнавальних процесів, активності і самостійності студентів на результати навчання);
- *закон цілісності та єдності педагогічного процесу* (відображає зв'язок частини і цілого, взаємозв'язок раціонального та емоційного, репродуктивного і продуктивного, зумовлює необхідність гармонійної єдності змістового, мотиваційного та операційного компонентів навчального процесу);
- *закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні* (будь-яке наукове знання прямо чи опосередковано слугує практиці, тому під час методичної підготовки необхідно опиратися на педагогічну практику і досвід студентів, конкретизувати і застосовувати теоретичні знання на практиці);
- *закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової та колективної навчальної діяльності* (використання різних форм організації навчальної діяльності може бути розділено в часі або поєднуватися, взаємопроникати; якомусь виду діяльності на певному етапі може надаватися перевага, але вони повинні не виключати, а доповнювати один одного).

Зазначені закони мають об'єктивні джерела і діють у будь-яких ситуаціях навчання. Що ж до прояву закономірностей, то їх дуже багато, і вони найчастіше відображають емпірично встановлені залежності.

І. Лернер пропонує вважати закономірністю недостатньо точно пізнаний закон, упорядкованість явищ, відносну постійність, стійкість факторів, систематичність зв'язків між об'єктами. Тому, на його думку, поняття «закономірність» потрібно використовувати, «коли можна зафіксувати ймовірну впорядкованість явищ навчання, що не досягла рівня закону» [3, с. 57]. В. Загвязинський закономірність трактує або як прояв законів, часто ще не усвідомлених і чітко не сформульованих, або як загальні прояви впорядкованості розвитку, як сукупну дію багатьох законів [2].

У педагогічному словнику вказано, що закономірності навчання – це «об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність» [1, с. 131]. О. Савченко закономірностями навчання називає усталені залежності його результатів від умов організації, які об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі [8, с. 90]. П. Підкасистий стверджує, що закономірності навчання – це об'єктивні, суттєві, стійкі, повторювані зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання; вираження дії законів у конкретних умовах [5, с. 198].

Психологія

УДК: 159.922: 316.64

кандидат психологічних наук, доцент Крамченкова В. О.
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ЩОДО КУРІННЯ

Анотація. Стаття присвячена визначенню соціально-психологічних установок куріння за допомогою запропонованої авторської методики. Визначено вікові особливості когнітивної репрезентації та адекватності сприйняття куріння у залежності від вживання тютюну. Показано соціокультурні механізми паління у різних вікових групах.

Ключові слова: вік, тютюн, соціально-психологічні установки, сприйняття куріння.

Аннотация. Статья посвящена выявлению социально-психологических установок курения с помощью предложенной авторской методики. Определены возрастные особенности когнитивной репрезентации и адекватности восприятия курения в зависимости от употребления табака. Показаны социокультурные механизмы курения в разных возрастных группах.

Ключевые слова: возраст, табак, социально-психологические установки, восприятие курения.

Annotation. The article is devoted to determination of social-psychological attitudes of smoking by means of the offered authorial method. The age-old features of cognitive representation and adequacy of perception of smoking are certain in dependence on the use of tobacco. The sociocultural mechanisms of smoking in the different age-related groups are shown.

Key words: age, tobacco, social-psychological attitudes, perceptions of smoking.

Вступ. Сучасне суспільство характеризується зростанням різних стереотипних, звичних і залежних форм поведінки. Відомо, що куріння тютюну є дуже поширеним в усьому світі, зокрема в Україні. Проблема паління характеризується складністю і неоднозначністю. Не дивлячись на те, що інформація про шкоду паління для здоров'я людини набуває все більшого поширення в суспільстві, у тому числі завдяки цілеспрямованій антитютюновій соціальній рекламі, кількість курців різних вікових та соціальних груп як і раніше велика.

Вивчення тютюнопаління та нікотинової залежності переважно велося в рамках медичних досліджень феноменології, типології, динаміки та психотерапії нікотинизму (І. Сосін, Г. Андрух, В. Менделевич, Т. Воробйова, П. Волошина, В. Смирнов, А. Чучалин) Психологічні аспекти куріння розглядаються у роботах, що присвячені мотивам паління та відмови від тютюну (Л. Шпиленя, Г. Старшенбаум, В. Битенський, J. Foulds), поведінці, соціально-психологічної адаптації та копінг-стратегіям курців (S. Tompkins, T. Pietras) профілактиці куріння серед дітей та молоді (А. Александров, Г. Масленникова). Паління найчастіше розглядається як шкідлива звичка або нікотинова адикція, незалежно від соціально-психологічних установок та

5. Lyaudys V.YA. Psykholohycheskye problemy razvytyya pamyaty / V.YA. Lyaudys // Yssledovanyya pamyaty. – M.: Nauka, 1990. – S. 20-45.

6. Rubynshteyn S. L . Bytye y soznanye / S.L. Rubynshteyn.— M., 1957. — 328 s.

7. Stepanov S. YU. Problema formyrovanyya typov refleksyy v reshenyy tvorcheskykh zadach / Stepanov S. YU., Semenov Y. N. — Voprosy psykholohyy, 1982, № 1, s. 99—104.

8. Khomulenko T. B. Razvytye vysshykh form pamyaty: Dys... d-ra psykhol. nauk: 19.00.07. / Tamara Borysovna Khomulenko. – KH., 1998. – 380 s.

9. Shadrykov V.D. Metodyka dyahnostyky produktyvnosty mnemycheskykh sposobnostey / Shadrykov V.D., Cheremoshkyna L.V.// Dyahnostyka poznavatel'nykh sposobnostey. — Yaroslavl', 1986. – S. 147-151.

10. Beuhring Tr. Elaborative Propensities during adolescence: the relationships among memory knowledge, strategy behavior, and memory performance / Beuhring Tr., Kee D.W.// Imagery and related mnemonic processes. Theories, individual differences, and applications / M. McDaniel, M. Pressley.1987. - P. 257-273.

11. Borkovski J. Metamemory and metalinguistic development: Correlates of children's intelligence and achievement / Borkovski John J., Pyan Ellen, Bouchard Kurtes Beth E., Reid Mery K. //Bulletin of the Psychonomic Society May 1983, Volume 21, Issue 5, - P. 393-396

12. Borkowski J. Components of Children's Metamemory / J. Borkowski, R. Muthukrishna // Memory development. — N.-Y., 1992. — P. 142-158.

13. Bransford, J.D. Sentence memory: A constructive vs. interpretive approach / Bransford, J.D., Barclay, J.R. & Franks, J.J. (1972). // Cognitive Psychology, 3, - P. 193-209.

14. Bredenkamp J. Gedachtniss / Bredenkamp J. // Sonderdruckaus Enzyklopedie der Psychologie. Bonn.1996.

15. Cavanaugh J.C. Metamemory: A critical examination / J.C. Cavanaugh, M. Perlmutter // Child Development. — 1982. — № 53. — P. 11-28.

16. Dixon R. A. Structure and development of metamemory in adulthad / R. A. Dixon // Jour, of Gerontology, 1983. - № 38. - P. 682-688.

17. Flavell J.H. Metamemory / Flavell J.H. Wellman, H.M. // Perspective on the development of memory and cognition. Hiilsdale. – N.Y.:Erlbaum,1997. – P. 3-34.

18. Kluve R.N. Cognitive knowledge and execute control: metacognition / // Life Sciene Reg.Rept. – 1982. – №21. – P. 201-224.

19. Short E. Metamemory in preschoolers: The 4- and 5-year-olds' sensitivity to memory instructions in a game-like context / Short, Elizabeth J.; Miller, Dolores J. // Genetic Psychology Monographs, Vol 103(2), May 1981. - P. 221-241

20. Sternberg, R. J. Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities / Sternberg, R. J. // Hillsdale, NJ, Erlbaum 1977. – P. 83-87.

Подібне визначення подано у підручнику «Педагогіка вищої школи», згідно з яким закономірності навчання – це об'єктивні, істотні і стійкі зв'язки між компонентами процесу навчання, що проявляються як тенденція [6, с. 116].

А. Хуторської констатує, що закономірності – це стійко повторювані зв'язки між типовими педагогічними фактами, явищами і подіями [9, с. 85].

Отже, *закономірностями навчання* можна вважати усталені об'єктивні зв'язки та залежності між педагогічними процесами та явищами, а також компонентами навчального процесу, які проявляються як тенденція, але ще не досягли рівня закону.

У науково-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення закономірностей та їхньої класифікації. Найчастіше закономірності навчання поділяють на зовнішні (залежність навчання від суспільних процесів і умов) і внутрішні (зв'язок між компонентами навчання: між метою, змістом, методами, засобами, формами) [5; 6].

І. Лернер, І. Підласий, А. Хуторської, В. Ягупов та ін. виокремлюють загальні закономірності (які охоплюють своєю дією всю систему навчання) та часткові, або конкретні (коли дії поширюються тільки на окремі компоненти системи навчального процесу) [3; 7; 9; 10].

Розрізняють також дидактичні, гносеологічні, психологічні, кібернетичні, соціологічні та організаційні закономірності [7; 9; 10].

А. Хуторської класифікує закономірності навчання за дидактичними компонентами (мета, зміст, технології, форми і методи, засоби, система контролю і оцінювання результатів навчання). Проте вчений стверджує, що кожна дидактична система базується, як правило, на особливій сукупності провідних закономірностей навчання, тому створити єдину систему закономірностей навчання не вдається [9, с. 86].

У контексті пропонованого дослідження наведемо закономірності, які найбільше відповідають авторській концепції методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі.

Характерними об'єктами зв'язків у вказаних закономірностях є: студент, його діяльність, ефективність навчання (підготовки), індивідуальна освітня траєкторія, компоненти навчання, освітнє середовище.

Закономірності методичної підготовки майбутніх учителів біології визначено в межах системного, діяльнісного, компетентнісного, контекстного, середовищного та особистісно орієнтованого підходів.

Перша група закономірностей полягає у взаємозалежності мети, змісту, методів і форм методичної підготовки, їх зумовленості рівнем розвитку методики навчання біології як науки, вимогами освітніх стандартів та реальним станом педагогічної практики. До цієї групи належать такі закономірності: а) зміст методичної підготовки закономірно залежить від його мети, що відображає у собі потреби суспільства, рівень і логіку розвитку науки, реальні навчальні можливості та зовнішні умови для навчання; б) методи і засоби стимулювання, організації та контролю навчальної діяльності закономірно залежать від мети і змісту навчання; в) форми організації навчання закономірно визначаються змістом навчання; г) взаємозв'язок всіх компонентів навчального процесу за відповідних умов закономірно забезпечує міцні, усвідомлені і дієві результати навчання.

Друга група закономірностей пов'язана із залежністю результатів методичної підготовки від усвідомлення студентами мети і завдань навчання,

особистісної значущості навчального матеріалу. До цієї віднесемо нижчезазначені закономірності: а) освітня продуктивність студентів зростає, якщо вони усвідомлено беруть участь у визначенні мети навчання, виборі його технологічних елементів, у створенні особистісного компонента змісту освіти; б) завдання кожного нового етапу підготовки визначаються рівнем досягнення завдань попереднього етапу та індивідуальними особливостями студентів в динаміці їхнього розвитку; в) чим більше викладач враховує мету (завдання) студента в організації занять, тим більше активною і продуктивною виявляється навчальна діяльність; г) результати навчання прямо пропорційно залежать від значущості для студентів змісту навчального матеріалу.

Третя група закономірностей ґрунтується на тому, що ефективність методичної підготовки залежить від мотивації студентів, урахування їхніх індивідуальних особливостей та досвіду.

Серед закономірностей цієї групи варто вказати такі: а) ефективність методичної підготовки залежить від відповідності видів і способів діяльності віковим та індивідуальним особливостям студентів, їхнім внутрішнім прагненням; б) результати методичної підготовки прямо пропорційні ставленню студентів до навчальної діяльності; в) залежність рівня компетентності майбутнього фахівця не тільки від кваліфікаційних знань, умінь і навичок випускника, але від його особистісних характеристик (компетенцій професійно-особистісного характеру); г) взаємозв'язок суспільного досвіду, відображеного у змісті методичної підготовки (поняттях, правилах, ідеях) з індивідуальним суб'єктним досвідом студентів.

Четверта група закономірностей підтверджує залежність ефективності методичної підготовки від раціонального застосування умов, засобів, форм і методів навчання у їх взаємозв'язку. Це розкрито в таких закономірностях: а) чим більш методично грамотно побудований навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, тим сильнішим є його вплив на особистість майбутнього фахівця; б) результати методичної підготовки значною мірою залежать від застосовуваних методів і засобів навчання; в) ефективність будь-якої підготовки залежить від її оптимальності (оптимальністю називають відповідність організаційної сторони системи тій меті, для досягнення якої вона створена); г) зміст методичної підготовки як структурний компонент системи професійної підготовки майбутніх учителів біології має визначатися відповідно до її мети, а його методи, форми і засоби мають відображати організаційну, функціональну та інформаційну єдність означеної системи.

П'ята група закономірностей розкриває залежність результатів методичної підготовки від спеціально змодельованого професійно орієнтованого освітнього середовища. Ця група охоплює такі закономірності: а) ефективність отримання студентами методичних компетенцій залежить від умов освітнього середовища; б) зміст освіти, що відіграє роль середовища (відкритий зміст освіти), більшою мірою визначає можливість індивідуальної освітньої траєкторії студентів, ніж зміст, який представлено навчальним матеріалом для засвоєння; в) методична самореалізація студента залежить від професійно орієнтованого освітнього середовища.

Шоста група закономірностей пов'язана із залежністю ефективності методичної підготовки від використання конкретних навчальних ситуацій з майбутньої педагогічної діяльності (контекстне навчання).

7. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / Степанов С. Ю., Семенов И. Н. — Вопросы психологии, 1982, № 1, с. 99—104.

8. Хомуленко Т. Б. Развитие высших форм памяти: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. / Тамара Борисовна Хомуленко. – Х., 1998. – 380 с.

9. Шадриков В.Д. Методика диагностики продуктивности мнемических способностей / Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В.// Диагностика познавательных способностей. — Ярославль, 1986. – С. 147-151.

10. Beuhring Tr. Elaborative Propensities during adolescence: the relationships among memory knowledge, strategy behavior, and memory performance / Beuhring Tr., Kee D.W.// Imagery and related mnemonic processes. Theories, individual differences, and applications / M. McDaniel, M. Pressley.1987. - P. 257-273.

11. Borkovski J. Metamemory and metalinguistic development: Correlates of children's intelligence and achievement / Borkovski John J., Pyan Ellen, Bouchard Kurtes Beth E., Reid Mery K. //Bulletin of the Psychonomic Society May 1983, Volume 21, Issue 5, - P. 393-396

12. Borkowski J. Components of Children's Metamemory / J. Borkowski, R. Muthukrishna // Memory development. — N.-Y., 1992. — P. 142-158.

13. Bransford, J.D. Sentence memory: A constructive vs. interpretive approach / Bransford, J.D., Barclay, J.R. & Franks, J.J. (1972). // Cognitive Psychology, 3, - P. 193-209.

14. Bredenkamp J. Gedachtniss / Bredenkamp J. // Sonderdruckaus Enzyklopedie der Psychologie. Bonn.1996.

15. Cavanaugh J.C. Metamemory: A critical examination / J.C. Cavanaugh, M. Perlmutter // Child Development. — 1982. — № 53. — P. 11-28.

16. Dixon R. A. Structure and development of metamemory in adulthad / R. A. Dixon // Jour, of Gerontology, 1983. - № 38. - P. 682-688.

17. Flavell J.H. Metamemory / Flavell J.H. Wellman, H.M. // Perspective on the development of memory and cognition. Hiilsdale. – N.Y.:Erlbaum,1997. – P. 3-34.

18. Kluve R.N. Cognitive knowledge and execute control: metacognition / // Life Sciene Reg.Rept. – 1982. – №21. – P. 201-224.

19. Short E. Metamemory in preschoolers: The 4- and 5-year-olds' sensitivity to memory instructions in a game-like context / Short, Elizabeth J.; Miller, Dolores J. // Genetic Psychology Monographs, Vol 103(2), May 1981. - P. 221-241

20. Sternberg, R. J. Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities / Sternberg, R. J. // Hillsdale, NJ, Erlbaum 1977. – P. 83-87.

References:

1. Bol'shunov YA. V. Sanktsyonyrovanye kak neobkhodymyy komponent proyzvol'noho uznavanyya y vosproyzvedenyya / YA.V. Bol'shunov // Pamyat' y ee razvytye. Ul'yanovsk, 1976. Vyp. 2.

2. Vyhot·skyy L. S. Razvytye vysshykh psykhycheskykh funktsyy / L.S. Vyhot·skyy. - M., 1960. - 500 s.

3. Laktyonov A.N. Refleksyvnye komponenty dolhovremennoy pamyaty / A.N. Leont'ev // Psykholohyya lychnosty y poznavatel'nykh protsessov: Vestn. Khar'k. un-ta.— 1990.— No344.— S. 22–25.

4. Leont'ev A. N. Problemy razvytyya psykhyky / A.N. Leont'ev. - M., 1972. - 375 s.

автора, метапам'ять характеризується «наддовільністю». Цієї ж думки дотримуються В.Д. Шадріков і Л.В. Черемошкіна, які твердять, що вищий етап розвитку мнемічних здібностей відрізняється тим, що контролюючі та програмуючі дії вже не представлені так розгорнуто [9].

В структурі метапам'яті виділяються два блоки рефлексивних операцій: 1) випереджувальні, пов'язані зі створенням налаштування особистості на роботу в певних умовах у майбутньому; 2) пошукові, за рахунок використання матричних способів організації обстеження об'єкта [5]. В.Я. Ляудіс твердить, що при такому функціонуванні високого рівня досягає не тільки прогностична, але і комунікативна функція пам'яті (особистість веде внутрішній діалог, оволодіваючи довільністю спогадів). Тому показниками рефлексивної саморегуляції пам'яті виявились такі її якості, як реконструктивне відтворення, пов'язане з готовністю до вибіркової актуалізації моделі об'єкта та стимультанність процесу побудови внутрішньої моделі поряд зі зникненням явища ремінісценції [5].

Узагальнюючи зарубіжні та вітчизняні підходи до вивчення метапамяті, Т.Б. Хомуленко було запропоновано методику діагностики самоконтролю в пам'яті, яка передбачає визначення рівня розвитку метамнемонічної обізнаності, планування в пам'яті, здатності до моніторингу (поточного контролю) в пам'яті [8].

Подальше дослідження з питань особливостей і шляхів розвитку метапам'яті має включати визначення того матеріалу, на базі якого можлива їх реалізація. Для вирішення такої проблеми доцільним виявляється використання досягнень психолінгвістики, в яких стверджується, що мова не впливає безпосередньо на прискорення інтелектуального розвитку, але сприяє розвитку дискурсивності, рефлексії, які, в свою чергу, сприяють вдосконаленню саморегуляції пізнавальної сфери.

На сьогоднішній день існує потреба у створенні комплексної методики дослідження метапам'яті, яка поєднувала б у собі переваги методу інтроспекції (у зв'язку зі специфікою досліджуваного явища, яке за своєю природою є рефлексивним) та експериментального методу і дозволяла б діагностувати весь необхідний і достатній набір істотних характеристик метапам'яті у викладачів вищої школи, що і становить **перспективу** подальших досліджень.

Література:

1. Большунов Я. В. Санкционирование как необходимый компонент произвольного узнавания и воспроизведения / Я.В. Большунов // Память и ее развитие. Ульяновск, 1976. Вып. 2.

2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. - М., 1960. - 500 с.

3. Лактионов А.Н. Рефлексивные компоненты долговременной памяти / А.Н. Леонтьев // Психология личности и познавательных процессов: Вестн. Харьк. ун-та.— 1990.— No344.— С. 22–25.

4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. - М., 1972. - 375 с.

5. Ляудис В.Я. Психологические проблемы развития памяти / В.Я. Ляудис // Исследования памяти. – М.: Наука, 1990. – С. 20-45.

6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн.— М., 1957. — 328 с.

Серед цієї групи закономірностей назвемо такі: а) зв'язок між змістовою частиною лабораторно-практичних занять дисциплін і професійною діяльністю майбутніх учителів у реальному навчальному закладі; б) моделювання ситуацій, наближених до виробничих, безпосередньо впливає на формування методичних компетенцій студентів, інтеграцію їхніх методичних знань, умінь і навичок; в) збільшення в навчальному процесі частки методичних задач, які не мають однозначних розв'язків і відповідей, збільшує інтенсивність і ефективність розвитку креативних якостей студентів.

Сьома група закономірностей орієнтована на те, що якість методичної підготовки залежить від цілеспрямованої взаємодії викладача і студента, активного залучення студентів до різних видів діяльності. Сюди варто віднести такі закономірності: а) професійно-педагогічна діяльність викладача і навчальна діяльність студента є взаємозумовленими і взаємозалежними; б) засвоєння досвіду відбувається на основі розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин, активної позиції студента і його участі в управлінні навчально-методичною діяльністю; в) взаємозалежність навчально-пізнавальної активності студентів й рівня розвитку їх мотиваційної сфери; г) зв'язок між активністю учня і результатами навчання: чим інтенсивніше, свідоміше навчально-пізнавальна діяльність студентів, тим вища якість методичної підготовки; д) чим вища діалогічність навчальних занять, тим вища їхня ефективність; е) залежність результатів методичної підготовки від характеру діяльності студентів; є) взаємозалежність результатів методичної підготовки та реалізації рефлексивної позиції студентів.

Висновки. У ході дослідження визначено низку закономірностей методичної підготовки майбутніх учителів біології, які об'єднано в сім груп. Усі вказані закономірності тією чи іншою мірою виявляються в навчальному процесі. Знання цих закономірностей сприяє цілеспрямованості, систематизованості, організованості та ефективності методичної підготовки.

Закони і закономірності реалізуються на практиці через систему принципів, які безпосередньо впливають на оптимальний вибір форм, методів і засобів навчання в умовах вищого навчального закладу.

Представлені закономірності визначають загальну стратегію методичної підготовки і разом із методологічними підходами та принципами слугують теоретико-методологічним орієнтиром для побудови моделі методичної підготовки майбутніх учителів біології, що є завданням для наших подальших досліджень.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

3. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

4. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

5. Педагогика : учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

6. Педагогіка вищої школи : підручник / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. издат.центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

9. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие. – 2-е издание, переработанное / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

10. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

References:

1. Honcharenko S. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk / Semen Honcharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.

2. Zahvyazinskiy V. I. Teoriya obucheniya : Sovremennaya interpretatsiya : ucheb. posobiye / V. I. Zahvyazinskiy. – M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2001. – 192 s.

3. Lerner I. Ya. Protsess obucheniya i yego zakonomernosti / I. Ya. Lerner. – M. : Znaniye, 1980. – 96 s.

4. Pedagogika : ucheb. posobiye / V. A. Slastenin, I. F. Isayev, A. I. Mishchenko, Ye. N. Shiyanov. – 3-ye izd. – M. : Shkola - Press, 2000. – 512 s.

5. Pedagogika : uchebnoye posobiye / pod red. P. I. Pidkasistogo. – M. : Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 1998. – 640 s.

6. Pedahohika vyshchoyi shkoly : pidruchnyk / [V. P. Andrushchenko, I. D. Bekh, I. S. Voloshchuk ta in.]; za red. V. H. Kremenya, V. P. Andrushchenka, V. I. Luhovoho. – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – 256 s.

7. Podlasyy I. P. Pedagogika. Novyy kurs : uchebnik dlya stud. ped. Vuzov : v 2 kn. / I. P. Podlasyy. – M. : Gumanit. izdat. tsentr VLADOS, 1999. – Kn. 1 : Obshchiye osnovy. Protsess obucheniya. – 576 s.

8. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoyi shkoly : pidruchnyk dlya studentov pedahohichnykh fakul'tetiv / O. Ya. Savchenko. – K. : Abrys, 1997. – 416 s.

9. Khutorskoy A. V. Sovremennaya dydaktyka : uchebnoe posobye. – 2-e yzdanye, pererabotannoe / A. V. Khutorskoy. – M. : Vysshaya shkola, 2007. – 639 s.

10. Yahupov V. V. Pedahohika : navch . posibnyk / V. V. Yahupov. – K. : Lybid', 2002. – 560 s.

1. Експериментальні дослідження метапам’яті у дітей, в результаті яких Д.Бренсфордом доведено, що відмінності у здібностях суб’єктів навчальної діяльності обумовлена метапам’яттю [13]. Дж Бреденкамп [14], вказуючи на великі методичні складності прямої оцінки метапам’яті, пропонує в якості стимульного матеріалу використовувати ряд картинок, де зображені діти, які відчувають «труднощі в навчанні». Піддослідних просять проранжувати ці труднощі або попарно оцінити.

2. Розробка та застосування опитувальників метапамяті. Т.Борінг і Д.Кі [10] розробили опитувальник, що дозволяє здійснювати шкальні оцінки метапам’яті. На підставі аналізу метапам’яті в процесі онтогенезу автори роблять висновок, що з віком покращується знання про ефективні стратегії індивідуального запам’ятовування і особливо про умови їх застосування.

3. Тестові методики. Р. Діксон [16] створена тестова методика МІА (метапам’ять у дорослих). Ця методика спрямована на діагностику вираженості у дорослих випробуваних базових компонентів метапам’яті. Загальна структура опитувальника представлена такими параметрами-шкалами: 1) «стратегії» як сукупність знань про використання інформації про здібності пам’яті та способи підвищення її ефективності; 2) «задача» як знання про основні процеси пам’яті на основі спостереження за іншими людьми; 3) «можливості» як знання про можливості пам’яті, які дозволяють передбачати ефективність запам’ятовування того чи іншого матеріалу; 4) «динаміка» як сприйняття власних мнемонічних здібностей у довгостроковій перспективі; 5) «тривожність» як стрес, пов’язаний із процесами пам’яті; 6) «досягнення» як потреба мати розвинену пам’ять і бути успішним у запам’ятовуванні та відтворенні інформації; 7) «локус контролю» як уявлення про міру особистостого контролю над здатностями пам’яті.

У вітчизняній психологічній школі проблематика метапамяті походить від досліджень вищих форм памяті. Дослідження О.Р.Лурії, П.П.Блонського, А.О.Смирнова, Я.В. Большунова, Г.С.Нікіфорова, Т.Б.Хомуленко ґрунтувались на культурно-історичному та діяльнісному підходам до пам’яті, в яких поруч із опосередкованістю і цілеспрямованістю запам’ятовування розглядались особливості вищих форм пам’яті, які відрізняються метакогнітивними характеристиками. З проблемою самоконтролю в саморегуляції пам’яті пов’язується таке рефлексивне явище, як санкціонування відтворення, яке П.П. Блонський визначав як визнання суб’єктом правильності чи помилковості своєї репродуктивної діяльності. У своїх дослідженнях Я.В. Большунов довів, що санкціонування виконує в процесах впізнавання і відтворення регулятивну функцію. Санкціонування стає можливим тільки при певній усвідомленості мнемічних процесів [1].

До досліджень впливу рефлексії на пам'ять в межах діяльнісного підходу відноситься робота представника Харківської школи психології О.М.Лактіонова [3] про рівневий характер регуляції інтерференції, яка базується на положенні О.М.Леонтьєва про розподіл дій за функціями на рефлексивні та флективні.

В.Я.Ляудіс стверджує, що розвиненість пам’яті визначається не стільки зв’язком з вербально-логічним інтелектом, скільки рівнем розвитку свідомості особистості [5]. Крім того в її дослідженні було доведено, що породження цілісних письмових висловлювань, що відтворюють власний досвід підвищують рівень рефлективності внутрішніх дій з планом уявлень. На думку

віднайдених суперечностей» - можлива тільки після першої і другої фази, і тому, також залежить від участі пам'яті. Четверта фаза – «інновація принципів конструктивного подолання суперечностей» - фактично є підготовкою до перебудови змісту довготривалої пам'яті. П'ята фаза – «реорганізація досвіду» - також безпосередньо стосується активності ряду процесів у системі пам'яті, оскільки є перебудовою змісту її довготривалого сховища.

Поглиблені дослідження рефлексії демонструє метакогнітивізм, який датується з часів першої роботи Дж. Флейвелла [17] про метапам'ять. У межах метакогнітивізму немає єдиної позиції з приводу визначення метапам'яті, про що свідчить різноманітність досліджуваних аспектів і широта охоплення проблематики метапам'яті:

1. В роботі М. Перлмутер, Дж. Кованея [15] стверджується, що генезис метапам'яті починається із взаємодії батьків з дітьми при вирішенні проблемних ситуацій.

2. Термін «метапам'ять» Дж. Флейвелла означає узагальнені способи організації мнемічних процесів, сукупність передумов (планування і контроль) ефективного використання операцій, якими володіє суб'єкт пам'яті в своєму репертуарі [17].

3. У роботі Г. Уелмана [17] метапам'ять розглядається як знання про пам'ять і пізнання, а з точки зору суб'єкта, сума його знань про функції власної пам'яті.

4. У дослідженні Дж. Каванея, Дж. Борковські, Р. Берклі [11; 15] доведено, що кореляційний зв'язок між показниками метапам'яті і пам'яті виявляється істотним тільки при комбінованому аналізі показників досліджуваних усіх вікових груп.

5. У роботі Дж. Борковскі, Е. Райан, К. Бушарда, М. Рейд [11] доведена значуща кореляція між пам'яттю та металінгвістичним розвитком у молодших школярів.

6. Е. Шорт та Д. Міллер [19] при вивченні факторів, які впливають на мнемічну здатність дітей, довели ключову роль усвідомлення необхідності використовувати специфічні прийоми при запам'ятовуванні матеріалу для успішності майбутнього відтворення.

7. Р. Клуве [18] розкриває сутність матапам'яті через такі два компоненти:

1) «когнітивне знання» - знання про пам'ять взагалі і про власну пам'ять;

2) «виконавчі процеси» - контроль за використанням ефективних стратегій пам'яті і регуляція її процесів. Корені цієї позиції можна віднайти в концепції ментального самоуправління Р. Стернберга [20], в якій до компонентів ментального самоуправління відносяться:

1) метакомпоненти – процеси регуляції інтелектуальної діяльності (планування, відслідковування перебігу рішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організація зворотнього зв'язку);

2) компоненти виконання (процеси перетворення інформації і формування відповіді);

3) компоненти засвоєння і використання знань.

Проблематика психодіагностики метапам'яті також залишається відкритим питанням у сучасні психологічній науці. Практика застосування експериментальних методів вивчення метапам'яті обмежується двома напрямами досліджень:

Педагогіка

УДК:372. 880

кандидат педагогічних наук, викладач Грона Н. В.
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті обгрунтовано важливість упровадження компетентнісного підходу до формування текстотвірних умінь учнів молодшого шкільного віку. На основі аналізу педагогічної, лінгводидактичної літератури окреслено види текстової діяльності, які забезпечують ефективне формування текстологічної компетентності.

Ключові слова: текст, текстотвірна діяльність, компетентнісний підхід, комунікація, учні молодшого шкільного віку.

Аннотация. В статье обоснована важность внедрения компетентностного подхода к формированию текстотворческих умений учащихся младшего школьного возраста. На основании анализа педагогической, лингводидактической литературы обозначены виды текстовой деятельности, которые обеспечивают эффективное формирование текстологической компетентности.

Ключевые слова: текст, текстотворческая деятельность, компетентностный подход, коммуникация, ученики младшего школьного возраста.

Annotation. The importance of implementation of competence-based approach to forming of skills of creating text of primary school pupils is justified in the article. The types of textual activity, providing effective formation of textual competence are outlined on the base of the analysis of pedagogical and linguodidactical literature.

Key words: text, activity of creating text, competence-based approach, communication, primary school pupils.

Вступ. Глибокі суспільні трансформації, пов'язані з інтеграцією у світовий освітній та інформаційний простір, змінами суспільних запитів, утвердженням нових ціннісних вимірів вимагають комплексної і глибокої модернізації змісту та технологій навчання мови у світлі педагогічної інноватики. Це вимагає нових підходів до формування комунікативно компетентної особистості школяра, інноваційно-педагогічних технологій, а головне – підготовки сучасного вчителя, здатного фаховою майстерністю, власною особистістю і переконливим словом впливати на учнів, виховувати самодостатніх особистостей. У цьому зв'язку набуває актуальності питання взаємопов'язаного розвитку двох суб'єктів навчально-виховного процесу – учня і вчителя у світлі компетентнісної освітньої парадигми.

Проблему впровадження компетентнісного підходу в освіті досліджували Б. Гершунський, І. Гудзик В. Бондар, С. Бондар, В. Кальней, А. Маркова, Н. Матяш, А. Хуторський, О. Савченко, Г. Селевко, А. Смятських, Т. Туркіна, К. Устемиров, Н. Шаметов, С. Шишов та ін. Однак, незважаючи на широкий загал досліджень цієї проблеми, вона є актуальною і на сьогодні.

Сучасна педагогічна література активно оперує термінами «компетентність», «компетенція». Аналіз різних науково-педагогічних джерел щодо тлумачення поняття «компетентність» і «компетенція» дає можливість

нам зупинитися на такій семантизації: «компетентність» – це соціально закріплений освітній результат, реальні вимоги до засвоєння учнями/студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень із певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі; «компетенція» – це наперед задані вимоги до освітньої підготовки (сукупності знань, способів діяльності, досвіду, якостей особистості) [7].

Компетентнісно зорієнтований зміст початкового курсу української мови і державні вимоги до навчальних досягнень учнів визначено в Державному стандарті початкової загальної освіти і конкретизовано в базовій навчальній програмі для 1-4 класів. Варто підкреслити, що в державних вимогах до навчальних досягнень учнів зроблено акцент на застосування загальнонавчальних, мовних, мовленнєвих і соціокультурних знань, умінь і навичок у мовленнєвій практиці з метою розв'язання комунікативних завдань, адаптації школярів до соціального середовища, що забезпечується текстотвірною діяльністю. Її успішність зумовлена рівнем сформованості текстологічної компетентності, насамперед на початковому етапі навчання, де в учнів формуються пропедевтичні знання про текст і текстотвірні вміння.

М. С. Вашуленко вважає, що винесення розділу «Текст» в основу побудови початкового курсу української мови дає можливість успішніше й предметніше розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, зокрема між основними розділами програми – «Речення», «Слово», «Звуки і букви». Учений вважає, що формування у молодших школярів лінгвістичних уявлень про текст сприяє реалізації органічного взаємозв'язку між засвоєнням ними відомостей про мову і розвитком їхнього зв'язного мовлення [1]. З огляду на це постає проблема визначення змістового наповнення поняття «текстологічна компетентність», ролі й місця текстотвірних умінь учнів молодшого шкільного віку.

Мета статті **–** обґрунтування важливості формування текстологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку, визначення її змісту та складників. Для її розв'язання визначено такі **завдання**: окреслити семантику поняття «текстологічна компетентність», уточнити загальну структуру цієї компетентності, з'ясувати значення тестотвірних умінь як невід'ємного компонента текстологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу статті. Останнім часом посилюється інтерес не тільки до формування мовної та лінгвістичної компетентності особистості, а й комунікативної. Особливо визначальними є знання з культури мовлення й механізму практичного володіння мовою, умінням ефективно здійснювати мовленнєву діяльність: говоріння і слухання, читання і письмо. Усе це й утворює поняття «комунікативна компетентність».

Поряд із поняттям «комунікативна компетентність» вважаємо важливим ввести інше – «текстологічна компетентність» оскільки ці поняття хоча й взаємопов'язані, але не тотожні. Їхній взаємозв'язок обумовлений тим, що спілкування можна розглядати як текстову діяльність [4]. Комунікативні вміння при цьому виражаються в здатності створювати тексти різних типів, стилів і жанрів та адекватно інтерпретувати їх. Водночас очевидно, що текстологічна компетентність є основною формою вираження комунікативної культури особистості, де мовна характеристика представлена в якості сукупності «здібностей до створення та сприйняття мовних творів (текстів)» [3, с.25]. Вона є складником цілісної структури особистості суб'єкта, процес її

датується з моменту першої роботи Дж. Флейвела про метапам'ять. Автор використовує цей термін для позначення узагальнених способів організації мнемічних процесів, для позначення тієї суми передумов ефективного використання операцій, якими володіє суб'єкт пам'яті в своєму репертуарі. До таких передумов він відносить дві основні метакогнітивні функції у пізнавальних процесах: планування та контроль.

У роботі Р. Клуве [18] метапам'ять включає два компонента: «когнітивне знання» - знання про пам'ять взагалі та про власну пам'ять; та «виконавчі процеси» - контроль за використанням ефективних стратегій пам'яті та регуляції її процесів. Така структура відповідає феномену ментального самоуправління Р. Стернберга [20], що включає такі компоненти:

1) метакомпоненти – процеси регуляції інтелектуальної діяльності, які передбачають планування, стеження за протіканням рішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організацію зворотного зв'язку;

2) компоненти виконання – процеси перетворення інформації та формування відповіді;

3) компоненти засвоєння та використання знань.

У вітчизняній психології метапам'ять досить ґрунтовно описано В.Я. Ляудіс [5]. Автор описує метапам'ять з позицій вольової саморегуляції, характеризуючи її «наддовільністю», тобто більш високою самоорганізацією суб'єктом власних мнемічних та репродуктивних дій. У структурі метапам'яті, на думку автора, стають провідними «два нових блоки рефлексивних операцій: по-перше, випереджаючі, пов'язані зі створенням мотиваційно-афективного налаштування особистості на роботу у певних умовах, які відповідають цілям майбутнього; по-друге, рефлексивні операції пошуку за рахунок використання матричних способів організації актуального плану обстеження об'єкта. В результаті суб'єкт може, з одного боку, повністю екстеріоризувати функціональні зв'язки в системі операцій, з іншої – здійснити їх поза розгорнутого контролю несвідомо, автоматизовано».

Значний внесок у розвиток ідей метакогнітивізму взагалі та досліджень метапамяті зокрема був зроблений науковою школою Л.С. Виготського та О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна.

Метапсихічний рівень, підкреслював Л.С. Виготський [2], відрізняє розвиток усіх вищих психічних функцій, які він характеризував, як процеси оволодіння нашою власною поведінкою. О.М. Леонтьєв [4] підкреслював, що використання знакових засобів є шляхом переходу від використання пам'яті до панування над нею. Логіку таких міркувань можна віднайти в філософії, де в процесі переходу від позитивізму до методології герменевтики, поряд із когнітивними структурами стали визнаватися метакогнітивні структури.

У дослідженнях С.Л.Рубінштейна [6] розглядалось явище рефлексії, що присутня імпліцитно при характеристиці свідомої регуляції. Крім того, він говорив, що саме з пам'яттю пов'язана єдність самосвідомості, таким чином підкреслюючи зв'язок пам'яті з рефлексією.

На основі аналізу механізму рефлексії, запропонованого І.М. Семеновим і С.Ю. Степановим [7] можна визначити послідовність фаз рефлексії у мнемічних процесах. Перша фаза – «актуалізація смислових структур» - є варіантом процесу відтворення. Друга фаза – «апробація стереотипів досвіду та шаблонів дій» - передбачає активне використання змісту довготривалого сховища пам'яті. Третя фаза – «дискредитація стереотипів у контексті

Міра розробленості проблематики психологічних особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи розкрита у дослідженнях В. Н. Абросімова, З. Ф. Єсаревої, В. Г. Іванової, У. Б. Імашева, І. А. Зимньої, Т.І. Руднєвої, Г. І. Санжар, Н. М. Таланчука. Проблема компетентнісного підходу до особистості викладача вишу представлена дослідженнями С.О. Демченко, Л.А. Лазаренко, З.Ф. Єсарєвої, Л.Ф. Пашко, Ж.Б. Шаймакової. Однак роль метакогнітивної компетентності у здійснення професійної діяльності педагога вишу залишається практично не дослідженою.

Метою дослідження є теоретичний аналіз і узагальнення підходів до проблеми вивчення метапам'яті та її ролі у педагогічній професійній компетентності викладача вишу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз підходів до компетентності викладача вишу дозволяє визначити компоненти структури його професійної компетентності:

- загальнопедагогічна складова компетентності, яка грунтується на оволодінні викладачем базовими інваріантними психолого-педагогічними знаннями та вміннями, що обумовлюють успішність розв'язання широкого кола виховних та освітніх задач у різних педагогічних системах;
- спеціальна складова компетентності, яка визначається володінням специфічними для даної професії знаннями та вміннями;
- технологічна (діяльнісна) складова компетентності передбачає абнотивність, креативність та володіння професійно-педагогічними та мотиваційними вміннями, які розуміються як засвоєний спосіб виконання професійно-педагогічних дій, що забезпечується сукупністю набутих знань у галузі професійно-педагогічної діяльності;
- комунікативна складова компетентності, в основі якої лежить установлення правильних відносин зі студентами, які сприяли б найбільш ефективному розв'язанню задач навчання і виховання; прояв інтересу до тих цінностей, які складають зміст позиції студента; володіння прийомами професійного спілкування з колегами;
- рефлексивна складова компетентності як регулятор особистісних досягнень педагога, побудник професійного зростання, вдосконалення педагогічної майстерності, розвитку мета когнітивних здатностей, що проявляється у здатності до самопізнання (самоспостереження, самоаналізу, критичної самооцінки), самоспонукання (самокритики, самостимуляції, самопримусу і т. ін.), самореалізації (самоорганізації, контролю та обліку діяльності із самоосвіти і т. д.).

Отже, професійна компетентність викладача вищої школи виступає як характеристика теоретичної та практичної підготовленості педагога до здійснення педагогічної діяльності і представлена сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетенцій, що виражаються у здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати функції навчання, виховання та розвитку студентів. Окремої уваги заслуговую проблема розвитку метапам'яті особистості педагога вишу як складової його рефлексивної компетентності.

Початок вивчення метапам'яті припадає на середину XX століття, коли виникає особливий напрямок досліджень пізнавальної сфери особистості – метакогнітивізм. Центральною категорією пізнання стає рефлексія (Дж. Флейвелл, А.Браун, Д. Дорнер, В. Маттеус). Взагалі метакогнітивізм

реалізації здійснюється в контексті мовленнєвої діяльності (і текстової діяльності в складі мовленнєвої). На вербально-семантичному рівні мовної особистості реалізується процес сприйняття і розуміння сенсу слів та їхніх взаємозв'язків у контексті речення. Його ефективність перебуває в прямій залежності від ступеня володіння мовою (мовної компетентності) особистості і реалізується на двох рівнях.

Лінгвокогнітивний рівень відображає «соціальні та соціолінгвістичні характеристики мовної спільності» [3]. Він формується одночасно з комунікативною компетентністю. Прагматичний охоплює стійкі комунікативні потреби й комунікативну готовність (комунікативна компетентність), управляє механізмами текстотворення, текстосприйняття і розуміння тексту (текстологічна компетентність).

Комунікативна компетентність є більш широким поняттям: окрім текстологічної компетентності вона містить уміння враховувати комплекс екстралінгвістичних чинників, які є значущими для ефективного спілкування (правила мовленнєвого етикету, жести, міміка й т. ін.). Комунікативна компетентність відбиває рівень потенційних можливостей особистості, її комунікативну культуру, яка проявляється у вербальній і невербальній поведінці і, окрім культури мовлення, доповнюється культурою мислення і культурою емоцій. Текстологічна компетентність до свого складу зараховує «комплекс знань про текст як форму комунікації», а також «набір знань, навичок і вмінь особистості, на які вона спирається, щоб здійснювати текстову діяльність» [3, с.69]. У нашому розумінні текстологічна компетентність (принагідно зазначимо, що Н. Болотнова, Т. Жеребило, О. Якобсон уживають до атрибутиву «текстологічна» синонім «текстова») – це володіння компетенціями, які є визначальними у готовності до текстової діяльності.

О. Якобсон конкретизував поняття «текстова компетентність» і представив її в моделі (Схема 1).

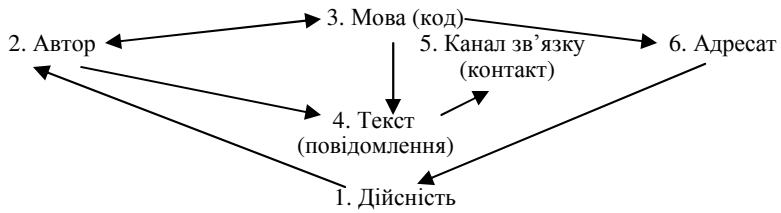


Схема 1. Модель текстової компетентності

Науковець деталізує складники текстової компетентності. Він вважає, що текстова компетентність містить уміння вступати в гармонійний діалог зі слухачем і читачем. Ураховуючи особливості первинної та вторинної комунікативної діяльності автора й адресата, можна говорити, що їхня текстова компетентність відображає знання про текст, його структуру, одиниці, закони текстотворення і сприйняття, інтерпретації, здійснені читачем або слухачем.

Оскільки спілкування між автором і адресатом відбувається через канал зв'язку, ефективна текстова діяльність передбачає знання умов і способів спілкування в різних сферах, тобто текстова компетентність наповнена

знаннями про функціональні стилі і жанри мовленнєвого спілкування як важливі параметри тексту, що відображають його комунікативну природу. Так як за текстом «стоїть» мовна система, текстова діяльність спирається на знання особистістю законів мови, її одиниць і потенційних можливостей, тобто текстологічна компетентність ґрунтується на мовній компетентності людини.

Через те, що будь-який текст відображає фрагмент дійсності, ефективна текстова діяльність передбачає наявність відповідного інформаційного тезауруса в особистості, особливої картини світу, яка може бути цікава адресату мовного повідомлення і яка може бути зрозуміла за умови спільних знань про світ у автора й адресата.

Текстологічна компетентність особистості, таким чином, спирається на її інформаційний тезаурус, що відбивається в загальній культурі особистості, ступені її залучення до глобальних знань про навколишній світ і законів його розвитку.

Усе перераховане дає можливість розглядати текстологічну компетентність, по-перше, як комплекс знань про текст як форму комунікації (його системно-структурна організація, смислове розгортання, прагматика, стилістичні і жанрові особливості, тема та ідея, орієнтація на певного адресата, утілення конкретних завдань спілкування). По-друге, як набір умінь і навичок (компетенцій), які спираються на ці знання особистості здійснювати текстову діяльність (створювати тексти і розуміти їх на основі смислової інтерпретації).

Отже, у нашому розумінні текстологічна компетентність – це володіння компетенціями, які є визначальними у готовності до текстової діяльності. Н. С. Болотнова виділяє три види текстової діяльності: текстосприймальна, текстоуторювальна, інтерпретаційна [2, с. 9].

Враховуючи структуру текстологічної компетентності й послідовно приділяючи увагу всім її складникам, можна цілеспрямовано навчати школярів текстової діяльності. на основі якої відбувається мовленнєве спілкування. Тому зусилля педагога повинні бути спрямовані на знайомство молодших школярів із вказаними вище видами діяльності.

Текстосприймальна розпочинається ще в дошкільному віці, коли діти знайомляться з різними видами текстів (переважно в усній формі). Далі в початковій школі розпочинається текстоутворювальна діяльність, яка, по-перше, розпочинається з засвоєння знань про текст і процес текстотворення (це відповідає традиційному «знаннєвоцентриському» напряму в мовленнєвій освіті, хоча новий зміст (основи теорії тексту) викликають особливий інтерес за умови використання пошуково-дослідних прийомів організації спільної діяльності молодших школярів на пропедевтичному рівні).

По-друге, можна перейти до елементарних відомостей із теорії тексту, відштовхуючись від аналізу результатів текстоутворювальної діяльності, тобто спираючись на «негативний» або, навпаки, зразковий матеріал.

По-третє, можливе поєднання першого і другого підходів, їхнє вміле комбінування на основі використання форм діалогу. Кожен аспект тексту може бути предметом спеціальної уваги: відповідність створеного учням тексту темі, стилістичним і жанровим параметрам, фактору адресата, гармонійність композиції (співвідношення вступу і висновку, вступу та основної частини, основної частини і висновку й т.ін.), умотивованість використаних школярем мовних засобів і їхньої особливої організації, уміння застосовувати

Психологія

УДК 159.9

докторант кафедри практичної психології Доцевич Т. І.
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

РОЛЬ МЕТАПАМ'ЯТІ В УСПІШНОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні підходи до дослідження метапам'яті особистості у межах метакогнітивізму, визначено ключову роль метапам'яті у рефлексивній компетентності особистості викладача вищої школи. Представлено напрямки діагностики метапам'яті особистості.

Ключові слова: вищі форми пам'яті, матапам'ять, рефлексія, рефлексивна компетентність викладача вишу, метакогнітивізм, педагогічна діяльність викладача вищої школи.

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические подходы к исследованию метапамяти личности в пределах метакогнитивизма, определена ключевую роль метапамяти в рефлексивной компетентности личности преподавателя высшей школы. Представлены направления диагностики метапамяти личности.

Ключевые слова: высшие формы памяти, матапамять, рефлексия, рефлексивная компетентность преподавателя вуза, метакогнитивизм, педагогическая деятельность преподавателя высшей школы.

Annotation. The article considers the theoretical approaches to metamemory of personality in metacognitive study, it was defined that metamemory has the main role in reflexive competence of personality of lecturers of high school. The directions of diagnosis of metamemory are set.

Key words: high forms of memory, metamemory, reflection, reflexive competence, lecturer of high school, metacognitive approach, pedagogical activityof Lecturer of High school.

Постановка проблеми дослідження. Сучасний стан вищої освіти вимагає від особистості викладача вишу високого рівня розвитку професійної компетентності, до якої можна віднести метакогнітивну компетентність, яка виступає здатністю особистості застосовувати власні метакогнітивні стратегії на основі метакогнітивного досвіду та метазнань.

Метакогнітивна компетентність особистості характеризується метакогнітивною обізнаністю, активністю та усвідомленістю, перша з яких утворює змістовний компонент метапізнання особистості, виступаючи контентом для метакогнітивних знань, метакогнітивна активність, в свою чергу, виступає її процесуальною характеристикою, розкриваючи мотиваційні та конативні особливості метакогінтивної сфери особистості, а метакогнітивна усвідомленість наповнює смислом метапізнавальну активність особистості. Метапам'ять є складовою мета пізнання особистості і відіграє ключову роль у здійсненні професійної діяльності. Високий рівень розвитку метапам'яті викладача вишу розглядається нами як психолого-педагогічна умова успішного здійснення педагогічної діяльності.

Дослідження метапам'яті представлені у роботах Дж. Флейвелла, М.А. Холодної, Т.Б. Хомуленко, Дж. Борковскі, Р. Діксона, Дж. Каванея.

4. Логвінова Д.В. Гендерні стереотипи старшокласників про соціальні ролі // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Психологія». – 2005. – № 702. – С.100-104.

5. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – С.343-353.

6. Раєвська Я.М. Вплив дистантної сім'ї на емоційну сферу підлітків. / Я.М. Раєвська // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 12. – К., 2010 – № 30 – С. 152-158.

7. Чубова А.И. Сравнительный анализ представлений молодых людей из неполных и полных семей о супружеской и родительской роли / А.И. Чубова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Психологія». –2007. – № 759 – С. 312-315.

8. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель. – Пресс. ЭКСМО – Пресс, 2000. – 512с.

References:

1. Golovneva I.V. Zmina trady`cijny`x vnutrisimejny`x rolej: novi modeli povedinky` ta konflikty` // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 2006. – #4. – S.12-16.

2. Gornostaj. P.P. Ly`chnost` y` rol`: rolevoj poxod v socy`al`noj psy`xology`y` ly`chnosty` / P.P. Gornostaj. – K: Y`nterpress LTD, 2007. – 312s.

3. Koval`chuk I. V. Social`na pidtry`mka ditej ta molodi z dy`stantny`x simej na ry`nku praci v Ukrayini : navch. posib. / I. V. Koval`chuk ; Cherniv. nacz. un-t im. Yu. Fed`kovy`cha. – Chernivci : Ruta, 2007. – 88 s.

4. Logvinova D.V. Genderni stereoty`py` starshoklasny`kiv pro social`ni roli // Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni V.N. Karazina. – Seriya «Psy`xologiya». – 2005. – # 702. – S.100-104.

5. Malky`na-Pых Y`. G. Semejnaya terapy`ya. – M.: Y`zd-vo Эksmo, 2006. – S.343-353.

6. Rayevs`ka Ya.M. Vply`v dy`stantnoyi sim'yi na emocijnu sferu pidlitkiv. / Ya.M. Rayevs`ka // Naukovy`j chasopy`s NPU im. M.P. Dragomanova. Ser. 12. – K., 2010 – # 30 – S. 152-158.

7. Chubova A.Y`. Sravny`tel`nыj analy`z predstavleny`j molodыx lyudej y`z nepolnыx y` polnыx semej o supruzheskoj y` rody`tel`skoj roly` / A.Y`. Chubova // Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni V.N. Karazina. – Seriya «Psy`xologiya». –2007. – # 759 – S. 312-315.

8. Shnejder L.B. Psy`xology`ya semejnыx otnosheny`j. Kurs lekcij. – M.: Aprel`. – Press. ЭKSMO – Press, 2000. – 512s.

зображально-виражальні засоби (тропи, фігури й т. ін., але без вживання термінів у початковій школі).

Тому в навчанні первинної текстової діяльності важливі такі прийоми, як: а) порівняльно-зіставний аналіз текстів різних стилів, присвячених одній темі, творів різних авторів, зокрема відомих письменників; б) стилістичні експерименти, що містять різні модифікації тексту: зміна порядку слів, добір синонімів і т. ін. з метою виявлення комунікативного ефекту; в) трансформаційний прийом, що дає можливість придумувати свій початок або кінець до тексту і передбачає зіставлення з авторським варіантом; г) прийом створення текстів на основі моделювання різних ситуацій і їхніх елементів із варіюванням мети мовних повідомлень, адресатів, умов спілкування й т. ін.; д) прийом редагування робіт однокласників з наступним обговоренням і т. ін.

Отже, процес формування мовної особистості має безперервний характер, а основи його закладаються в початковій школі, і розглядається нами в контексті загальнокультурного розвитку індивіда як фактор, що відображає рівень його мовленнєвої культури. Це зумовлює велику значимість вузівського рівня професійної мовної та методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, на якому визначаються основні ціннісно-мовні установки, відбувається розвиток лінгвістичного чуття, здійснюється вибір стилю педагогічного спілкування. У рамках вивчення сучасної української мови, методики навчання української мови майбутні фахівці навчаються цілісному сприйняттю навчальних текстів і створенню дидактичних матеріалів, оптимальних для сприйняття. Вони виявляють механізми розуміння сутності змістовного плану тексту у відповідності з його жанровою специфікою і вчаться адаптувати предметний матеріал у зручній для розуміння формі. У процесі формування навичок інтерпретаційної діяльності відбувається формування методологічної компетентності студентів педагогічного коледжу через виконання основних розумових операцій аналізу й синтезу, структурування дедуктивного, індуктивного міркування та доказів за аналогією. Ці вміння утворюють базову компоненту готовності до написання власних текстів уроків, а також служать передумовою до створення авторських методичних концепцій учителя.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови і формуванні текстотвірних умінь зокрема, буде успішною за умови комплексного забезпечення всіх складників навчального процесу, а саме: чіткого визначення мети навчання, відповідного змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності відповідної до професійної підготовки вчителя.

Реалізація нової мети шкільної мовної освіти – формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо володіння українською мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності вимагає якісної мовно-мовленнєвої і методичної підготовки вчителя початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Майбутній спеціаліст початкової ланки освіти має осмислити основну мету й завдання початкового курсу української мови, сприйняти й усвідомити ті науково-методичні концептуальні засади, на яких ґрунтується його сучасна

модернізація; знати актуальні проблеми методики української мови на сучасному етапі, особливості змісту й організації навчання мови і мовлення, методичні поради до вивчення окремих розділів шкільної програми.

Формування мовної особистості молодшого школяра має здійснюватися з урахуванням компетентнісного підходу, оскільки саме володіння ключовими компетентностями передбачає готовність використовувати засвоєні знання, навчальні вміння й навички, способи діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань.

Аналіз висновків дослідників О.Лурії, І.Горєлова, І.Зимньої, О.Кубрякової та ін. дав можливість розглядати явище компетентності у мові як результат її застосування, володіння мовою, поєднуючи в цьому понятті ознаки понять «мовна і мовленнєва компетентність» та текстологічної компетентності в поєднанні з комунікативною. Успішність формування текстологічної компетентності потребує розв'язання низки питань, а особливо добору ефективних принципів, методів, прийомів і засобів навчання з метою її формування, що стане предметом наших подальших наукових розвідок.

Література:

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посібник / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.

2. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: методич. пособие / Н. С. Болотнова. - Томск, 2002. - 64 с.

3. Болотнова Н. С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе / Н. С. Болотова // Материалы науч.-практич. конференции-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения квалификации в сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» института «Открытое общество»: Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка (Томск, 12 марта 2001г.). – С. 66-76.

4. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 149.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. –К. : КІС, 2004. – 112 с

7. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : КІС, 2004. – С. 33-45.

References:

1. Vashulenko M. S. Ukrayins'ka mova i movlennya v pochatkoviy shkoli : metod. posibnyk / M. S. Vashulenko. – K. : Osvita, 2006. – 268 s.

2. Bolotnova N. S. Tekstovaya deyatel'nost' na urokakh russkoy slovesnosty: metodyky lynhvystycheskoho analyza khudozhestvennoho teksta : metodych. posobye / N. S. Bolotnova. - Tomsk, 2002. - 64 s.

За допомогою методики РОД було встановлено, що в традиційних сім'ях жінки не чекають від чоловіка високого рівня господарсько-побутової активності. Але для жінок характерний високий рівень очікування моральної та емоційної підтримки з боку чоловіка. Серед жінок переважає бажання навчитися терпимості, стриманості, терпінню. Це говорить, з одного боку, про розуміння жінками важливості вказаних якостей для підтримки психологічного клімату в сім'ї, а з другого боку, можливо про недостатній їх розвиток. Слід зазначити, що за допомогою методики РОД було встановлено, що для чоловіків характерний високий рівень очікування від дружини дій по створенню «психотерапевтичної атмосфери», моральної та емоційної підтримки. Більш значущими для чоловіків є сексуальні відносини у сім'ї.

Отримані результати можна використовувати при підготовці молоді до сімейного життя. Психологічна освіта з даної проблеми, на нашу думку, відіграє позитивну роль у формуванні адекватного уявлення про функціонування сім'ї, рольовій поведінці в сім'ї, відкорегує сімейні рольові очікування в традиційній та в дискантній сім'ї.

Для побудови експериментального дослідження нами була впроваджена авторська анкета для виявлення дистантних сімей. Приступаючи до роботи, ми пам'ятали, що головне у проведенні анкетування – це довіра. Дослідження проводилось анонімно та на добровільній основі в очній формі. До анкетування пропонувалась наступна інструкція: «Просимо Вас взяти участь в анонімному дослідженні, присвяченому вивченню сучасної сім'ї. Отримані результати будуть використані в наукових цілях. Надіємось на Вашу відвертість та уважність. Анкетування представлено 20 питаннями. Відповідаючи потрібно обрати варіант відповіді, запропонувати свою або закінчити думку. Виконання кожного питання займає приблизно 1 хвилину. Дякуємо за участь в анкетуванні».1-ий блок питань складав – демографічно-біографічні показники, а саме відомості про стать, вік, освіту, сімейний стан, кількість дітей (питання № 1, №2, №3, №4, №5, №6); 2-ий блок питань – фахово-сімейні показники, які спрямовані на визначення поняття сім'ї та сферу діяльності (питання №7, №8, №9, №10, №11); 3–ій блок (проста група питань) проективні питання на виявлення сенсу та значення родини (питання №12, №13, №14, №15, №16, №17, №18, №19, №20).

Висновки. Підсумовуючи вищенаведений матеріал, зазначимо, що впровадження авторської анкети, впровадження методики РОД А.Н. Волкової дало змогу визначити подальші напрямки дослідження, розробку подальшої тренінгової програми з дистантними сім'ями для гармонізації відносин та покращення емоційного стану.

Література:

1. Головнева І.В. Зміна традиційних внутрісімейних ролей: нові моделі поведінки та конфлікти // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №4. – С.12-16.

2. Горностай. П.П. Личность и роль: ролевой поход в социальной психологии личности / П.П. Горностай. – К: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312с.

3. Ковальчук І. В. Соціальна підтримка дітей та молоді з дистантних сімей на ринку праці в Україні : навч. посіб. / І. В. Ковальчук ; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Рута, 2007. – 88 с.

також тривалий час перебувають на відстані. Сьогодні саме такі дистантні сім'ї становлять переважну більшість серед інших видів дистантних сімей в Україні.

Вважаємо, що сьогодні слід виділити такі **види дистантних сімей:**

1. сім'ї, в яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 1 – 3 років);

2. сім'ї, в яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 1 – 3 років);

3. сім'ї, у яких батьки періодично певний час відсутні (військові, моряки, артисти, спортсмени та ін.);

4. сім'ї з громадян різних держав, у якій дитина проживає періодично з одним з батьків;

Методика і організація дослідження. В дослідженні брали участь 90 традиційних сімей та 70 дистантних сімей. Для вивчення уявлень про сім'ю і рольову поведінку подружжя використовували відому методику «Рольові очікування і домагання в шлюбі» А.Н. Волкової (РОД) [8] та авторську анкету. Ця методика дозволяє визначити, по-перше, уявлення чоловіка і жінки про значимість у сімейному житті сексуальних відносин, особистісної спільності чоловіка і жінки, батьківських обов'язків, професійних інтересів, господарсько-побутового обслуговування, моральної й емоційної підтримки, зовнішньої привабливості партнерів. Ці показники, відбиваючи основні функції родини, становлять шкалу сімейних цінностей (ШСЦ). По-друге, уявлення чоловіка і дружини про бажаний розподіл ролей між подружжям при реалізації сімейних функцій, що становлять шкалу рольових очікувань і вимог (ШРОВ).

Вивчення ієрархії сімейних цінностей жінок та чоловіків (методика РОД) свідчать про те, що в чоловіків найбільш значущими виявилися моральна і емоційна підтримка членів сім'ї, орієнтація на сім'ю як середовище, яке сприяє психологічній розрядці та стабілізації, а також батьківській функції, спільність інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів проведення часу. Щонайменше для них є побутова організація в сім'ї. Констатуючи отримані дані дослідження дистантної сім'ї, зазначимо, у жінок серед сімейних цінностей найзначущими є моральна і емоційна підтримка членів сім'ї, орієнтація на сучасні зразки зовнішнього вигляду, а також зовнішня соціальна активність (професійна, суспільна), сексуальні відносини в шлюбі. Менш значущими для жінок є спільність інтересів, потреб, способів проведення часу і побутова організація в сім'ї. Вивчення рольових очікувань щодо поведінки партнера по шлюбу показало, що жінки та чоловіки понад усе чекають від партнера дій по створенню «психотерапевтичної атмосфери», моральної і емоційної підтримки. Достатньо високі (перевищують 7 балів) очікування випробуваних щодо активної батьківської позиції партнера. Серед жінок високий рівень очікувань відноситься і до соціальної (професійної, суспільної) активності і зовнішньої привабливості партнера. Чоловіки менше всього чекають від дружини соціальної активності, більше психологічної емоційної підтримки, а жінки від чоловіків – менше всього чекають господарсько-побутової активності, а більше очікують матеріального забезпечення та стабільності. Жінки чекають значно більшої активності юнаків у розв'язанні побутових питань, підтримці зовні привабливого образу, наданні моральної підтримки ніж на це орієнтовані чоловіки.

3. Bolotnova N. S. Tekstovaya kompetentsyya y puty ee formyrovanyya v shkole / N. S. Bolotova // Materyaly nauch.-praktych. konferentsyy-prezentatsyy proekta-nomynanta otkrytoho rehyonal'noho konkursa proektov povyshenyya kvalyfykatsyy v sfere obrazovanyya v ramkakh Mehaproekta «Razvytye obrazovanyya v Rossyy (srednee obrazovanye)» ynstytuta «Otkrytoe obshchestvo»: Kommunykatyvno-deyatel'nostnyy y tekstooryentyrovannyy podkhody k prepodavanyyu russkoho yazyka (Tomsk, 12 marta 2001h.). – S. 66-76.

4. Drydze T. M. Sotsyal'naya kommunykatsyya kak tekstovaya deyatel'nost' v semyosotsyopsykholohyy / T. M. Drydze // Obshchestvennye nauky y sovremennost'. – 1996. – № 3. – S. 149.

5. Karaulov YU. N. Russkyy yazyk y yazykovaya lychnost' / YU. N. Karaulov. – M. : Nauka, 1987. – 264 s.

6. Komptentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: biblioteka z osvitn'oyi polityky / [za zah. red. O. V. Ovcharuk]. –K. : KIS, 2004. – 112 s

7. Savchenko O. YA. Uminnya vchytysya yak klyuchova kompetentnist' zahal'noyi seredn'oyi osvity / O. YA. Savchenko // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: biblioteka z osvitn'oyi polityky / [za zah. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : KIS, 2004. – S. 33-45.

Педагогіка

УДК 378. 22. 016: 004. 85 — 053. 66
аспірант кафедри природничих і математичних дисциплін Дзюба Л. Г.
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

АНАЛІЗ КУРСУ «СХОДИНКИ ДО ІНФОРМАТИКИ» В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІКТ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У 2013-2014 навчальному році учні початкової школи розпочали вивчення курсу «Сходинки до інформатики» освітньої галузі «Технології». Цей курс розглядається як необхідний інструмент, що в сучасному суспільстві сприятиме більш успішному навчанню дітей у початковій школі і в наступних класах, формуванню як предметних, так і ключових компетентностей, всебічному розвитку молодших школярів. Тому в статті проаналізовано курс «Сходинки до інформатики» як методичну складову в підготовці майбутніх вчителів початкових класів до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Ключові слова: «Сходинки до інформатики»; інформатична компетентність; інформаційно-комунікаційні технології; початкова школа, змістова лінія.

Аннотация. В 2013-2014 учебном году в начальной школе началось изучение курса «Ступеньки к информатике» образовательной области «Технологии». Этот курс рассматривается, как необходимый инструмент подготовки младших школьников к развитию навыков работы с компьютером и

ИКТ, формированию как предметных, так и ключевых компетенций, их всестороннему развитию. Поэтому в статье проанализированы курс «Ступеньки к информатике», как методическую составляющую в подготовке будущих учителей начальных классов к ознакомлению учащихся с информационно-коммуникационными технологиями.

Ключевые слова: «Ступеньки к информатике», информатическая компетентность, информационно-коммуникационные технологии, начальная школа, содержательная линия.

Annotation. In the 2013-2014 school year in elementary school began the study course "Steps to science" educational area "Technology". This course is regarded as an essential tool for junior students to develop skills in working with computer-and ICT as a subject formation and core competencies, their full development. Therefore, this article analyzed the course "Steps to science" as a methodological component in the preparation of future elementary school teachers to educate students with information and communication technologies.

Key words: «Steps to science» informatical expertise, information and communication technology, elementary school, contents line.

Вступ. Початкова школа, розпочинаючи з 2012 року, працює за навчальними планами відповідно нового Державного стандарту початкової загальної освіти, який було прийнято Постановою КМУ від 20.04.11 року №462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Новим у Державному стандарті початкової загальної освіти є виокремлення в освітній галузі «Технологія» змістової лінії «Ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями» [1]. З 1 вересня 2013 року в 2 класі до інваріантної складової Базового навчального плану включено предмет «Сходинки до інформатики», що буде викладатися у 2-4 класах початкової школи. Аналіз даного курсу сприяє реалізації методичних засад та формуванню інформативних компетентностей у підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Проблемою підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування і впровадження ІКТ у навчально виховний процес в Україні в останні роки досліджували Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, О.П. Кивлюк, В.А [4]. Крутій, О.М. Снігурта ін.

З 2011/2012 навчального року в навчальний процес курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та вчителів інформатики розроблено й упроваджено спецкурси, серед яких «Методика викладання курсу «Сходинки до інформатики», «Розробка навчальних проектів у середовищі Scratch», тематичні курси підвищення кваліфікації для учителів інформатики, які викладатимуть курс "Сходинки до інформатики" за новим Державним стандартом початкової школи.

Формулювання мети статті та завдань. Метою та основними завданнями статті є аналіз навчального курсу «Сходинки до інформатики» як складової формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ознайомлення молодших школярів з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Виклад основного матеріалу. Курс «Сходинки до інформатики можна визначити як засіб формування готовності майбутніх вчителів до ознайомлення учнів з ІКТ, оскільки він містить систему завдань, програмне

І.С. Кон). Рольовий підхід, рольові теорії особистості започатковані й обґрунтовані в рамках наступних підходів: функціонально-рольова теорія (Р. Лінтон, Т. Парсонс); структурно-рольова теорія (Р. Берт, Х. Уайт), організаційно-рольова теорія (Н. Гросс, Р. Кан), когнітивно-рольова теорія (Я.Л. Морено, Дж. Роттер, Дж. Келлі, Дж. Мід, Ж. П'яже) Теорія символічного інтеракціонізму (Ч.Г. Кулі, Г. Блумберг, М. Куні).

Метою статті є дослідження дистантної сім'ї, як різновиду сучасної сім'ї та порівняння з традиційним інститутом сім'ї.

Виклад основного матеріалу статті. Зазначимо, що **роль** – функціональна одиниця поведінки, сукупність потреб, уявлень про себе, як про суб'єкта ролі (рольової Я-концепції), соціальних умов, які роблять реалізацію цієї ролі можливою [2; с. 273]. На виникнення рольових конфліктів у сім'ї впливають не тільки гендерні стереотипи закріплення соціальних ролей за відповідною статтю, що в багатьох аспектах є предметом дослідження в роботах Ю.Є. Алешиної , І.В. Головньової [1], П.П. Горностая [2] та ін. Дослідження вказаних авторів акцентують увагу на трансформації рольових відносин в сім'ї, що є важливою стороною сучасної перебудови шлюбно-сімейних відносин. Ми констатуємо, що на рольові конфлікти впливають формальні відносини між подружжям, емоційна холодність на відстані, непорозуміння, майже відсутність спільних інтересів, відсутність спільного відпочинку. Перебіг подій сьогодення констатує той факт, що більшість із членів подружжя від'їжджає до інших країн, через заробітки та низький рівень матеріального становища та аби не потрапити до військкоматів. Кількість дистантних сімей в Україні зростає через низку обставин: безробіття в Україні, збільшення рівня самоосвіти, втечу від формального розлучення. Як підкреслюють Е.А. Донченко і Т.М. Титаренко: «Роль подружжя в значній мірі відрізняється від ролі закоханого. Приймати її, усвідомлювати всю її складність і неминучість можна лише в результаті взаємних зустрічних зусиль, терпіння, готовності до компромісів. Конфлікт неприйняття ролі може бути пов'язаний не лише зі складностями усвідомлення її змісту, але і з небажанням її прийняти [2]. Проте, як стверджують вітчизняні дослідники [2], [1], [4], [7], правила рольової поведінки і відносин сім'ї встановлюється в процесі життєдіяльності сім'ї, в тісному взаємозв'язку з міжособистісними відносинами і спілкуванням членів сім'ї. Сімейні ролі повинні створювати таку систему, яка могла б задовольняти психологічні потреби. Суттєвим моментом є те, наскільки уявлення члена сім'ї про свою роль співпадає з уявленням про неї іншим. Благополуччя окремої сім'ї в Україні, її міцність як соціального інституту певною мірою залежить від розподілу сімейних ролей. Сучасна соціальна ситуація в Україні, економічне становище характеризується швидкою трансформацією, які змінюють місце чоловіка та жінки в суспільстві, а отже, в сім'ї.

Дистантними у сучасній науковій літературі [1], [7], [3], [6], називають сім'ї, члени яких тривалий час проживають на відстані. До числа дистантних відносять сім'ї, що живуть на відстані через особливості професії (бортпровідники, моряки, артисти, космонавти, геологи, військові, спортсмени); сім'ї, де батьки ув'язнені й відбувають покарання; сім'ї, де дитина виховується в закладах інтернатного типу. На наш погляд, до категорії дистантних варто віднести ще й сім'ї трудових мігрантів – заробітчан, що сезонно чи по декілька років працюють за кордоном, адже члени цих сімей

10. Leont`ev A. Potrebnosty`, moty`v`i, zmocy`y`: konspekt lekcy`j / A.Leont`ev. - M.: MGU, 1971. - 42 s.

11. Chimiak G. Motywacje spolecznikow dzialajacych w organizacjah pozarzadowych w Polsce. Proba typologii // Samoorganizacja spoleczenstwa Polskiego: trzeci sektor i wspolnote lokalne w jednoczacej sie Europie /pod red. P.Glienskiego, B. Lewenstain, A. Sicinskiego. - Warszawa: IFiS PAN. - 2004. - st. 106-134.

12. Reykowski J. Motywacja postawy prospoleczne a osobowosc. - Warzawa: PWN, 1979. - 453 s.

13. Bartkowski E. Spoleczne determinanty geograficznego rozmieszczenia organizacji pozarzadowych w Polsce. - Warszawa: IFiS PAN. - 2002. - st. 32

Психологія

УДК 159.9: 316.6

аспірант 2 року навчання, денна форма,
кафедра загальної та соціальної психології Венгер Г. С.
Херсонський державний університет

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ТА ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї

Анотація. Стаття присвячена проблемам формування інституту сім'ї в умовах сьогодення. На підставі дослідження виявлено основні соціальні ризики дистантної сім'ї. У статті визначаються пріоритети сучасного інституту сім'ї в реалізації професійних та сімейних ролей, здійснюється аналіз становища дистантної сім'ї в Україні.

Ключові слова: професійні та сімейні ролі, сім'я, емоційність і формальність відносин, дистанція.

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования института семьи в условиях сегодняшнего дня. На основании исследования определені основные социальные угрозы дистантной семьи. В статье определяются приоритеты современного института семьи в реализации профессиональных и семейных ролей, анализируется становление дистантной семьи в Украине.

Ключевые слова: профессиональные и семейные роли, семья, эмоциональность и формальность отношений, дистанция.

Annotation. The article deals with the issues of the institution family in the situation. The article is about priorities of modern institution family in realization professional and family roles, widespread forms of maternal behavior in Ukraine.

Key words: professional and domestic roles, family, emotion and formal roles, distention.

Вступ. У соціології загальному вивченню сім'ї як соціального інституту і малої групи присвячені роботи А.І. Антонова, М.С. Мацковського, В.І. Медкова, А.Г. Харчева. Необхідно відзначити, що сучасна рольова теорія являє собою міждисциплінарний науковий напрям, який розробляється як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками й охоплює сфери: психології (Е. Берн, І.С. Кон, О.О. Леонтьєв, І.О. Мартинюк), соціальної психології (Г.М. Андрєєва, П.П. Горностай), педагогічної психології (І.А. Зимня,

забезпечення, при аналізі якого формуються навички роботи з ІКТ, інформатичні компетентності, інформативна культура, методичні аспекти ознайомлення з ІКТ, що є необхідними для професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

Вивчення курсу «Сходинки до інформатики» сприяє формуванню і розвитку у молодших школярів ключових ІКТ – компетентності як необхідної складової формування особистості в сучасному суспільстві. ІКТ-компетентність включає впевнене і критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідних програмних засобів для навчання, дозвілля та спілкування. ІКТ-компетентність для даного курсу є одночасно і предметною. У контексті початкового навчання предметна ІКТ-компетентність розглядається як здатність учня актуалізувати, добирати, інтегрувати й застосовувати в конкретній життєвій або навчальній ситуації, в тому числі проблемній, набуті знання, уміння, навички, способи діяльності щодо використання ІКТ [5].

За змістом Державного стандарту початкової загальної освіти курс «Сходинки до інформатики» містить в собі п'ять змістових ліній:

1. «Комп'ютер та його складові»;
2. «Інформація та інформаційні процеси»;
3. «Використання інформаційних технологій»;
4. «Алгоритми і виконавці»;
5. «Комунікаційні технології».

Програма побудована лінійно-концентрично. Зміст понять поступово розширюється і доповнюється. Концентричність передбачає повернення до подання та опрацювання інформаційних даних (текстових, графічних, числових) за допомогою різних програмних середовищ. Лінійність має за мету ознайомити учнів на початковому рівні вивчення базового курсу «Інформатика» із елементарними текстовими, графічними редакторами. Поняття інформаційних процесів та їх використання у навчанні розширюється і доповнюється в кожному класі. Отже в побудові курсу застосовується наступність та системність [3].

Основним завданням змістової лінії «Комп'ютер та його складові» є базове ознайомлення учнів зі частинами комп'ютера, їхнім призначенням і На початку вивчення змістової лінії рекомендується продемонструвати учням основні складові комп'ютера: системний блок, клавіатуру і мишу, монітор і принтер, охарактеризувати їх призначення, навчити правильному використанню миші і клавіатури, в чому вчителеві допоможуть спеціальні програми-тренажери. Наступний етап визначає оглядове ознайомлення учнів із пам'яттю і процесором як пристроями, що забезпечують зберігання й опрацювання даних. Далі, використовуючи різні програми, учні закріплюють знання про складові комп'ютера та розширюють уявленні про сфери його застосування для опрацювання інформаційних даних.

Вивчення змістової лінії «Інформація та інформаційні процеси» передбачає ознайомлення учнів із поняттями повідомлення, інформація, дані. Спочатку доцільно означити ті поняття, що трапляються у життєдіяльності людини, а потім - інформаційні процеси, що виконуються з допомогою ІКТ. Дана змістова лінія сприяє формуванню цілісної наукової картини світу, визначаючи роль інформаційних процесів у сучасному суспільстві, біологічних

і технічних сферах нашого життя. У полі цієї змістової лінії характеризуються поняття об'єкта, властивостей об'єктів і значень цих властивостей [1].

Змістова лінії «Використання інформаційних технологій» місить в собі базове ознайомлення учнів із графічним редактором, редактором комп'ютерних презентацій, текстовим редактором та формування навичок створювати й редагувати різноманітні об'єкти, здійснювати над нескладні перетворення. Після вивчення цієї змістової лінії учні повинні вміти створювати і редагувати найпростіші графічні зображення, невеликі комп'ютерні презентації, текстові документи невеликі за обсягом, вміти виділяти фрагменти тексту, виконувати елементарне редагування і форматування частин тексту. Доцільно проводити ці маніпуляції у середовищі редактора презентацій, так як дітям цікавіший наочний матеріал [4].

У ході вивчення змістової лінії «Комунікаційні технології» передбачається ознайомлення учнів із поняттям комп'ютерної мережі (локальної і глобальної) та сферами її застосування у сучасному суспільстві. Основним завданням вивчення цієї змістової лінії є засвоєння учнями базових практичних навичок роботи в глобальній мережі Інтернет для пошуку необхідних текстових даних і зображень, їх перегляду і збереження, виконання інтерактивних завдань он-лайн, електронного листування. З пошуком даних в Інтернеті пропонується ознайомлювати школярів на прикладі пошуку графічних зображень та наступного їх збереження з метою подальшого їх опрацювання за допомогою графічного редактора та редактора комп'ютерних презентацій [5].

Особливу увагу слід приділити вибору навчальних комп’ютерних програм, які мають бути спеціально розробленими для навчання учнів початкової школи або принаймні адаптованими для дітей молодшого шкільного віку. Таке програмне забезпечення має задовольняти відповідні психолого-педагогічні й ергономічні вимоги до комп’ютерних програм навчального призначення. На нашу думку, цим критеріям якнайкраще відповідає програмне забезпечення «Сходинки до інформатики Плюс: Комплекс навчально-розвивальних ігрових програм» (К. : Світич, 2013) до курсу «Сходинки до інформатики». Це програмне забезпечення апробовано у школах України, рекомендовано МОН, витримало перевірку часом і здобуло велику популярність серед педагогів та їхніх учнів. Програми комплексу «Сходинки до інформатики Плюс» побудовані на основі яскравих сюжетів, а професійно зроблена анімація допомагає підтримати ігрову ситуацію і добре мотивує дітей до навчальної діяльності. До його складу входять:

- програми на формування навичок роботи з мишею;
- клавіатурний тренажер;
- середовища виконання алгоритмів;
- розвивальні програми (на розвиток мислення, пам’яті, уяви, уваги); програми для підтримки навчальних предметів.

Програмний продукт охоплює всі практичні теми курсу. У розробленому авторами курсу поурочному плануванні чітко визначено місце використання кожної програми комплексу. Для реалізації діяльнісного компонента теоретичної та розвивальної частин уроку пропонується використовувати робочий зошит «Сходинки до інформатики» (О. О. Андрусич, С. І.Гордієнко. —К. : Світич, 2013). У зошиті до кожного з уроків курсу розроблено розвивальні вправи, які сприяють засвоєнню основних понять інформатики, готують учнів до практичної роботи з комп’ютером,

[Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.iitzo.gov.ua/files/rada__evropi _strategiy. doc.

6. Результати і аналіз проведеного ЦОМ експертного опитування щодо підготовки ІІІ Всеукраїнського з’їзду працівників освіти [Електронний ресурс]. - Режим доступу: ukrslovo.org.ua/.. ./vseukrayinskyj-z-yizd- osvityan.

7 Жук С. Мотиви громадської діяльності молоді. Український центр політичного менеджменту / С. Жук // Соціальна психологія. - 2008. - №1. - С.76.

8. Юрчук Л. Самоорганізація як механізм громадського управління в регіоні: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. ”Реформування системи державного управління та державної служби: теорія і практика” / Л1.Юрчук. - Львів: ЛРІДУ, 2011.

9. Москвичев С. Мотивация, деятельность и уп- равление / С.Москвичев. - К., 2003. - 490 с.

10. Леонтьев А. Потребности, мотивы, змоции: конспект лекций / А.Леонтьев. - М.: МГУ, 1971. - 42 с.

11. Chimiak G. Motywacje spolecznikow dzialajacych w organizacjah pozarzadowych w Polsce. Proba typologii // Samoorganizacja spoleczenstwa Polskiego: trzeci sektor i wspolnote lokalne w jednoczacej sie Europie /pod red. P.Glienskiego, B. Lewenstain, A. Sicinskiego. - Warszawa: IFiS PAN. - 2004. - st. 106-134.

12. Reykowski J. Motywacja postawy prospoleczne a osobowosc. - Warzawa: PWN, 1979. - 453 s.

13. Bartkowski E. Spoleczne determinanty geograficznego rozmieszczenia organizacji pozarzadowych w Polsce. - Warszawa: IFiS PAN. - 2002. - st. 32

References:

1. Gromads`ka akty`vnist` [Elektronny`j resurs]. - Rezhy`m dostupu: uk.wikipedia.org/.

2. Kindratecz` O. Gromadyans`ka akty`vnist` yak umova demokraty`zaciyi suspil`stva / O.Kindratecz` // Gumanitarny`j visny`k ZDIA. - 2009. - # 38. - S.123-127.

3. Yaczun` O. Progaly`ny` osvity` [Elektronny`j resurs] / O.Yaczun`. - Rezhy`m dostupu: http:// profspilka .kiev. ua/publikacii/authors/1773 -progalini-osvti.html.

4. Nacional`na strategiya rozvy`tku osvity` v Ukrayini na 2012-2021 roky` [Elektronny`j resurs]. - Rezhy`m dostupu: http://mon.gov.ua/index.php/ru/6518.

5. Ekspertny`j vy`snovok faxivciv Rady` Yevropy` shhodo proektu Nacional`noyi strategiyi rozvy`tku osvity` v Ukrayini na 2012-2021 roky`. [Elektronny`j resurs]. - Rezhy`m dostupu: http://www.iitzo.gov.ua/files/rada__evropi _strategiy. doc.

6. Rezul`taty` i analiz provedenogo CzOM ekspertnogo opy`tuvannya shhodo pidgotovky` III Vseukrayins`kogo z'yizdu pracivny`kiv osvity` [Elektronny`j resurs]. - Rezhy`m dostupu: ukrslovo.org.y`a/.. ./vseukrayinskyj-z-yizd- osvityan.

7 Zhuk C. Moty`vy` gromads`koyi diyal`nosti molodi. Ukrayins`ky`j centr polity`chnogo menedzhmentu / S. Zhuk // Social`na psy`xologiya. - 2008. - #1. - S.76.

8. Yurchuk JI. Samoorganizaciya yak mexanizm gromads`kogo upravlinnya v regioni: zb. mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. ”Reformuvannya sy`stemy` derzhavnogo upravlinnya ta derzhavnoyi sluzhby`: teoriya i prak¬ty`ka” / J1.Yurchuk. - L`viv: LRIDU, 2011.

9. Moskvy`chev S. Moty`vacy`ya, deyatel`nost` y` up- ravleny`e / S.Moskvy`chev. - K., 2003. - 490 s.

Я.Рейковський описывает третий тип социальной мотивации - ипсоцентричная. Она возникает в ситуации, когда субъект надеется получить вознаграждение за собственную деятельность, фактором активации которой являются потребности человека [12].

Исследования на тему мотивации участия в общественных организациях в целом базируются на характеристиках исследуемых специалистами и функциях, которые они выполняют в соответствующих организациях.

Сейчас наиболее исследованной группой являются волонтеры, для которых характерны такие мотивационные функции: ценностная – например, волонтера характеризуют ценности, связанные с его альтруистической или гуманистической заботой о других; достижения - касаются его нового опыта или умений; общественная - возможность проводить свободное время с тем, кто тебе нравится; карьерная - предполагает определенную пользу, что является следствием волонтерской деятельности; безопасности - позволяет успокоить собственную совесть или преодолеть личные проблемы; поддерживающая - обеспечивает позитивную поддержку Я-концепции волонтера [13].

Итак, согласно перечисленным мотивационным функциям, можно выделить мотивы волонтерской деятельности, типичные и для педагогов: наличие альтруистических ценностей, стремление достичь нового опыта, иметь определенные преимущества в будущем, стремление решить собственные проблемы, получить одобрение и т.п.

Следует признать, что внутренняя мотивация приносить удовольствие каждому члену коллектива, позволяет реализовать себя и свои замыслы. Аксиологическая мотивация предполагает наличие у лица чувство долга. Привлечение к общественной деятельности считается субъектом категорией собственной ответственности.

Выводы. Региональная власть должна обратить особое внимание на активную общественную деятельность педагогов, как неиспользованный ресурс в формировании современной региональной системы образования и развития общины. Ведь определяющим фактором их социальной активности является тип культуры, а не уровень развития экономики или демократии. Участие педагогов в политических структурах уменьшается, а в общественных и волонтерских организациях – кастет, это позитивное явление.

Перспективы дальнейших исследований. Выделение доминирующих мотивов участия педагогов в общественных организациях является предметом нашей дальнейшей работы в рамках этой темы.

Литература:

1. Громадська активність [Електронний ресурс]. - Режим доступу: uk.wikipedia.org/.

2. Кіндратець О. Громадянська активність як умова демократизації суспільства / О.Кіндратець // Гуманітарний вісник ЗДІА. - 2009. - № 38. - С.123-127.

3. Яцунь О. Прогалини освіти [Електронний ресурс] / О.Яцунь. - Режим доступу: http:// profspilka .kiev. ua/publikacii/authors/1773 -progalini- osvti.html.

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://mon.gov.ua/index.php/ru/6518.

5. Експертний висновок фахівців Ради Європи щодо проекту Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.

передбачають повторення вивченого матеріалу і допомагають учителю здійснити перевірку знань учнів.

З метою формування міжпредметних зв'язків зокрема з курсом математики, в курсі «Сходинки до інформатики» передбачено вивчення тем пов'язаних з алгоритмами та виконавцями. В ході вивчення цієї змістової лінії учні знайомляться з поняттям виконавця, алгоритму, його середовища, команди, системи команд виконавця, про основні алгоритмічні структури (слідування, розгалуження та повторення); навчитися виконувати готові алгоритми, а також складати прості алгоритми для виконавців, які працюють у певному, зрозумілому молодшим школярам, комп'ютерному середовищі.

Програмою сходинки до інформатики передбачено проектну діяльність молодших школярів. Використання проектної технології у початковій школі має свою специфіку: слід враховувати вікові та психологічні особливості учнів. Усі етапи проектної діяльності повинні ретельно контролюватися вчителями, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь у молодших школярів ще мало. Проекти для початкової школи у більшості випадків мають бути короткотривалі.

Курс «Сходинки до інформатики» розроблений відповідно з новітніми державними стандартами та нормативно-правовими документами. Він побудований з урахування вікових та психологічних особливостей учнів початкової школи та охоплює матеріал, необхідний для вивчення учнями базових характеристик роботи з комп'ютером та засобами ІКТ.

Висновки. Починаючи з 2013/2014 навчального року, відповідно до нового Державного стандарту, молодші школярі будуть ознайомлюватися з інформаційно-комунікаційними технологіями, вивчаючи курс "Сходинки до інформатики" з 2-го класу. Ухваленню такого революційного рішення передував десятирічний досвід викладання курсу як варіативної складової навчальних планів. У статті нами було проаналізовано курс сходинки до інформатики, визначено його мету, завдання, охарактеризовано основні змістові лінії курсу. В дослідженні було схарактерезовано навчально-методичні матеріали курсу та програмне забезпечення. Також нами висвітлено методичні аспекти викладання курсу «Сходинки до інформатики» у початкових класах сучасної школи. Це дає змогу в подальшому скоригувати зміст підготовки майбутніх вчителів початкової школи до ознайомлення учнів з ІКТ у відповідності з потребами сучасної школи.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462.

2. Жалдак М.І. Методика ознайомлення учнів з поняттям інформації / М.І. Жалдак, Н. В Морзе // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001 – №1. – С.14–18.

3. Інформатика в початковій школі: Матеріали до уроків на допомогу вчителю / Інформатика в школі – 2012. – №6. – 112 с.

4. Кивлюк О. Особливості реалізації процесу ознайомлення молодших школярів з основними поняттями інформатики / О. Кривлюк // Інформатика та інформаційні технології. – 2012. — №2. – С.42 – 46.

5. Сходинки до інформатики: підручник для 2 класу / Г. В. Ломаковська, Г.О. Проценко, Коршунова О.В., Й.Я. Ривкінд, Ф. М. Ривкінд.К. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. – 160 с.

References:

1. The State standard of primary education / Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine on April 20, 2011 № 462.

2. Zhaldak M.I., N.V. Morse Methods of introducing students to the concept of information / / Computer for school and family. - 2001 - № 1. - P.14-18.

3. Informatics in Primary School: Materials for lessons to help the teacher / Science at school - 2012. - № 6. - 112 p.

4. Kyvlyuk O. Features of the process of exploring the younger students with the basic concepts of computer science / O. Kryvlyuk // Computer science and information technology. - 2012. - № 2. - P.42 - 46.

5. Steps to science: A textbook for class 2 / G.V. Lomakovska, G.A. Procenko, O.V.Korshunova Y.Y.. Ryvkind, F.M. Ryvkind.. - K. : Publishing House "Education", 2013. - 160 p.

Педагогіка

УДК 378.147: 637.52

здобувач кафедри креативної педагогіки
та інтелектуальної власності Долуда А. В.
Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків)

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЮ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЛІНІЙ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ М'ЯСОПЕРЕРОБНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Анотація. У статті виявлено актуальну проблему навчання майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості проектуванню технологічних ліній. Обґрунтовано та розроблено зміст навчання проектуванню технологічних ліній виробництва інноваційної м'ясної продукції.

Ключові слова: зміст навчання, технологія м'ясопродуктів, технологічна лінія, технологічне проектування, функціональний продукт.

Аннотация. В статье выявлена актуальная проблема обучения будущих инженеров-технологов пищевой промышленности проектированию технологических линий. Обосновано и разработано содержание обучения проектированию технологических линий производства инновационной мясной продукции.

Ключевые слова: содержание обучения, технология мясопродуктов, технологическая линия, технологическое проектирование, функциональный продукт.

Annotation. This article established the actual problem of training engineers of food industry to design of technological lines. Founded and developed the learning content to design of technological lines production of innovative meat products.

Key words: learning content, technology of meat products, technological line, technological design, functional product.

Вступ. Одною з основних задач вищої школи є підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного працювати в умовах вітчизняного та закордонного ринку праці. Сучасні перетворення, які спостерігаються у харчовій промисловості України, викликають необхідність переглянути

размеру общественных групп. Зато социальные стимулы, такие, как приобретение статуса, престижа, чувство собственной ценности или удовольствие от своих ожиданий, побуждают к участию в малых группах или организациях [9].

А.Леонтьев также рассматривал понятие «стимула», разделяя мотивы на: ведущие или смыслообразующих мотивов, важны в осуществлении определенной деятельности, придают ей определенного содержания; мотивы-стимулы - дополнительные мотивирующие факторы, которые могут быть как положительными, так и отрицательными (вознаграждения и наказания). Распределение функций между ведущими и дополнительными мотивам образует систему иерархии мотивов [10].

С.Москвичов предложил три научные подходы к пониманию источников социальных мотивов человека [11]. Сторонники первого подхода рассматривают мотивационные системы как функции врожденных инстинктов, отмечая при этом одинаковые механизмы функционирования физиологических и социальных потребностей и мотивов.

Второй путь объясняет социальную активность через личностные свойства человека. З.Фрейд, Адорно, Л.Берковиц объясняют групповые феномены путем сведения их к чему то индивидуальному, личностному, на примерах проявлений социального поведения, таких, как агрессия и власть.

Третий путь определяет мотивацию как функцию ближайшего окружения, а также этносоциальную принадлежность. Сторонники этого направления считают, что групповое поведение зачастую является социально детерминированным. В таком случае социальное поведение человека может быть обусловлено органическими потребностями, личностными свойствами или социальным окружением. По нашему мнению, каждый из этих факторов целесообразно рассматривать при анализе мотивов активности (или пассивности) общественной деятельности педагогов.

В общем, выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию деятельности педагогов. Первый тип мотивации доминирует в случае, когда учитель ожидает вознаграждения за результаты своей деятельности от лица или общества, которые воспользовались этими результатами. Но это не значит, что субъект деятельности не получает определенной пользы и для себя.

Активность педагогов может быть мотивированой и внутренне. В этом случае важно различать неспецифическую и специфическую мотивацию. Неспецифическая мотивация естественным образом не связана с результатом деятельности, в этом случае мотив и результат деятельности не совпадают. АЛеонтьев в святи с этим говорил о нехватке соответствия цели и мотива [13].

Я.Кариловський выделил два типа социальной мотивации: эндоцентричная, когда мотивами деятельности является чувство долга, страха, угрызение совести, чувство достоинства, и экзоцентричная, когда человек действует через сочувствие, убеждение о важности дела, бескорыстное желание помочь [12]. Первый тип мотивации возникает из чувства необходимости действовать для других, причем это помощь комуто, в данном случае, является источником удовлетворения собой. Экзоцентричная мотивация возникает из сосредоточения внимания на ситуации определенного лица или иного общественного объекта. Для субъекта деятельности важны чувства других лиц, а не собственные впечатления.

В таблице 1 отсутствуют данные по Украине, однако можно предположить, что показатель России по этому измерению близок, и, как видно, социальная активность традиционно низкая [8].

Таблица 1

Уровень социальной активности в странах Европы

Страна	не относится ни к одной организации (%)	не относится ни к одной организации (%)
	1989-93 рр.	1997-99 рр.
Польша	72,3	80,8
Венгрия	71,6	75,3
Румыния	85,2	85,9
Литва	68,2	84,7
Россия	72,3	87,7
Германия	37,6	48,8
Швеция	30,6	7,7
Голландия	17	8,3
Франция	63,9	61,5
Италия	68,5	60,3
Испания	783	70,8

Комунитарская концепция и практика принятия решений предполагает делегирование государством полномочий в принятии определенных решений группой граждан, которых эти решения касаются (право местного населения). Каждый гражданин должен быть заинтересован в процессе принятия решений на местном уровне, поскольку последствия этих решений, в той или иной степени, влиять на него и его семью.

Чем больше граждан привлечено к участию в управлении жизнью общества, тем больше возрастает прочность политической системы, вариативность поведения субъектов политики, их способность продуцировать идеи, выбирать наиболее приемлемые варианты решения местных проблем [2, с. 118].

Сеть ассоциаций и организаций, составляющих основу гражданского общества, имеет такое же значение для демократии, как и вложения капитала в экономику. В конституционной демократическом государстве власть гарантирует личности право участвовать в деятельности неправительственных организаций. Через местные, региональные, неправительственные организации граждане информируют о своих потребностях, интересах. При этом, они получают знания, навыки и усваивают ценности демократического общества.

В научной литературе по вопросам социальной мотивации довольно часто встречаются схожие понятия - «стимул» и «мотив», однако они не являются тождественными. Понятие «стимул» касается различных видов вознаграждения, которые получает за свой труд. Понятие же «мотивация» относится к причинам, которые побуждают человека к принятию определенного решения, в данном случае - к участию в деятельности общественных организаций.

Согласно теории М.Ольсона, тип стимула является основной предпосылкой выбора человеком группы. Так, селективные стимулы, то есть общественные вознаграждения и наказания, обусловливают выбор больших по

загальні підходи до навчання майбутніх фахівців харчової галузі, зокрема майбутніх інженерів м'ясопереробної промисловості.

М'ясопереробна промисловість – одна з потужних галузей народного господарства України. Характерною особливістю виробництва сучасних м'ясних продуктів є складність їх рецептурного складу та наявність різних інновацій у технологічному процесі їх виробництва, які потребують узгодження при проектуванні харчових підприємств цієї галузі. Це в свою чергу вимагає від фахівців галузі вмінь проектувати нові або модернізувати вже існуючі лінії виробництва. Врахування цього аспекту організації виробництва на підприємствах різної потужності дозволяє здійснювати випуск продукції з заданими споживчими характеристиками. Але, на жаль, існуючі методики проектування підприємств м'ясної промисловості, які опановує студент протягом навчання за фахом «Харчові технології» не в повній мірі відображають сучасні тенденції розвитку галузі. Тому своєчасним та актуальним стає питання формування змісту навчання проектуванню технологічних ліній майбутніх спеціалістів м'ясопереробної промисловості.

Проблема визначення змісту навчання знайшла своє відображення у працях вчених-педагогів О. Коваленко, М. Лазарєва, І. Лернера, В. Ординського багатьох інших відомих вчених [1, 2]. Протягом десятиріч питанням виробництва м'ясної продукції займаються такі вчені як С. Антіпов, Л. Антіпова, Л. Віннікова, І. Глотова, С. Дворецький, Г. Казюлін, Ф. Перцевий, І. Рогов та інші [4-7]. Особливостям технологічного процесу виробництва функціональної м'ясної продукції присвячені праці Н. Бєлєцкої, В. Боряєва, В. Завгородньої Н. Пехтерева, І. Сирохмана, В. Теплова [8, 9]. Авторами Г. Дейниченко, Г. Постновим, О. Черевко представлено ряд навчальних систем, які стосуються особливостей оснащення підприємств галузі. Незважаючи на значні результати вчених з боку вдосконалення технологій переробки м'ясної сировини та особливостей технічного розвитку м'ясної галузі, майже відсутні системні дослідження у колі методик навчання проектуванню майбутніх фахівців харчової промисловості.

Формулювання мети статті і завдань. Мета та завдання дослідження полягають у теоретичному обґрунтуванні та розробці змісту навчання майбутніх фахівців м'ясопереробної промисловості проектуванню технологічних ліній виробництва з урахуванням сучасних тенденцій розвитку галузі.

Виклад основного матеріалу статті. В умовах технічного прогресу, загального прискорення темпів життя, численних стресових і негативних екологічних ситуацій якісний склад їжі великою мірою змінився, тому збалансований раціон людини – запорука гарного стану здоров'я та життєдіяльність організму людини. Згідно «Концепції державної політики в галузі харчування до 2015 року» державна політика в галузі харчування повинна включати комплекс заходів, спрямованих на створення умов, що повністю забезпечують потреби різних верств населення в раціональному і збалансованому харчуванні, адекватному національним традиціям і звичкам, віку, професії, стану здоров'я, економічному становищу й екологічній ситуації, відповідно до вимог сучасної медичної науки. Безумовно, ця концепція повинна бути втілена у процес професійної підготовки фахівців харчової галузі. На жаль, перешкодою для цього стала наявність суперечностей між вимогами існуючих підприємств до якості професійної підготовки фахівців

харчових виробництв. Виробники харчової галузі орієнтовані на випуск продукції функціонального призначення, а майбутні фахівці галузі у ВНЗ отримують недостатню кількість знань щодо проектування технологічних ліній, призначених для їх виробництва. Майже на кожному виробництві існує нестача фахівців здатних технологічно та економічно обґрунтовано підібрати необхідне устаткування для інноваційної технологічної ліній виробництва, в той час як існуючий зміст навчання проектуванню у ВНЗ не в повній мірі відображає це питання.

Так, виробники мають економічну можливість розширяти асортимент продукції, що випускається, за рахунок нових функціональних продуктів, а фахівці галузі не мають достатніх професійних знань, вмінь і навичок якісно виконати це завдання. Для визначення цього питання необхідно відображати сучасні особливості розвитку підприємств харчової галузі у методичних системах навчання майбутніх фахівців, а саме у змісті навчання проектуванню підприємств харчової промисловості. Проведемо аналіз існуючих методичних систем навчання проектуванню м'ясопереробних підприємств та визначимо чи відповідає їх зміст сучасним тенденціям розвитку галузі.

Автори С. Антіпов, І.Кретов, А. Остріков у методичній системі [4] широко розглядають машинно-апаратурне забезпечення харчових виробництв. При описі технологічних ліній виробництва м'ясної продукції наведено загальну характеристику різних видів продукції та особливості їх технології виробництва. Мають місце машинно-апаратурні схеми ліній виробництва, які пояснюють будову та принцип їх дії. Пропонується також методика інженерних розрахунків важливих характеристик машин і апаратів. Але, апаратурні схеми, які розглядаються у даній методичній системі висвітлюють технологію виробництва лише традиційних видів продукції, таких як ковбаси варені, копчені, а питання підбору необхідних машин та апаратів не знаходить відображення. Такий зміст методичної системи хоча і ґрунтовний, але недостатній з урахуванням сучасного розвитку м'ясопереробних підприємств.

У методичній системі С. Дворецького та Е. Хабарова [6] значної уваги приділено ознайомленню та навчанню студентів з компонуванням приміщень виробництва. Наведено алгоритм обґрунтування потужності виробництва. Авторами запропоновані приклади розрахунків технологічного обладнання, яке необхідне для виробництва різної продукції. Велика уваги приділяється будівничим аспектам проектування харчового підприємства. Але разом з цим, у запропонованій методичній системі є недоліки: наведені принципи проектування торкаються лише питання компонування приміщень, а питання підбору устаткування та його компонування у технологічну лінію розглядається лише побіжно; при розрахунках потужності виробництва розглядається лише випадок нового будівництва, а можливостям модернізації виробництва надається незначної уваги.

Наступна методична система Л. Антіпової та колективу авторів [5] дає можливість опанувати традиційну методику технологічного проектування. У навчальному посібнику розглядаються питання: розробки технологічних схем м'ясної продукції; розрахунку виробничих площ різних цехів, розрахунку та підбору необхідного устаткування; компонування технологічних ліній виробництва. Але зазначимо, що зміст посібника ґрунтовно розглядає питання проектування ліній виробництва традиційної м'ясної продукції та опирається переважно на методики розрахунку при проектування підприємств великої

Анализ результатов нашего исследования позволяет сделать следующие выводы:

- Педагогическую общественность недостаточно проинформировали о подготовке к съезду, она оказалась не осведомленной с проектами документов, которые вынесены на обсуждение;
- Учителя, методисты и управленцы единодушны в том, что именно педагогические коллективы должны формировать состав делегатов, однако более 90% педагогов не участвовали в выборах делегатов съезда;
- Участники опроса уверены, что документы, вынесенные на рассмотрение съезда, следует предварительно обнародовать для обсуждения;
- Более 70% участников опроса считают, что решение съезда не улучшат социального статуса педагогов и состояния дел в образовании [6].

Важно отметить, что 87% респондентов убеждены, что проекты документов, которые должны розглядатися на съезде, следует предварительно обсуждать.

Однако, анализируя проблему низкой социальной активности педагогов, как и вообще украинском, ученые [2; 3; 8; 9] отмечают, что причиной этого является низкий уровень развития демократии и гражданского общества в Украине. Медленные темпы развития общества вызывают формирование в массовом сознании педагогов установку на то, чтобы не связывать реализацию своих интересов с одними общественными движениями, политической партией, объединением или другими социальными институтами.

По уровню активности граждан европейских стран можно разделить на две группы: в одной большинство принадлежит к определенной общественной организации, а в другой большинство пассивная. Определяющим фактором социальной активности граждан является тип культуры, а не уровень развития экономики или демократии. При этом, участие граждан в политических структурах уменьшается, а в общественных и волонтерских организациях - растет. Уровень социальной активности в Польше, Литве и России в 1989-1999 годах значительно снизился, а уровень социальной активности в Украине до сих пор в полной мере не изучен [7].

Возможно, причиной этого является есть фактический упадок таких форм социальной активности, которые были обязательными в советских странах: участие в профсоюзах и молодежных партийных организациях (комсомольская и пионерская организации).

Рассмотрим вопрос общественной активности в жизни общества со стороны педагогов на примере статистических данных реестра гражданських объединений Винницкой области.

С 1993 по 2009 годы Главным управлением юстиции в Винницкой области было зарегистрировано 553 общественные организации и 126 благотворительных объединений, среди которых лишь три образовательные. В состав нового общественного совета при Винницкой областной государственной администрации, созданного в декабре 2010 р., из 52 ее членов - ни одного педагога [9]. Это свидетельствует о низкой активности и самоорганизации педагогов Винницкой области. Принципиальным признаком развития гражданского общества страны является способность к самоорганизации и активному участию в принятии решений местного значения [9].

- Национальные рамки квалификаций;
- Вопрос культуры обучения;
- Проблемы приоритетов и механизмов развития системы образования;
- Рекомендации относительно основных целей образования: подготовка к рынку труда;
- Готовность представлять активную гражданскую позицию в демократическом обществе;
- Личностное развитие; развитие и поддержка базы знаний [4].

Реформирование как структуры образования, так и культуры обучения является чрезвычайно важной задачей.

В стратегии правильно указаны проблемы безличносного подхода к процессу обучения, улучшения взаимодействия между семьями, образовательными учреждениями и другими субъектами, низкого уровня информационной культуры населения Украины. Последнее мы понимаем как способность получать информацию из различных источников, критически ее оценивать и применять в разных контекстах [5]. Такое сочетание реформы системы и развития культуры обучения - важный и одновременно необходимое задание.

Эксперты Центра образовательного мониторинга в октябре 2011 (перед съездом) провели анонимный опрос педагогических работников по возможным результатам III Всеукраинского съезда работников образования. Цель опроса - выяснить, на должном ли уровне проинформированы педагоги о подготовке съезда, о документах, которые планируется обсудить и об участии в избрании делегатов [6].

Результаты опроса были следующими: только 11% респондентов надеялись, что съезд способен улучшить ситуацию в образовании, 71% - не ожидали позитивных изменений, 18% - не определились. Только 11% опрошенных подтвердили, что хорошо осведомлены о подготовке съезда и о вопросах, которые будут обсуждаться, 84% признали, что не имеют достаточной информации.

Интересными оказались следующие показатели: только 8,3% респондентов имели непосредственное отношение к выдвижению и избранию делегатов на съезд;

91,7% - не принимали в этом участия; 85% опрошенных считают, что делегатов образовательного съезда должны выдвигать педагогические коллективы, а 4,5% - Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины, другие органы управления образованием, а также образовательные профсоюзы; высокий процент педагогов (10,5%) предполагают возможность недемократических процедур выборов. В основном, согласно исследованиям, формирование списков делегатов съезда было делом управленцев. Причем, вероятно, кандидатуры определялись, в большинстве случаев, не на районному уровне, а областном [6].

То, что в опросе принимали участие чиновники не областного, а районного уровня, можно объяснить низьким процентом (19%) управленцев, задекларировали свою причастность к формированию списка делегатов съезда; не участвовали в выборах 81% респондентов. Вероятно, при условии охвата опросом специалистов управлений науки и образования, молодежи и спорта обласних государственных администраций, показатели в этой категории могли бы быть существенно выше.

потужності; приклади компонування технологічних ліній не відображають можливості майбутньої модернізації лінії. Дана методична системи не розглядає питання проектування технологічних ліній, оснащених для виробництва функціональних м'ясопродуктів.

Проведений аналіз існуючих методичних систем навчання проектуванню м'ясопереробних підприємств свідчить про недостатність висвітлення у існуючих методиках особливостей проектування технологічних ліній виробництва сучасної інноваційної м'ясної продукції.

Наступним кроком розглянемо особливості проектування технологічних ліній виробництва на прикладі виробництва функціональних емульгованих м'ясопродуктів. Емульговані м'ясопродукти такі, як варені ковбаси, сосиски, сардельки користуються великим попитом у населення. Проведені маркетингові дослідження свідчать, що виробничі об'єми цієї групи продуктів достатньо стабільні, в той час як асортимент продукції змінюється, що пояснюється включення до асортименту традиційної м'ясної продукції емульгованих м'ясопродуктів функціонального призначення тощо.

Проектування технологічної лінії ґрунтується на наступних етапах:

- 1 етап – Розробка нової технології виробництва (складання технологічної схеми виробництва);
- 2 етап – Складання апаратурної схеми виробництва;
- 3 етап – Підбір технологічного устаткування на підставі апаратурної схеми виробництва з урахуванням економічної та технологічної доцільності;
- 4 етап – Компонування технологічного устаткування.

Розглянемо перший етап проектування – складання технологічної схеми виробництва продукції. Традиційна технологія сосисок передбачає використання таких інгредієнтів *(I)* як: м'ясо (яловичина, свинина, птиця), шпик, спеції та пряності, вода. Інноваційною продукцією у нашому випадку є сосиски «Вітамінка», до складу яких крім традиційної сировини входить рослинна сировина, а саме біологічно-активна домішка (БАД) із бульби топінамбура. Зміни у рецептурному складі сосисок «Вітамінка» впливатимуть на зміни стадій технологічного процесу. Так, виробництво сосисок за традиційною технологією включає наступні стадії *(С):* попереднє подрібнення м'ясної сировини; посол і дозрівання м'яса; приготування емульсії; формування виробів (батонів) та їх підсушка; теплова обробка; охолодження; зберігання та пакування. А технологічна схема виробництва функціонального продукту матиме такі особливості (таблиця 1):

– додатково до всіх стадій традиційної технології додається стадія приготування рослинної БАД;
– зміни спостерігаються на стадії приготування емульсії.

Таблиця 1

Особливості технологічних схем виробництва продукції

Елементи технологічної схеми	Традиційна технологія	Інноваційна технологія
Рецептурний склад	*І*1 – м'ясна сировина; *І*2 – шпик, *І*3 – спеції та пряності, *І*4 – вода	*І*1 – м'ясна сировина; *І*2 – шпик, *І*3 – спеції та пряності, *І*4 – вода ***І*5 – БАД із бульби топінамбура**
Стадії технологічного процесу	*С*1 – попереднє подрібнення м'ясної сировини; *С*2 – посол і дозрівання м'яса; *С*3 – приготування емульсії, *С*4 – формування виробів (батонів) та їх підсушка *С*5 – теплова обробка; *С*6 – охолодження; *С*7 – зберігання та пакування.	*С*1.1. – попереднє подрібнення м'ясної сировини; ***С1.2. – приготування рослинної БАД;*** *С*2 – посол і дозрівання м'яса: ***С3 – приготування емульсії з додавання рослинної сировини,*** *С*4 – формування виробів (батонів) та їх підсушка *С*5 – теплова обробка; *С*6 – охолодження; *С*7 – зберігання та пакування.

Таким чином, при складанні технологічної схеми виробництва інноваційної продукції необхідним є формування знань з особливостей технології виробництва продукції з заданими властивостями.

При виконанні наступного етапу проектування технологічної лінії необхідно скласти апаратурну схему виробництва сосисок «Вітамінка». Апаратурна схема відображає послідовність розміщення машин та апаратів, яку вимагає технологічний процес виробництва продукції. Особливу увагу при складанні інноваційної апаратурної схеми доцільно приділити апаратурному оснащенню стадій приготування рослинної БАД та емульсії (таблиця 2).

Таблиця 2

Особливості оснащення відмінних стадій виробництва

Назва відмінної стадії	Необхідне устаткування
Приготування рослинної БАД	Ємності для зберігання, дозатор, ємності для гідратації
Приготування емульсії	Кутер, змішувач, дозатори

Отже. у змісті навчання необхідним є відображення знань щодо складання апаратурних схем виробництва як за традиційною так і за інноваційною технологіями.

На етапі підбору технологічного устаткування для оснащення технологічної лінії необхідно обрати відповідне обладнання з точки зору технологічної та економічної ефективності. Підставою для вибору марки обладнання з урахуванням його технічних характеристик стають параметри технологічного процесу виробництва: обсяги сировини і напівфабрикатів, що

взглядов ее руководителей. Участие педагогов в управлении образованием возможно только при активизации процесса их самоорганизации и взвешенном использовании управленцами стимулов для сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса. Поднятие общественной активности педагогов определяется мотивацией и стимулами.

Цель статьи - осуществить анализ существующего состояния активности педагогов региона по жизни территориальной общины, охарактеризовать мотивы общественной активности педагогов Винницкой области в общественной жизни последних лет.

Изложение основного материала. Общественная активность добровольное участие педагогов в различных сферах общественной жизни, направленная на решение общественных проблем, сотрудничество с другими гражданами, в первую очередь, в вопросах образования. Следует отметить, что общественная активность проявляется в ситуациях, связанных с проблемами или ситуациями, которые касаются не только интересов одного человека, но и целой общины [1].

Сегодня в Украине активными являются такие формы общественной активности: политическая; борьба за имущественные права (особенно если она связана с невыплатой зарплат и незаконной застройкой); экологическое движение; защите прав человека. К сожалению, среди них отсутствуют образовательные вопросы. На Винниччине совсем немного примеров неполитической общественной активности педагогов, чаще это участие в деятельности классических «грантовых» общественных организаций.

В XXI веке, на 23-м году независимости Украины должны признать снижение образовательного уровня, что уже стало привычным явлением. С 1990 до 2010 года было закрыто более 9800 дошкольных учебных заведений, более полутора тысяч школ. Интеллектуальная элита страны разделила судьбу большинства населения, два десятилетия балансируя на грани бедности. Однако педагоги продолжалют поддерживать достойный уровень образования в стране [3].

В октябре 2011 года состоялся III Всеукраинский съезд работников образования, на котором подготовлено окончательный вариант текста Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 годы, где рассматривались актуальные образовательные проблемы. На съезде в редакционную комиссию поступило 36 письменных предложений от делегатов и гостей. Из них, по состоянию были учтены: девятый предложенной от делегатов, шесть изменены редакцией, 4 - в обобщенной редакции, 17 предложений не учтено [4]. Для решения съезда это очень мизерные показатели, которые вряд ли удовлетворяют педагогов. Съезд работников образования, за определением Законов Украины, должен стать важным событием в жизни педагогической общественности, местом и поводом, где можно подвести итоги развития образования за прошедшее десятилетие, определить стратегические направления и новую стратегію для ее реформирования. Для этого был предложен план Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012 - 2021 рр.

Эксперты Совета Европы в еще в проекте предложили пересмотреть такие вопросы: совершенствование норматив но-правовой базы и структуры системы образования; качество образования; расширения и обеспечения доступа к качественному образованию. Внимания специалистов нуждаются:

9. Vasjanovych G.P. Pedagogichna etyka: navch. posib. / G.P. Vasjanovych. – K.: Akademvydav, 2011. – 256 s.

Педагогика

УДК 37.014.5(477.44)

заведующая кафедрой методологии
и управления образованием,
кандидат педагогических наук, доцент Юрчук Л. Н.
Винницкий областной институт
последипломного образования педагогических работников

МЕХАНИЗМЫ АКТИВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу состояния изучения проблемы социальной пассивности педагогов, проявлением которой является низкая общественная деятельность. Рассматриваются источники социальной мотивации педагогов; описывается состояние самоорганизации региональной педагогической среды. Осуществлен анализ существующего состояния активности педагогов региона в жизни территориальной общины, охарактеризованы мотивы общественной активности педагогов Винницкой области в общественной жизни в последние годы.

Ключевые слова: гражданское общество, общественная активность, мотивация, стимул, образовательный съезд, самоорганизация педагогов.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the state of study problem of social passivity of educators, a display of which is public activity. The sources of social motivation of teachers are examined, the state of self-organization of regional pedagogical environment is described.

Key words: public activity, motivation, stimulus.

Постановка проблемы. Социальное поведение педагога может определяться органическими потребностями, личностными качествами человека или социальным окружением. Изучая активность территориальной общины, следует признать, что наиболее пассивными оказались педагоги, поэтому стоит использовать все возможные ресурсы для активизации их деятельности.

Обзор современных исследований и публикаций. Теме общественной активности посвящены работы многих ученых (В.Вербець, С.Жук) [2; 8]. Исследование мотивации социальной деятельности личности активно розвивалися в европейской и американской психологической науке с 1960 по 1970-е годы. В русской и украинской науке этот вопрос значительно позже исследовали Г.Андреева, В. Мясищева, Е. Ильина, П. Якобсон. Среди теорий стимулов заслуживают внимания теории М. Ольсона, Я. Рейковский, Г. Химяк [10; 12].

Нерешенные ранее части общей проблемы. За годы независимости в Украине задекларировано использования гражданского компонента в управлении образованием, но, к сожалению, он не стал действенным, что, соответственно, делает систему образования зависимой от личных намерений и

виробляються; особливості руху матеріальних потоків, інтенсивність виробництва та інші (таблиця 3).

Таблиця 3

Особливості підбору технологічного устаткування

Стадії технологічного процесу	Назва устаткування	Технічні характеристики, які потребують аналізу
Приготування рослинної сировини	Ємності (для зберігання , гідратації)	– місткість, м3; – габарити, мм; – матеріал; – вага, кг.
	Дозатор	– місткість, м3; – принцип дії; – габарити, мм; – вага, кг.
Приготування емульсії	Кутер	– місткість, м3; – потужність електродвигуна, кВт; – швидкість, об/хв; – мотор чаши, кВт,об/хв. – вакуумний мотор, кВт; – габарити, мм; – вага, кг.
	Змішувач	– продуктивність, кг/г; – об'єм ємності, л; – потужність електродвигуна, кВт; – габарити, мм; – вага, кг.

Згідно цього етапу важливим у змісті навчання проектуванню технологічних ліній є знання та вміння щодо підбору технологічного устаткування.

Наступний етап – це компонування технологічного устаткування у технологічну лінію. Враховуючи сучасні тенденції розвитку галузі, компоновка технологічної лінії повинна враховувати особливості виробництва. Ці особливості можуть відображатися у наступному:

1. Виробник планує впровадити у виробництво нову технологію і має намір запустити у роботу нову технологічну лінію;

2. Підприємство планує змінити асортимент продукції, що випускається. При цьому розглядається можливість застосування вже існуючої технологічної лінії з її частковою модернізацією.

3. Підприємство планує розширити асортимент продукції за рахунок часткового використання вже існуючої ліній та оснащенням додаткових робочих місць або ланок виробництва

Зазначимо також, що оснащення лінії виробництва інноваційної м'ясної продукції може здійснюватись як:

1. Модернізація лінії за рахунок дооснащення або переоснащення:

а) робочого місця, декількох робочих місць;

б) одної або декількох технологічних ланок;

в) цілої технологічної лінії.

2. Дооснащення або переоснащення робочого місця, технологічної ланки та технологічної лінії за рахунок:

а) одного виду устаткування;

б) декількох видів устаткування;

в) комплексу устаткування (три та більше найменувань).

На підставі аналізу даних таблиць 1-3 стає зрозуміло, що для того, щоб всі етапи виробництва функціонального продукту сосиски «Вітамінка» здійснювались згідно технологічних вимог і устаткування забезпечувало необхідну потужність виробництва треба, щоб компонувальне рішення лінії виробництва забезпечувало упорядкованість технологічних операції.

Враховуючи перераховані вище особливості виробництва, компонувальне рішення лінії виробництва сосисок «Вітамінка» може бути представлено устаткуванням, яке розміщується в одну лінію (з урахуванням послідовності операцій або устаткування), або устаткуванням, що розміщується як паралельні технологічні лінії.

Вибір послідовної або паралельної організації роботи для різних стадій виробництва залежить від особливостей виробництва. Так, можливий варіант, коли на підприємстві планується випуск двох видів сосисок (за традиційною і інноваційною технологією) одночасно. Здійснити таке виробництво можна як при послідовній організації усіх технологічних процесів, так і при паралельно-лінійній. Отже, задача фахівця галузі вміти визначити та обрати найдоцільніше компонування технологічної лінії з урахуванням: площі цеху, особливостей підготовки та обробки сировини, технологічних, будівничих, санітарних та економічних вимог, які задаються підприємством.

Згідно проведено аналізу особливостей проектування технологічних ліній важливим є формування знань та вмінь щодо компонування технологічного устаткування у технологічну лінію виробництва.

Отже, проведений аналіз особливостей проектування технологічних ліній виробництва функціональних м'ясопродуктів свідчить про необхідність розробки змісту навчання проектуванню з урахуванням сучасних тенденцій розвиту галузі.

Висновки. Таким чином, при формуванні змісту навчання проектуванню технологічних ліній м'ясопереробних підприємств за умови впровадження у виробництво інноваційних технологій повинно бути відображено:

– знання інноваційної технології виробництва функціональної м'ясної продукції (особливості компонентного складу та їх властивості);

– знання технологічних процесів підготовки та обробки сировини на кожній стадії виробництва;

– знання, вміння і навички щодо складання технологічно та апаратурної схеми виробництва інноваційної продукції;

– знання, вміння і навички підбору необхідного технологічного устаткування;

– вміння та навички прийняття компонувальних рішень технологічних ліній.

В свою чергу, подальших досліджень потребує розробка методів та засобів навчання проектуванню технологічних ліній м'ясопереробних підприємств майбутніх фахівців галузі.

В пошуках виходу з кризи сучасна освіта поступово зміщує свою орієнтацію в суб'єктну площину, і в процесі ліквідації наслідків недемократичного навчання і виховання на перший план поступово виходить людина як мета прогресу. Урахування ж її внутрішнього потенціалу в процесі особистісного зростання й самодостатності й створення умов, у яких кожен учень мав би можливість відкривати в собі якості суб'єкта, стають головними завданнями освіти. Саме тому проблема людини в наш час є своєрідним епіцентром усіх філософських і педагогічних пошуків, а повнофункціональні особистості учителя й учня стають головним орієнтиром людиноспрямованих педагогічних парадигм на різноманітних напрямках модернізації освіти, провідною серед яких можна вважати гуманізацію навчання і виховання.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у розкритті традицій антропологізму в історії української флософсько-педагогічної думки.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144-177.

2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О. Балл. – Рівне: «Ліста-М». – 2003. – 128 с.

3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посіб. / Г.П. Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.

4. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка : в 4-х т. / В.И. Даль. – М.: Рус. яз, 1989. – С. 408.

5. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI ст.") – К., 1994.

6. Краткий психологический словарь /Под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского / ред.-составитель Л.А. Карпенко; [2-е изд.расш.испдоп.]. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. – 512 с.

7. Сидоренко О.П. Философия / О.П. Сидоренко, С.С. Корлюк, М.С. Філяпіп та ін. / За ред. О.П. Сидоренка. – К.: Знання, 2010. – 414 с.

8. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії / Ярмаченко М.Д. // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 5-11.

References:

1. Amonashvili Sh.A. Osnovanija pedagogiki sotrudnichestva / Sh.A. Amonashvili // Novoe pedagogicheskoe myshlenie / Pod red. A.V. Petrovskogo. – M.: Pedagogika, 1989. – S. 144-177.

2. Ball G.O. Suchasnyj gumanizm i osvita: social'no-filosofs'ki ta psyhologo-pedagogichni aspekty / G.O. Ball. – Rivne: «Lista-M». – 2003. – 128 s.

3. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' velikorusskogo jazyka : v 4-h t. / V.I. Dal'. – M.: Rus. jaz, 1989. – S. 408.

4. Derzhavna nacional'na programa «Osvita» («Ukrai'na HHI st.») – K., 1994.

5. Jarmachenko M.D. Osnovni pedagogichni kategorii' / Jarmachenko M.D. // Pedagogika i psyhologija. – 1998. – № 4. – S. 5-11.

6. Kratkij psihologicheskij slovar' /Pod obshhej red. A.V. Petrovskogo i M.G. Jaroshevskogo / red.-sostavitel' L.A. Karpenko; [2-e izd.rassh.isp.dop.]. – Rostov-na-Donu: FENIKS, 1998. – 512 s.

7. Sidorenko O.P. Filosofija / O.P. Sidorenko, S.S. Korljuk, M.S. Filjapip ta in. / Za red. O.P. Sidorenka. – K.: Znannja, 2010. – 414 s.

8. Vasjanovich G.P. Pedagogichna etika: navch. posib. / G.P. Vasjanovich. – K.: Akademvidav, 2011. – 256 s.

декларації прав людини (1948), у Конвенції і Рекомендації ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960), у Міжнародному пакті з економічних, соціальних і культурних прав (1966), у спеціальних рішеннях, прийнятих 40-ю і 42-ою сесіями Генеральної асамблеї (відповідно 1985 і 1987 років), а також інших документах міжнародної спільноти, у яких йдеться про права людини, про мету, завдання і зміст освіти. У цих документах освіта розглядається як невід'ємне право кожної людини, а державам пропонується забезпечити гарантування цього права шляхом створення умов для надання кожній людині рівних можливостей у цій сфері. У цьому вбачається сутність гуманістичного підходу до навчання та виховання. Причому рівність освітніх можливостей у жодному випадку не означає уніфікації, стандартизації всього простору. Вони означають для всіх рівні можливості лише в тому, що стосується доступності освіти, рівноцінної за якістю й за своєю адекватністю.

Ще більшої виразності й рішучості ця думка набула в 90-і роки в міжнародних документах: людина визначається найвищою цінністю; її розвиток, розквіт, добробут постають найважливішими цілями, а місія освіти полягає в сприянні їм.

Саме такі положення про гуманізацію й гуманітаризацію освіти були закладені в головному нормативному документі, що визначає основні напрямки освітньої реформи в Україні (Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття») [5]. Гуманістичній підхід до навчання та виховання розглядається в цьому документі як необхідність і можливість подолання основного недоліку старої школи – зневаги до суб'єктів навчально-виховного процесу і, що особливо важливо – кардинальної зміни цілевизначення діяльності школи взагалі, створення умов для задоволення потреб людини в самовдосконаленні, постійному підвищені рівня своїх знань і культури. З іншого боку, гуманістичний підхід розглядається як принципові зміни в змісті навчання, у відмові від технократизму й екологічного невігластва, визнанні пріоритету гуманітарної культури.

Гуманістичний шлях оновлення навчання та виховання покликаний відіграти вирішальну роль у реформуванні освіти, щоб вона була спроможною звільнити суспільство від архаїки й консерватизму. Однак, на нашу думку, далеко не в кожному загальноосвітньому навчальному закладі в центрі уваги перебуває особистість учня, не налагоджено певним чином співробітництво дорослих і дітей, їх взаємодія в навчально-виховному процесі. Це можна пояснити лише тим фактом, що завдання гуманізації за наявністю нових стандартів, програм, підручників для навчання і виховання тощо ще не стали особистісними програмами розвитку людей, а принцип гуманізму – глибоким переконанням, методологією діяльності. Саме тому слід звернути увагу на посилення методологічної, аксіологічної, антропологічної складової в освітніх зрушеннях людини.

Висновки. Проведений аналіз історичних аспектів розвитку гуманізації навчання та виховання на засадах антропологічного підходу дозволяє стверджувати: яким би на сьогодні не визначали гуманізм – раціональним, безмежним, універсальним, творчим, сучасним тощо, його проблема буде й надалі поставати як недостатньо вирішена, а гуманізм як принцип ставитиметься під сумнів щодо існування у перспективі, доки ми не навчимо людину цінити себе як частину природи.

Література:

1. Лазарєв М.І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально-інженерних дисциплін: моногр / М.І. Лазарєв. – Х.: Вид-во НФаУ, 2003. – 256с.

2. Коваленко О.Е. Формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін [Текст монографії]: / Коваленко О.Е., Лазарєв М.І., Корольова Н.В.; УІПА – Харків: 2012. – 112с.

3. Ординський В.Л. Педагогіка вищої школи / В.Л. Ординський В.Л. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472с.

4. Машины и аппараты пищевых производств в 2 кн. Кн. 2: Учеб. для вузов/ [Антипов С.Т., Кретов И.Т., Остриков А.Н. и др.]; под ред. акад. РАСХН В.А. Панфилова. – М.: Высш.шк., 2001. – 680с.

5. Антипова Л.В. Проектирование предприятий мясной отрасли с основами САПР (теория и практика) [Текст]: Учебное пособие / Л.В. Антипова, Н.М. Ильина. – Воронеж: ВГТА. – 20100. – 75с.

6. Дворецкий С.И. Основы проектирования пищевых производств: учеьное пособие / С.И. Дворецкий. Е.В. Хабарова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. – 92с.

7. Технологія продуктів харчових виробництв: навч. посіб. / Ф.В. Перцевий. Н.В. Камсуліна, М.Б. Колесніова та ін.. – Х.: ХДУХТ, 2006. – 318с.

8. Функциональные продукты питания / [Теплов В.И., Боряев В.Е., Белецкая Н.М и др.]: Учебное пособие. – М.: А-Приор, 2008. – 240с.

9. Сирохман І.В. Товарознавство харчових продуктів функціонального призначення: навч. пос. (для студ. вищ. навч. закл.) / І.В. Сирохман, В.М. Завгородня. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 544сс.

References:

1. Lazaryev M.I. Polisystemne modelyuvanya zmistu tekhnolohiy navchannya zahal'no-inzhenernykh dystsyplin: monohr / M.I. Lazaryev. – Kh.: Vyd-vo NFaU, 2003. – 256s.

2. Kovalenko O.E. Formuvannya u maybutnikh inzheneriv-pedahohiv kompetentnosti z proektuvannya metodyk navchannya elektroenerhetychnykh dystsyplin Tekst monohrafiyi: / Kovalenko O.E., Lazaryev M.I., Korol'ova N.V.; UIPA – Kharkiv: 2012. – 112s

3. Ordyns'kyy V.L. Pedahohika vyshchoyi shkoly / V.L. Ordyns'kyy V.L. – K.: Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. – 472s.

4. Mashynы y apparatы pyshchevыkh proyzvodstv v 2 kn. Kn. 2: Ucheb. dlya vuzov/ Antypov S.T., Kretov Y.T., Ostrykov A.N. y dr.]; pod red. akad. RASKhN V.A. Panfylova. – M.: Vыssh.shk., 2001. – 680s.

5. Antypova L.V. Proektyrovanye predpryyatyy myasnoy otrasly s osnovamy SAPR (teoryya y praktyka) [Tekst]: Uchebnoe posobye / L.V. Antypova, N.M. Yl'yna. – Voronezh: VHTA. – 20100. – 75s.

6. Dvoretskyy S.Y. Osnovы proektyrovanyya pyshchevыkh proyzvodstv: uche'noe posobye / S.Y. Dvoretskyy. E.V. Khabarova. – Tambov: Yzd-vo Tamb. hos. tekhn. un-ta, 2008. – 92s.

7. Tekhnolohiya produktiv kharchovykh vyrobnytstv: navch. posib. / F.V. Pertsevyy. N.V. Kamsulina, M.B. Kolesniova ta in.. – Kh.: KhDUKhT, 2006. – 318s.

8. Dvoretskyy S.Y. Osnovы proektyrovanyya pyshchevыkh proyzvodstv: uche'noe posobye / S.Y. Dvoretskyy. E.V. Khabarova. – Tambov: Yzd-vo Tamb. hos. tekhn. un-ta, 2008. – 92s.

9. Tekhnolohiya produktiv kharchovykh vyrobnytstv: navch. posib. / F.V. Pertsevyy. N.V. Kamsulina, M.B. Kolesniova ta in.. – Kh.: KhDUKhT, 2006. – 318s.

Педагогіка

УДК: 378.091.315.7:331.47

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри органічної і біологічної хімії Дюжикова Т. М.
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького;
доктор біологічних наук,
доцент кафедри медико-біологічних та валеологічних
основ охорони життя та здоров'я Кучменко О. Б.
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ОХРОНИ ПРАЦІ

Анотація. Стаття присвячена психолого-педагогічним аспектам упровадження інноваційних форм і методів навчання у процес вивчення студентами навчальних дисциплін з охорони праці. На підставі анкетного опитування викладачів і студентів з'ясовано причини недостатнього використання інноваційних технологій у навчанні з охорони праці.

Ключові слова: безпечна праця, форми і методи навчання, інноваційне середовище, інтернет-технології.

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическим аспектам внедрения инновационных форм и методов обучения в процесс изучения студентами учебных дисциплин по охране труда. На основании анкетного опроса преподавателей и студентов определены причины недостаточного использования инновационных технологий в обучении охране труда.

Ключевые слова: безопасный труд, формы и методы обучения, инновационная среда, интернет-технологии.

Annotation. The article deals with psychological and pedagogical aspects of implementing innovative forms and methods of teaching in the course of study of academic subjects on the professional safety. On the ground of teachers and students' questionnaire survey the author has determined the reasons of insufficient use of innovative technologies in teaching the course of professional safety.

Key words: safe work, forms and methods of teaching, innovative environment, Internet technologies.

Вступ. Однією з умов стійкого соціально-економічного розвитку суспільства є трудова активність усіх його членів і, відповідно, забезпечення безпеки їхньої життєдіяльності та праці. Як свідчить досвід, жоден із видів діяльності людини (трудова, інтелектуальна, духовна тощо) не є абсолютно безпечним. Сучасна людина живе у світі природних, техногенних, соціальних та інших видів небезпек. Саме тому сьогодні однією з важливих проблем

як загальну теорію Людини, її сутності, способів і смислу існування. У психологічному словнику антропологізм трактується як наукова концепція, яка розглядає людину як найвищий і досконалий витвір природи. Тому «людина» в антропологізмі виступає основною світоглядною категорією і виходячи з цієї точки зору має проводитися дослідження і природи, і суспільства, відбуватися розвиток усіх наук [6, 23].

У світовій практиці гостро дискутуються проблеми перебудови освіти, її змісту, соціальної суті й інституціональних структур на засадах антропологізму. Чітко виділяються два концептуальні підходи до тлумачення суті освітньої кризи й шляхів виходу з неї. Перша концепція дещо технократична: вона пропонує змінити сутність і характер освіти, сфокусувавши її зміст і методи на формуванні в учнів раціональних умінь оперування інформацією, володіння комп'ютерними технологіями. Друга концепція – гуманітарна – вбачає витоки й зміст кризи в дегуманізації освіти, у перетворенні її на інструментальну категорію індустріальних і ринкових відносин. Прихильники гуманістичної концепції вважають, що навчання, організоване за сучасними навчальними технологіями, не зберігає гуманістичної спрямованості. Стурбованість кризою освіти, її занепадом, деформаціями, невідповідністю вимогам суспільства вимагає пошуку пріоритетних шляхів розвитку освіти, суспільства, людських відносин.

Сьогодні ніхто не заперечує необхідності освітніх змін гуманістичної спрямованості. Тому слід зауважити, що гуманізація навчання та виховання – поняття багатовимірне. Воно стосується змісту освіти, способів її здобуття, мети освіти, умов, у яких вона здійснюється тощо.

Нового імпульсу набуло осмислення проблем людини, яка навчається, у неогуманізмі – педагогічній течії, що виникла в Німеччині в середині XVIII століття і знову відродила інтерес до античної культури. Родоначальниками неогуманізму були І. Теснер (1691-1761), І. Ернесті (1707-1781) і Х. Гейне (1729-1812), які вбачали основну мету навчання в тому, щоб прищепити учням знання мови й напрямок думок людей античної епохи. Водночас, враховуючи потреби суспільства, вводили в школах вивчення й реальних предметів. Значне місце відводили рідній мові. Істотних змін зазнало й викладання стародавніх мов: головна увага почала приділятися не граматиці, а ознайомленню з античною літературою, засвоєнню культурної спадщини античності, а також вивченню математики. Все це мало сприяти розвитку самостійного мислення молоді, формувати її світогляд і смаки.

У другій половині XVIII ст. неогуманісти А. Вольф і В. Гумбольт головною метою виховання почали вважати повноцінний розвиток усіх сил людини. Тому від педагогів вимагали приділяти значно більше уваги вивченню природничих наук і історії. Неогуманізм, намагаючись обґрунтувати демократичну вимогу всебічного розвитку кожної людини, відіграв важливу позитивну роль у розвитку школи й педагогіки. Заслугою неогуманізму є зміна характеру освіти, а також організація підготовки педагогічних кадрів.

Осмислення «нового гуманізму», на думку деяких дослідників, стає провідним принципом сучасного життя, гідного людини, не тільки в освіті, а й у демократизації суспільних відносин в цілому. Гуманістичний підхід до всіх аспектів реформування суспільного життя вже давно став наріжним каменем державної політики України. Необхідність гуманістичного підходу до освіти була проголошена в Статуті ЮНЕСКО і ще раз підтверджена в Загальній

«визначенні цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей» [1, с. 28]. Ш. Амонашвілі наголошував на таких сторонах гуманізації навчально-виховного процесу, як доброзичливе та позитивне сприйняття учня, незважаючи на його помилки, повага до особистості, вміння вчителя співпрацювати з учнями при спільному розв'язанні пізнавальних задач.

Слід погодитися з визначенням М. Ярмаченком головних домінант гуманізму. Гуманізм – визнання цінності людини як особистості й права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей, визнання блага людини критерієм оцінки суспільних відносин [8, с. 5-11]. В основі гуманізму лежать переконання в безмежності можливостей людини та її здатності до вдосконалення, вимога свободи й захисту гідності особистості, ідея про право людини на щастя і про те, що задоволення її потреб і інтересів має бути остаточною метою людства.

У плані нашого дослідження інтерес становить з'ясування проблем гуманізму й гуманізації, здійснене Г. Баллом. Вчений визначив гуманізм як світоглядну позицію, що базується на переконанні у тому, що:

- людина як представник людського роду має невичерпні можливості розгортання продуктивної суб'єктної активності;
- ці можливості в індивідуально специфічному варіанті в принципі можуть бути реалізовані кожним індивідумом за умови надання йому на послідовних вікових етапах потрібної соціальної (у тому числі педагогічної й психологічної) підтримки;
- широке здійснення такої підтримки та взаємопідтримки, інакше кажучи, внесення гуманістичних засад у соціальні відносини, є, по-перше, можливим (хоч і натикається на чималі перешкоди) і, по-друге, необхідним – з огляду як на прогресивні тенденції розвитку цивілізації (істотне збільшення попиту на суб'єктні якості при переході до постіндустріального суспільства), так і на притаманні їй небезпеки, адже невідповідність системи моральних засад і організації суспільства технічним можливостям цивілізації, що швидко розвивається, неминуче призводить до руйнування умов коеволюції Людини і Природи [2, с. 35].

Ідеї гуманістичної теорії вже зараз можуть бути реалізовані в системі освіти, якщо навчальний процес і зміст навчальних програм стануть засобами, що забезпечать вияв різнобічних бажань особистості, яка самоактуалізується, до розвитку за умови, якщо акцент у процесі навчання буде перенесений із завдань формування особистості на завдання створення умов для максимального розвитку її внутрішнього потенціалу. А це означає перехід освітян до нових відносин з учнями, до актуалізації їх внутрішніх мотивів навчання на противагу зовнішнім, до забезпечення умов задоволення всіх їхніх потреб. Отже, гуманістичне навчання і виховання – це не просто вільне й спонтанне навчання і виховання, а свідомий, організований процес, відповідальна й спільна праця всіх його суб'єктів.

Для створення подібної системи необхідні передусім узагальнені знання про людину. І це покликана здійснити антропологія – наука, що постійно оновлюється. Вона дає можливість систематизувати ті «людинопізнавальні» компоненти, які є в різних гуманітарних і природничих дисциплінах, але концептуально й методологічно не об'єднані в єдине ціле з підсистемними блоками. Антропологія спирається на філософську концепцію антропологізму,

цивілізації поряд із такими, як міжнародний тероризм, військово-політичні та соціально-релігійні конфлікти, варто визнати проблему захисту працівників від різних негативних впливів, пов'язаних із їхньою професійною діяльністю.

Світовий досвід переконує, що навчання працівників і керівників безпечних прийомів роботи, дотримання ними вимог охорони праці, надання невідкладної допомоги постраждалим на виробництві є ефективним інструментом зниження рівня виробничого травматизму та професійних захворювань. А це безпосередньо залежить від якості підготовки студентів вищих навчальних закладів із питань охорони праці. Навчальні курси „Основи охорони праці" та „Охорона праці в галузі", які вивчають студенти вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації, покликані навчити майбутнього спеціаліста чітко орієнтуватися в загальних і окремих питаннях організації безпечної праці в його майбутній професійній діяльності. При цьому актуальним залишається питання щодо форм і методів навчання названих дисциплін з урахуванням сучасних вимог розвитку вищої освіти.

Вивченню загальних питань охорони праці вчені завжди приділяли значну увагу. Що ж до форм і методів вивчення цієї дисципліни у вищих навчальних закладах, то вони досліджені недостатньо. Сучасні ж науковці, серед яких О. В. Бикова, С. М. Вольхін, І. Л. Марченко, Н. І. Ніколаєва, М. С. Петрова та ін., розглядають проблему викладання охорони праці з позиції професійно-предметної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів безпеки життєдіяльності, на основі міждисциплінарної інтеграції.

Формулювання мети статті та завдань. Завдання статті зумовлені метою, що полягає у визначенні готовності викладачів до використання інноваційних форм і методів у процесі навчання охорони праці у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу статті. Сучасна система освіти, незважаючи на великий обсяг знань, не гарантує випуск компетентних фахівців. Вища школа сьогодні має готувати спеціалістів, здатних бачити найбільш перспективні шляхи розвитку науково-технічного прогресу. Забезпечення такого рівня підготовки – вкрай складне завдання, що передбачає усунення протиріччя між традиційними способами навчання та вимогами, що висуваються в нових соціальних, політичних та економічних умовах [6].

Відповідно до кваліфікаційних вимог світових стандартів важливим завданням закладів професійної освіти на сучасному етапі є підвищення якості навчання. Виконання цього завдання потребує перетворення всієї системи організації освітнього процесу, створення у вищих навчальних закладах ефективного інноваційного середовища, де заохочується діяльність інноваційних структур, прищеплюються прогресивні нововведення, використовуються перспективні педагогічні технології, де задовольняються потреби особистості в соціальній, культурній сферах, у реалізації власних ідей, у саморозвитку. Інноваційне середовище, яке рішуче впливає на формування і творчий розвиток особистості, охоплює матеріальні та духовні умови власного саморозвитку, внутрішнє середовище учасників інноваційної діяльності, зовнішнє макросередовище та інші фактори. Раціональне використання можливостей інноваційного середовища вищого навчального закладу має здатність значно підвищити якість підготовки фахівців на всіх ступенях професійної освіти [2].

Дисципліни „Основи охорони праці" та „Охорона праці в галузі" за своєю суттю є політехнічними, оскільки базуються на знаннях, здобутих із різних

галузей і напрямів професійної діяльності (від технічних, гуманітарних, медичних до юридичних), в умовах різних виробництв. Розумінню питань безпеки праці повинні сприяти навчальні заклади та навчальні посібники з охорони праці, основна мета яких – надання об'єктивних базових знань про організаційно-технічні умови безпечного ведення робіт та засоби запобігання аваріям, нещасним випадкам і професійним захворюванням [4]. Однак проведені дослідження свідчать про те, що багато студентів другого, третього і навіть старших курсів має недостатнє уявлення про безпечну професійну діяльність. Аналіз же освітніх стандартів підготовки студентів у педагогічних ВНЗ доводить, що в рамках вищої професійної освіти є можливість ефективного спрямування студентів на безпеку професійної діяльності у процесі засвоєння ними знань із навчальних дисциплін „Основи охорони праці" та „Охорона праці в галузі", потенціал яких недостатньо використовується у вищій школі [1].

У цьому контексті актуальним завданням діяльності закладів вищої освіти залишається вдосконалення навчання охорони праці шляхом використання в навчальному процесі інноваційних освітніх технологій.

Для виявлення чинників, що перешкоджають виконанню цього завдання, було проведено анкетування, у якому взяли участь 230 студентів денної форми навчання Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, які вивчають курси „Основи охорони праці" та „Охорона праці в галузі", а також викладачі цих курсів. Результати дослідження, що будуть наведені нижче, виявили певні розбіжності в поглядах респондентів на питання щодо необхідності впровадження інноваційних технологій у навчання охорони праці.

Сучасні дослідники виділяють п'ять різних категорій учасників інноваційного процесу відповідно до їхніх дій: новатори – ініціатори інновацій (2,5%); поширювачі – ті, хто готовий докласти максимум зусиль, щоб втілити нову ідею в життя (13,5%); основна маса (рання більшість, яка порівняно швидко сприймає інновацію, так звані «приймаючі» – 34%); консерватори – пізня більшість, яка орієнтується на нові наукові відкриття або винаходи (34%); ті, що спізнилися (скептики) – (16%) [3; 5].

Проведене дослідження дало змогу отримати такі дані. Однозначно визнали необхідність застосування інновацій у викладанні навчальних дисциплін з охорони праці 38% студентів і 33% викладачів. Відповідно до наведеної вище класифікації вони належать до групи так званих «приймаючих». 46,5% опитаних студентів і 67% викладачів уважають за необхідне застосувати лише деякі інноваційні підходи, поєднуючи їх із традиційними методами навчання. Це так звані консерватори. 10,5% респондентів, відповідно до наданих ними відповідей, належать до групи скептиків, а 5% (тільки студенти) уважають себе некомпетентними в цьому питанні.

Отже, у середньому третина учасників опитування виявила себе достатньо підготовленою до оволодіння різноманітними інноваційними освітніми технологіями та до їх використання. Інші респонденти у кращому разі займають позицію очікування або консервативну позицію, відповідно до яких зміни та проведення істотних серйозних підготовчих заходів, пов'язаних із упровадженням інновацій, не є обов'язковими.

В. Мадзігон, Ю. Мальований, С. Максименко, О. Мороз, В. Муляр, Н. Ничкало, В. Пазенок, Д. Пащенко, О. Савченко, О. Сухомлинська, Т. Троїцька, А. Хуторський, М. Ярмаченко, О. Ярошенко, та інші.

Однак, як свідчать висновки Б. Бім-Бада, Г. Коджаспірової, В. Максакової, велика увага науковців пояснюється необхідністю дослідження можливостей антропологічного підходу у педагогіці і неповною їх реалізацією в педагогічній науці і практиці навчання та виховання.

Формулювання мети статті та завдань. Тому, метою статті є обґрунтування історичних аспектів розвитку гуманізації навчання та виховання на засадах антропологічного підходу.

Виклад основного матеріалу статті. Щоб визначити складові поняття гуманізації навчання та виховання, необхідно з'ясувати сутність поняття «гуманізм», оскільки, ця проблема на сьогодні утворює своєрідний епіцентр усіх педагогічних пошуків.

Термін «гуманізм» виник ще в античні часи. Тулій Цицерон вживав його в значенні ідеалу освіти знатних римлян. З часом він почав **використовуватись** для визначення як способу мислення, так і способу життя, гідного людини.

Як соціально-політична, педагогічна течія гуманізм сформувався в епоху Відродження. Першим гуманістом цієї епохи вважають італійського поета і мислителя Франческу Петрарку (1304-1374). Згідно з його поглядами, гуманізм – справжня віра в людину і її можливості, новий метод наукового дослідження, новий погляд і ставлення до світу. Отже, гуманізм (лат. «humanitus» – «людяність») – розглядається у філософії як світогляд антропоцентриму, усвідомлення повноти величі людини, її здатність зрозуміти і перетворити на благо все багатство і розмаїття довкілля, з яким людина пов'язана нерозривно.

Сучасна українська дослідниця Л. Сєрова зауважує, що категоріальний аналіз поняття «гуманізм» охоплює такі ознаки, як цілісність людської особистості, свобода, щастя, рівність тощо. Особливого значення вона надає ідеї любові до людини, яка пронизує філософію, етно- та наукову педагогіки загалом. Категорія «любов» – центральна в гуманізмі. Любов є загальною основою, в межах якої сенс життя виражений у потребі ставлення до об'єкта любові – дитини. Любов до дитини є сутністю гуманізації навчання та виховання.

На думку О. Сидоренка і деяких інших дослідників, гуманізм визначається як принцип, в основі якого – людиноцентристський підхід, визнання людини найвищою цінністю, повага до особистості, до її запитів і інтересів, її особистих цілей і прагнень, створення максимальних умов для найповнішого розкриття її здібностей, для її постійного самовдосконалення і самоствердження [7, с. 245].

Гуманістична педагогіка має багатий теоретичний потенціал, спрямований на особистість, яка саморозвивається. У центрі гуманізації навчально-виховного процесу лежить принцип педагогічного гуманізму. За визначенням українського дослідника Г. Васянович, принцип педагогічного гуманізму – це моральний принцип, на якому основується гуманізація навчально-виховного процесу, центром якого є дитина [3, с. 58].

Російський учений-діалектолог, письменник В. Даль (1801-1872) наголошував, що гуманізм характерний для освіченої людини і для педагога, покликаного формувати особистість, спираючись на принцип педагогічного гуманізму [4, с. 408]. Сутність гуманізму, на думку Ш. Амонашвілі, полягає у

педагогической литературе. Выяснено, что гуманизация учебно-воспитательного процесса основывается на принципе педагогического гуманизма и касается содержания образования, способов его получения, цели образования, условий, в которых оно осуществляется.

Ключевые слова: гуманизм, принцип педагогического гуманизма, модернизация образования, антропологический подход, саморазвитие, неогуманизм, аксиология.

Annotation. The article is devoted to analysis of the historical aspects of the development of humanization of training and education based on anthropological approach, defined the essence of the concept of «humanism» in the philosophical, psychological and pedagogical literature. Found that the humanization of the educational process is based on the pedagogical principle of humanism and the content of education, methods of its production, education, the environment in which it operates.

Key words: humanism, the pedagogical principle of humanism, modernization of education, anthropological approach, self-development, neohumanism, axiology.

Вступ. Останнім часом в педагогіці з'явилось багато нових ідей і підходів до педагогічних проблем. Серед яких можна назвати суб'єкт-субєктний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, антропологічний, системний, технологічний та інші підходи. Використання в педагогіці наукових розробок з філософії, психології та інших наук, відкриває шлях до розуміння розвитку багатьох педагогічних явищ, допомагає вдосконалити процес навчання та виховання учнів. На цьому фоні актуальним є питання вивчення ролі антропологічного підходу у сучасних процесах гуманізації навчання та виховання.

Аналіз теоретичних основ гуманізації навчання та виховання свідчить, що цей процес не став загальним а ні в просторі, а ні в часі, і не можна не помічати негативних чинників суспільного прогресу. Це, перш за все, дегуманізація особистості засобами масової культури; поступова втрата здатності до рефлексії в доборі інформаційного знання; зміна аналітично-критичного підходу до джерел інформації поглинанням інформаційного потоку, внаслідок чого формується синдром залежності від нього.

Однак у висвітленні цих проблем перевага все ще надається загальносоціологічному підходу, згідно з яким людство домінує над людиною, а біосоціальному феномену приділяється найменше уваги. Цей підхід піддає сумніву автентичність міркувань і рекомендацій стосовно «людського чинника» в освітянській діяльності. Стає очевидним, що увага до людського фактору в розвитку світової цивілізації має посідати головне місце в нових освітніх теоріях і технологіях. Це, в свою чергу, вимагає поглиблених, структурних і функціонально-диференційованих знань про людину, що дозволить створити дієву систему кореляцій між тим, чому і як ми повинні навчати учнів, і тим, кого конкретно ми хочемо навчити.

В останні роки все більше педагогів-дослідників і практиків освіти звертаються до антропологічного підходу як інструменту пошуку науково-педагогічного знання і вдосконалення навчально-виховної діяльності. Так, проблеми розвитку гуманістичного навчання та виховання розглядають у своїх роботах В. Андрущенко, І. Аносов, Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, Л. Вовк, Гончаренко, О. Дубогай, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий,

Поширення інформаційних та інтернет-технологій у соціальному та освітньому середовищі загалом якісно покращило ставлення респондентів до них і до можливостей оснащення ними навчального процесу. Понад 50% опитаних студентів IV та V курсів уважають, що застосування таких технологій дасть змогу зробити процес навчання охорони праці більш зрозумілим і цікавим, а 24% – що це сприятиме зміні традиційних форм і методів навчання.

Водночас навіть комп'ютерні та інтернет-технології не сприймаються респондентами однаково позитивно : 22% викладачів і 29% студентів наполягають на тому, що використання ІТ-технологій істотно не змінить ефективність навчання безпечної праці. Про некомпетентність частки респондентів у питаннях упровадження інновацій у навчальний процес свідчить той факт, що лише 19% із них згодні з тим, що комп'ютерні технології дають можливість студентам навчатися дистанційно. Особливо це стосується тих студентів, які навчаються за індивідуальним планом або мають дозвіл на вільне відвідування лекцій.

Щодо форм навчання, то респонденти надають перевагу традиційним із них – лекціям в аудиторії (46%); семінарам, на яких розглядаються найбільш проблемні й актуальні питання організації роботи з охорони праці (36%); практичним заняттям із проектуванням можливостей розв'язання різних проблемних ситуацій (18%). Водночас 49% студентів позитивно ставляться до лекцій, записаних на електронних носіях, а 51% надає перевагу діалогу викладача і студента, застосуванню ділових ігор у навчанні, що дає можливість чітко зрозуміти різні аспекти безпечної праці.

Специфіка навчання охорони праці зумовлює важливість застосування практико-орієнтованих методів. Однак деякі викладачі з різних причин не використовують ці методи у своїй роботі. Результати опитування свідчать, що лише 32% викладачів приділяють увагу відпрацюванню на практиці набутих студентами знань. Тобто навчання з охорони праці носить здебільшого суто теоретичний характер. Особливо це стосується студентів педагогічних і гуманітарних спеціальностей, які не мають змоги відпрацьовувати конкретні навички за допомогою тренажерів або стимуляторів. Однак студенти вважають, що такі навички можна відпрацьовувати за допомогою постановчих відеороликів (22%), але до цього не готові майже 73% викладачів.

Дані проведеного анкетування свідчать, що у процесі навчання охороні праці більш сучасні методи викладання використовуються значно рідше, ніж традиційні. На нашу думку, це пов'язано як із недостатньою компетентністю викладачів, так і з браком належної матеріальної бази для організації такого навчання.

Застосування інноваційних методів навчання передбачає поєднання в навчальному процесі групових, консультативних і самостійних форм занять, проте лише 9% викладачів приділяють належну увагу самостійній роботі студентів із консультаційною підтримкою. Вочевидь, викладачі не використовують належним чином можливості поповнення й оновлення знань студентів за допомогою інноваційних технологій, оскільки в їх роботі переважають традиційні стереотипи.

Оцінка викладачами і студентами ефективності різних форм і методів інноваційного навчання та їх аналіз дають можливість з'ясувати пріоритети обох груп респондентів. Так, на думку і викладачів, і студентів найбільш

зручним і ефективним методичним прийомом, який сприяє засвоєнню матеріалу, є розбір практичних ситуацій (67% і 58% відповідно); лекції викладача в аудиторії (63% і 52% відповідно); семінари з найбільш актуальних питань охорони праці (51% і 47%).

Отримані дані, що характеризують ступінь обізнаності респондентів з інноваційними методами навчання, достатньо переконливо свідчать про різний рівень їхнього заглиблення в цю проблему й водночас про недостатню зацікавленість викладачів у її розв'язанні, порівняно з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Загалом думки викладачів і студентів щодо причин, які перешкоджають упровадженню інновацій у навчання охорони праці, здебільшого збігаються. Зокрема обидві групи респондентів (викладачі – 49,5%, студенти – 54,3%) вважають головною причиною, що не дає змоги покращити ситуацію в навчанні охорони праці, – недостатню кількість викладачів необхідної кваліфікації, які володіють інноваційними методиками викладання.

Серед інших причин можна виділити такі:

– низьку мотивацію викладачів (34 %);

– дефіцит якісного методичного інструментарію (22 % викладачів);

– брак відповідної матеріально-технічної бази (61 % викладачів).

Отже, основною причиною, що перешкоджає впровадженню інноваційних методів навчання охорони праці у навчальний процес вищого навчального закладу є дефіцит викладачів, які засвоїли різні методи і форми інноваційного навчання (інформаційні технології, аналіз ситуацій, ігрове моделювання процесу навчання тощо) на такому рівні, який дає можливість не тільки активно використовувати їх на практиці, а й значно підвищувати якість знань студентів. Порушена проблема загострюється у зв'язку з тим, що викладачі, які сьогодні проводять заняття з охорони праці, повною мірою не розуміють значущість цього питання. Підготовку викладачів такого рівня доцільно проводити на базі організацій, які мають досвід застосування інноваційних технологій навчання.

Розробка та впровадження у практику методичних матеріалів з урахуванням інноваційних технологій ускладнюються також через недосконаліть нормативно-правової бази. Опитування викладачів виявило необхідність ретельного перегляду змісту освітніх програм, істотного збільшення в них варіативності. У процесі навчання також важливо враховувати спрямованість вищих навчальних закладів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Як переконуємося, упровадження психолого-педагогічних інновацій у сферу навчання охорони праці стає можливим за умов виконання такої підготовчої роботи:

– розробки інноваційних технологій, пов'язаних із вивченням конкретних тем із охорони праці;

– забезпечення варіативності змістовної частини навчання охорони праці відповідно до специфіки і спрямованості вищих навчальних закладів;

– удосконалення матеріально-технічної бази;

– розробки та впровадження системи мотивації викладачів, що стимулюватиме використання ними інноваційних форм і методів навчання охорони праці;

– розробки та впровадження системи оцінювання ефективності навчання охорони праці.

вчителів, збагачення іномовного лексичного запасу, всебічний розвиток творчої особистості та рівня сформованості їх соціокультурної компетентності. Запропонована методика сприяє формуванню гуманістичного світогляду студентів, формуванню толерантного ставлення до культури інших народів.

Література:

1. Кицак Г. В. Формування соціолінгвістичної компетенції в учнів старшої школи / Г. В. Кицак. – Житомир, 2012. – С. 132.

2. Луцкане Л. И. Роль и место интегрированных уроков в развитии творческих способностей учащихся в современных общеобразовательных школах: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. И. Луцкане. – Чебоксары, 2000. – С. 87-88.

3. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія / В. М. Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2010. – С. 157-160.

4. Ретунская Н. Н. Интегрирование на уроках английского языка / Н.Н.Ретунская. – М., 2013. – С. 19-20.

References:

1. Kytsak H. V. Formuvannya sotsiolinhvistychnoyi kompetentsiyi v uchniv starshoyi shkoly / H. V. Kytsak. – Zhytomyr, 2012. – S. 132.

2. Lutskane L. Y. Rol' y mesto yntehryrovannыkh urokov v razvytyy tvorcheskykh sposobnostey uchashchykhsya v sovremennыkh obshcheobrazovatel'nыkh shkolakh: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.01 / L. Y. Lutskane. – Cheboksarы, 2000. – S. 87-88.

3. Polishchuk V. M. Vikova ta pedahohichna psykholohiya / V. M. Polishchuk. – Sumy: Universytet·s'ka knyha, 2010. – S. 157-160.

4. Retunskaya N. N. Yntehryrovanye na urokakh anhlyyskoho yazыka / N.N.Retunskaya. – M., 2013. – S. 19-20.

Педагогіка

УДК: 37.011

аспірантка кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності Юнусова Е. А.- Г.
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ НА ЗАСАДАХ АНТРОПОЛОГІЗМУ

Анотація. Стаття присвячена аналізу історичних аспектів розвитку гуманізації навчання та виховання на засадах антропологічного підходу, визначено сутність поняття «гуманізм» у філософській, психологічній та педагогічній літературі. З'ясовано, що гуманізація навчально-виховного процесу основується на принципі педагогічного гуманізму і стосується змісту освіти, способів її здобуття, мети освіти, умов, у яких вона здійснюється.

Ключові слова: гуманізм, принцип педагогічного гуманізму, модернізація освіти, антропологічний підхід, саморозвиток, неогуманізм, аксіологія.

Аннотация. Статья посвящена анализу исторических аспектов развития гуманизации обучения и воспитания на основе антропологического подхода, определена сущность понятия «гуманизм» в философской, психологической и

постійний ріст знань, навичок і вмінь, тобто поступове збільшення кількості вивчених літературно-маркованих ЛО і поступове набуття літературних знань в процесі навчання інтегрованого курсу; включення творчих завдань, що спонукають до спостережень, умовиводів і висновків.

В процесі вивчення інтегрованого курсу особливого значення набуває навчання літературно-маркованої лексики, тому провідну роль у навчанні лексичного аспекту має відігравати принцип автентичності, при якому максимально використовуються автентичні тексти творів і звертається особлива увага на змістовий бік висловлювання, на зміст, укладений в тій чи іншій ЛО, що полегшує процес комунікації. Використання автентичних матеріалів вимагає від студентів не тільки розуміння інформації, але й змушує їх синтезувати, аналізувати та порівнювати факти та ідеї, літературні явища.

Спираючись на етапи, запропоновані методистом С.Ф.Шатиловою, ми виділяємо наступні етапи формування лексичної навички на базі інтегрованого курсу "Англійська мова та світова література":

1. *Орієнтовно-підготовчий*, на якому вводиться нова літературно-маркована лексика, включаючи її семантичні та граматичні характеристики.
2. *Стереотипізуючо-ситуативний*, під час якого відпрацьовуються навички вживання літературно-маркованої лексики у мовних зразках.
3. *Варіативно-ситуативний*, на якому відпрацьовується вживання літературно-маркованих ЛО у навчальних ситуаціях.

Зміст роботи з лексичним матеріалом залежить, насамперед, від мети, з якою він засвоюється, а також від особливостей ЛО.

У процесі викладання курсу "Англійська мова та світова література" провідним є навчання іншомовному спілкуванню. Всі види іншомовного спілкування застосовуються у їх взаємозв'язку: інформаційне спілкування під час аудіювання лекцій-розповідей або лекцій-бесід, а також при виконанні ряду вправ, перцептивне та інформаційне спілкування відбувається під час говоріння, а інтерактивне спілкування набуває особливого значення під час роботи над проектами.

Принцип взаємопов'язаного навчання всім видам мовленнєвої діяльності на основі інтегрованого курсу "Англійська мова та світова література" може бути представлений таким чином: студенти прослуховують лекцію (аудіювання), конспектують її (письмо), здобувають інформацію з тексту (читання), обговорюють прочитане (говоріння: діалог), характеризують героїв твору (говоріння: монолог) і завершують роботу над кожним блоком написанням твору або розробкою проектів.

Описані вище методи та прийоми роботи допомагають збільшити активний та пасивний словниковий запас студентів, сформувати навички самостійної роботи, здатність аргументовано представляти свої ідеї при обговоренні літературознавчих питань, необхідні для роботи над проектами, які є завершальним етапом під час вивчення кожного блоку інтегрованого курсу "Англійська мова та світова література". А також вправи, розроблені до тексту оригіналів творів, дають можливість майбутнім фахівцям розвинути усі 4 види мовленнєвої діяльності, тим самими покращити продуктивність роботи на занятті та його результативність.

Висновки. Результати здійсненого дослідження дають підстави констатувати, що взаємозв'язане навчання світової літератури й англійської мови позитивно впливає на вдосконалення літературної освіти майбутніх

Література:

1. Білик Р .М. Методика інтегрованого навчання основ охорони праці і безпеки життєдіяльності майбутніх учителів технологій : Автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)" / Р. М. Білик. – К., 2012 – 20 с.

2. Николаева Н. И. Формирование компетенции комплексной безопасности в инновационной среде вуза // Современные проблемы науки образования – 2013. – № 6.

3. Уваров А. Ю. Пространство задач информатизации школы // Информатика. – 2002. – № 23. – С. 8.

4 .Федоренко Н. Идти в ногу со временем // Научно-производственный журнал «Охрана труда». – 2008. – № 2. – С. 14–16.

5. Jacobsen D. M. Teaching and Learning with Technology in Higher Education: An Online Survey of Academic Staff: Proceedings of Ed-Media world conference. – AACE. – 1998 – P. 670.

6. www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy

References:

1. Bilyk R.M. Metodyka integrovanogo navchannya osnov okhorony praci i bezpeky zhyttyediyal'nosti majbutnikh uchyteliv tekhnologij : Avtoref. dys. … kand. ped. nauk: specz. 13.00.02 „Teoriya ta metodyka navchannya (tekhnichni dyscypliny)" / R.M. Bilyk. – K., 2012. – 20 s.

2. Nikolaeva N.I. Formirovanie kompetencyi kompleksnoj bezopasnosti v innovacyonnoj srede vuza // Sovremennye problemy nauki obrazovaniya. – 2013. – № 6.

3. Uvarov A.Yu. Prostranstvo zadach informatizacyi shkoly // Informatika. – 2002. – № 23. – S. 8.

4. Fedorenko N. Idti v nogu so vremenem // Nauchno-proizvodstvennyj zhurnal «Okhrana truda». – 2008. – № 2. – S. 14-16.

5. Jacobsen D.M. Teaching and Learning with Technology in Higher Education: An Online Survey of Academic Staff: Proceedings of Ed-Media world conference. – AACE. – 1998. – P. 670.

6. www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy

Педагогіка

УДК 378.937

Железняк О. В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА З РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті подано результати експерименту щодо професійної підготовки майбутніх педагогів до реалізації гендерного підходу в сучасній школі. Особливу увагу приділено висвітленню сутності і обгрунтуванню структури феномена професіональної компететності майбутнього вчителя з реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні учнів, умов його формування.

Ключові слова: гендерний підхід, гендерний підхід в освіті, ґендерне виховання, професійна компетентність педагога з реалізації ґендерного підходу в школі.

Annotation. The article presents the results of the experiment of the professional training of teachers to implement gender perspective into education and teaching of high school students. Particular attention is paid to highlighting the essence and grounding of the phenomenon of professionalism of the future teacher with the implementation of gender perspective into education and teaching high school students, and the conditions of its formation.

Key words: gender perspective, gender perspective in education, gender teaching, pedagogical professionalism of a teacher with the implementation of gender perspective into education and teaching high school students.

Постановка проблеми. Гендерний підхід як стратегія організації освітньої практики сприяє гуманізації навчально-виховного процесу, оскільки його реалізація в національній школі відповідає ідеї демократизації українського суспільства й підготовки учнів до продуктивної діяльності, побудованої на принципах рівноправності. Гендерна освіта й виховання, спрямовані на обговорення гуманітарних питань, що стосуються кожної людини (відносини із соціумом, права й обов'язки, межі свободи й відповідальності, взаємини в професійній і сімейній сферах та ін.), активно сприяють розвитку й формуванню нової особистості, вільної від застарілих гендерних стереотипів. Через це, для успішної реалізації принципів гендерного підходу в національній школі необхідно здійснити підготовку нового покоління майбутніх учителів як носіїв особливої – егалітарної педагогічної свідомості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів-гендерологів до наступного часу вже накопичено необхідну теоретико-методологічну базу завдяки внеску зарубіжних (J. Acker, S. Basow, G. Becker, M. Belenky, B. Clinchy, N. Goldberg, J.Tarule, D. Carter, C. Davis, W. Yarber, D. Hales, L. Richardson, V. Taylor, N. Whittier, J. Yoder та інш.) та українських науковців (О. Балакирева, . Букач, В. Бутенко, Н. Грицяк, Т. Дороніна, М. Згуровський, Д. Клочко [46], Л. Кобелянська, О. Кікінежді, В. Кравець, Н. Лавриненко, Г. Лактіонова, Л. Лобанова, О. Луценко, О. Любарська, Л. Міщик, О. Петренко, Н. Смірнова, Л. Смоляр, С. Харченко, О. Цокур та ін. У цьому напряму й досі плідно діють декілька гендерних лабораторій і центрів, які з'явилися на початку 90-х рр. XX ст. за підтримки українсько-канадського проекту [1; 4]. Серед них:

– гендерний центр Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Т. Бучинська, С. Вихор, Т. Говорун, І. Даценко, О. Кізь, О. Кікінежді, Л. Ковальчук, Л. Яворська та ін.), яка й нині успішно діє під науковим керівництвом професора В. Кравця [1];

– гендерна лабораторія при кафедрі педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, керована професором О. Цокур [3], активними членами якої є Р. Булгаков, Н. Колесніченко, Н. Нагорна, В. Романець, Г. Самбоманія, Н. Шапошникова, О. Фрасинюк, А. Ягремцева та ін.

Недостатня теоретична розробленість означеної проблеми підкреслює гостру необхідність: науково-теоретичного обґрунтування сутності ґендерної

збагачення, освоєння світу у світлі ідей глобалізму, а й для пошуку способів включення отриманих знань в активний полілог культур.

У процесі навчання іноземної мови, так само як і інтегрованої галузі знань, що включає іноземну мову як один із її компонентів, центральне місце займає проблема формування навичок та умінь на основі отриманих знань, тому постає необхідність виділити знання, навички та уміння, які формуються на основі інтегрованого курсу "Англійська мова та світова література" [4].

Вкрай значущим є розвиток наступних загально навчальних умінь:

- виокремлювати з тексту необхідну інформацію; узагальнювати, систематизувати факти, відомості, знання;
- здійснювати порівняння за аналогією та на основі контрасту;
- аргументувати та контраргументувати;
- знаходити потрібну інформацію для підготовки усного висловлювання, користуючись з цією метою різними джерелами рідною та іноземною мовами;
- робити висновки на основі отриманої інформації, виражаючи свою думку про факти, події, предмет розмови чи давати їм свою оцінку;
- робити публічне повідомлення у вигляді доповіді чи реферату.

У окрему групу слід виділити лінгвокраїнознавчі знання та уміння:

- знання безеквівалентної та фонової лексики, а також реалій у рамках теми, що вивчається;
- уміння порівнювати та обговорювати різні літературні аспекти у рамках, що пропонуються програмою;
- уміння вживати розмовні формули та кліше етикетного характеру у конкретних ситуаціях спілкування;
- уміння оперувати знаннями, що стосуються історичних, географічних, культурних, політичних галузей у ході побудови власних висловлювань у процесі спілкування.

Художньо-теоретичні знання та уміння:

- знання основних літературних жанрів (роман, оповідання);
- знання літературних епох та їх особливостей (трансценденталізм, реалізм, естетизм);
- знання історичних передумов написання творів;
- знання основних літературних форм/ видів (проза, поезія).

Для формування вищезазначених навичок та умінь необхідною є розробка змісту навчання інтегрованого курсу "Англійська мова та світова література". Зміст навчання з урахуванням специфіки курсу включає знання про розвиток літератури тієї чи іншої епохи, біографічні та творчі віхи життя письменників та поетів в цю літературну епоху, їх видатні твори, що ведуть за собою опрацьовування оригіналів текстів з подальшим відпрацюванням у вправах. Всі прийоми навчання, спрямовані на розвиток творчих здібностей та самостійної роботи студентів.

При відборі матеріалу і завдань для інтегрованого курсу слід враховувати наступні дидактичні принципи: науковості, пізнавальної цінності, свідомості, системності, частотності, комунікативної спрямованості, опори на рідну культуру. Необхідним також є врахування методичних принципів: навчання всім видам мовленнєвої діяльності у тісному взаємозв'язку, що супроводжується варіативними вправами (аудіювання та обговорення лекцій, виконання усних та письмових завдань), поетапного навчання, що забезпечує

Цей курс представляє собою природне продовження тієї системи роботи, яка проводиться на базових заняттях, тобто відбувається розширення і поглиблення знань англомовної лексики, знань суспільства і культури спільноти, мова якої вивчається у межах ситуативного спілкування (по темам творів, що зазначені в даному курсі) закріплення умінь і навичок, отриманих на заняттях світової літератури та англійської мови.

Враховуючи специфіку інтегрованого курсу, ми виокремлюємо основну мету навчання іноземної мови на базі світової літератури – осмислене вживання у мовленні літературно-маркованої лексики, доведене до автоматизму.

Окрім того, можна виділити наступні освітньо-виховні цілі викладання курсу "Англійська мова та світова література", досягнення яких позитивно позначиться і на формуванні соціокультурної компетентності студентів:

- виховання громадянина глобального суспільства, що сприймає сучасний багатомовний світ у контексті полілогу культур;
- формування особистості, яка готова до співпраці, взаєморозуміння і вирішення проблем у міжнародньому житті;
- розвиток комунікативної особистості, який включає формування міжкультурної компетенції, необхідної для спілкування на міжкультурному рівні.

Варто виділити також ряд лінгвістичних цілей, що лежать в основі викладання інтегрованого курсу:

- формування знань мовних структур і понять, в яких закладені реалії, що відображають особливості глобальної культури;
- формування знань про прийоми ознайомлення з іншими культурами за допомогою мови;
- розширення іншомовного словника майбутніх педагогів шляхом введення літературно-маркованої лексики англійською мовою;
- вдосконалення розуміння автентичних текстів літературознавчого та культурознавчого характеру;
- розвиток вмінь презентувати зв'язні висловлювання у рамках досліджуваних літературознавчих тем;
- вдосконалення вмінь роботи з інформаційно-довідковою літературою у пошуках додаткової літературознавчої інформації.

Особлива увага приділяється соціокультурним цілям:

- навчання літературознавчому аспекту англійської мови;
- збагачення культурного досвіду;
- осягнення рідної літератури як частини глобальної;
- формування уявлень про полілог культур, які вимагають від студентів поваги до інших культур, визнання їх рівності, готовності до вивчення літературної спадщини народів світу.
- розвиток полікультурної особистості, яка формує літературознавчі знання на основі аналізу, синтезу [2, с. 87-88].

Вцілому, інтегрована область знань "Англійська мова та світова література" покликана сформувати у майбутніх учителів бажання удосконалювати свої знання англійської мови, щоб використовувати їх як засіб міжкультурної комунікації, необхідний не тільки для літературознавчого

педагогіки як нової теорії освіти і виховання підростаючого покоління; змісту, форм і методів ґендерної освіти і гендерного виховання майбутніх учителів; стратегій інтеграції ґендерного підходу у вищу професійно-педагогічну освіту.

Значущість дослідження для практики визначається необхідністю розробки нових технологій формування особистості сучасного вчителя як педагога-гендеролога, спроможного до ефективної реалізації засобів ґендерного підходу в школі, творчого вирішення завдань гендерної освіти й ґендерного виховання учнів, успішного керування їхньою гендерною соціалізацією.

З огляду на актуальність, теоретичну й соціальну значущість означеної проблеми, *метою* поданої статті є обгрунтування специфіки професіональної компететнтності майбутнього педагога з реалізації ґендерного підходу у сучасній школі та умов його формування.

Виклад основного матеріалу. В контексті дослідницького пошуку виявилося, що феномен професіоналізму майбутнього вчителя з реалізації ґендерного підходу у навчанні і вихованні старшокласників до сьогодні не ставав предметом спеціальної уваги і теоретико-експериментального дослідження науковців, що розробляють проблему гендеру в педагогіці вищої школи. Натомість у деяких працях вживаються близькі за змістом терміни „гендерна компетенція", „гендерна компетентність", „гендерна поінформованість", „гендерна культура" вчителя, які, на нашу думку, є відносно самостійними і тому не можуть бути синонімами поняття, яке нас цікавить.

Так, зусилля відомих тернопільських науковців і молодих дослідників передусім спрямовувалися на визначення специфіки гендерної педагогіки й психології як концептуальної основи гендерного виховання й соціалізації, а також вивченні передового педагогічного досвіду зарубіжних країн (США, Німеччина, Польща) щодо реалізації технологій гендерного виховання (Л. Ковальчук), підготовки молоді до сімейного життя (І. Даценко, Л. Яворська), експериментальної перевірки способів їх впровадження в умовах українського освітнього простору (С. Вихор, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Сіткар та ін.). В цьому контексті вкажемо, що започаткований і теоретично обгрунтований В. Кравцем концептуальний та категоріально-термінологічний апарат гендерної педагогіки як методологічної основи гендерного виховання учнів став для нас у нагоді щодо розуміння змісту й специфіки професійної діяльності педагога з гендерного виховання, а також конкретизації сутності його професійної компетентності в означеному напрямі. Зокрема, В. Кравець [2] підкреслює, що, з одного боку, сьогодні дедалі більша кількість українських учених і працівників системи освіти конструктивно сприймає парадигму гендерного підходу, розуміючи значимість його інтеграції в національний освітній простір на кожному з його щаблів. Для них особливо привабливим у гендерному підході є те, що він орієнтований на формування й створення рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації кожної людини у всіх сферах життєдіяльності. З іншого боку, як відзначає вчений, гендерний підхід стосовно педагогіки сприймається як наукова екзотика, тому що традиційна теорія й практика організації педагогічного процесу досить консервативні щодо яких-небудь інновацій і нововведень взагалі, із чим ми повністю згодні, оскільки зштовхнулися з подібними фактами у своїй дослідно-експериментальній роботі. Однак, у своїх дослідженнях засновник української

гендерної педагогіки безпосередньо не торкався проблеми формування професіоналізму педагога з реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні школярів, заклавши проте досить вагомий теоретико-методологічний фундамент для її подальшої розробки, що ми й намагалися врахувати у своїй роботі.

Аналізуючи творчі доробки одеських дослідників (О. Железняк, І. Іванова, П. Терзі, О. Цокур та ін), які розробляли різні аспекти проблеми впровадження гендерної освіти майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів, ми піддали аналізу її прикінцеві результати.

Так, особливо цінними для нас стали висновки досліджень О. Цокур [4] щодо визначення сутності і структури гендерної культури студентів – майбутніх учителів. Гендерна культура розглядається як характеристика індивідуальності, зумовлена її прагненням до оптимальної реалізації своїх творчих сил і здібностей на основі долання застарілих гендерних (патріархатних, сексистських) стереотипів щодо власної самореалізації. Проаналізувавши феномен культури як родового поняття, основними компонентами гендерної культури особистості виділено наступні, а саме:

– когнітивний компонент, що забезпечує знання понятєво-термінологічного апарату й розуміння основних ідей гендерної теорії; наявність адекватних уявлень щодо діапазону ролей, обов'язків і норм маскулінності/фемінності; знання сутності основних психологічних теорій маскулінності й фемінності (психоаналітичної, компліментарності, андрогінії, соціального навчання і т. ін.); осмислення функцій гендерних стереотипів і гендерних схем; розуміння особливостей становлення гендерної ідентичності особистості;

– аксіологічний компонент, що забезпечує визнання доцільності ідей гендерної рівності, цінності кожної особистості і її самореалізації незалежно від статевої належності; орієнтація на забезпечення рівності можливостей і участі представників жіночої і чоловічої статі в публічній і приватній сферах життя; відмова від застарілих гендерних (патріархальних) стереотипів (ігнорування жіночого досвіду, ролі жінок у суспільстві; поляризації чоловічих і жіночих якостей, діяльностей, абсолютної фемінності/маскулінності; асиметрія в розподілі влади й доступу до ресурсів; обмеження прав і можливостей у виборі професії, розподілі благ тощо); спрямованість на самодослідження гендерних особливостей своєї особистості; позитивне ставлення до себе як представника певної статі; орієнтація на самовдосконалення якостей особистості за допомогою розширення репертуару гендерних ролей;

– дієво-практичний компонент, що забезпечує прояв поваги до особистості незалежно від її статевої належності й виразності рис маскулінності/фемінності; толерантність у взаємодії з людьми різної спрямованості їхньої гендерної ідентичності; демонстрацію досвіду егалітарної поведінки з людьми протилежної статі в різних ситуаціях (навчальна, професійна, ділова, сімейно-побутова тощо); непримиренність у боротьбі із застарілими гендерними стереотипами в особистому досвіді статево-рольової взаємодії; участь у виконанні дій у типових і нетипових для чоловічих і жіночих ролей видах діяльності; самовиховання якостей своєї особистості, що сприяють становленню гендерної ідентичності позитивної спрямованості, що відповідає біологічній статі [4].

Виклад основного матеріалу статі. Інтеграція є найбільш значущим інноваційним рухом в освіті XXI століття. Інтеграція – це пік творчого саморозвитку традиційної освіти, спроба традиційної педагогіки переглянути власні основи: науковість, дидактичну роз'єднаність навчальних дисциплін, механічну послідовність занять, особистий досвід тих, хто навчається [1, с. 18].

Інтеграція в освіті розглядається як найважливіший засіб досягнення єдності знань у всіх формах і типах його вираження, а механізм інтеграції (здатність до синтезу інформації) закладено в самій природі людського мислення, і диктується він об'єктивними законами психології та фізіології.

Інтеграція може розглядатися:

- як програма педагогічної підтримки процесу самоосвіти майбутнього фахівця, розширення форм обліку його досягнень в освітній діяльності, як засіб об'єднання педагогічної освіти, додаткової освіти та самоосвіти;
- як один із провідних принципів оновлення освіти, що носить на сучасному етапі розвиваючий характер освітнього процесу [3, с. 90];
- як наближення та порівняння систем освіти, які ґрунтуються на повазі до різноманітних національних культур, на бажанні зберегти мир в Європі і в усьому світі (Рада Європи , Страсбург, 1997);
- як фундаментальний організаційний принцип освіти, що представляє цілісний феномен культури [4, с. 38], а також як особливий спосіб роботи з інформацією, що забезпечує розвиток свідомості тих, хто навчається.

Слідом за А.П.Тряпіциною, яка досліджувала систему російської освіти, варто наголосити на перевагах інтеграції, що:

- збагачує можливості базисного навчального плану;
- не приводить до перевантаження студентів, оскільки може реалізуватися у формі інтегрованої галузі знань в рамках навчального плану;
- є основою для побудови інтегрованих модулів не тільки в рамках однієї освітньої галузі, але двох і більше.

В умовах формування глобального суспільства інтеграція знань стає необхідною умовою для оволодіння новою науковою інформацією з метою ефективного використання її в навчально-практичній діяльності.

Враховуючи всезростаючу роль англійської мови, як мови-посередника в міжкультурній комунікації, необхідно сконцентруватися на розробці концептуальних основ і технологічних шляхів взаємодії іноземної мови з іншими дисциплінами.

Беручи до уваги той факт, що світова література володіє безмежними можливостями інтерпретації літературних джерел та відкриває широкі перспективи для роботи з естетичними категоріями та культурним доробком народів світу різних часів; у всіх сферах діяльності на сьогоднішній день все більшого значення набувають такі якості особистості як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття і мобільне реагування на факти, самостійність і оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, соціально активної дії, включаючи захист своїх прав, здатність швидко адаптуватися до нових умов, а англійська мова набуває статусу глобального, ми обрали дані навчальні дисципліни для розробки інтегрованого курсу “Англійська мова та світова література”. Але за мету ставимо не набуття вузькоспеціалізованих знань із зазначених предметів, а необхідність формування соціокультурної компетентності студентів.

основные знания, умения, навыки, которые формируются в процессе изучения интегрированного курса.

Ключевые слова: интеграция в образовании, интегрированный курс, подготовка будущих учителей английского языка.

Annotation. The article deals with the theoretical and methodical aspects of teaching integrated course “English and world literature” in training future teachers of English. The relevance of educational branches integration from the position of Ukraine’s integration in European educational space is grounded. The main methodical bases of integrated course such as its aims, content, methods and techniques are characterized. Main students’ knowledge and skills formed in the process of integrated course are picked out.

Key words: integration in education, integrated course, future teachers of English training.

Вступ. Амплітуда розвитку соціально-економічних відносин в Україні зросла, тим самим спричинила пошук нових тенденцій у вирішенні педагогічних проблем, засобів виховання освіченої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням суттєвості зв’язків явищ і процесів, здатної до саморозвитку та самореалізації. Згідно з даними Європейського Союзу в сучасному світі відчувається потреба в людях, не тільки тих, які досконало володіють іноземними мовами, але і здатних цінувати історичні та культурні традиції, які сформувало в них сучасне мислення.

У світлі ідей модернізації української освіти стає необхідним перегляд цілей і змісту освіти, розробки ефективних педагогічних технологій і нових методичних систем, об'єктивно посилюється увага до поглибленого вивчення іноземних мов. Домінування міжнаціональних зв’язків, інтеграція культур висувають нагальну потребу теоретичного розроблення, експериментальної перевірки і практичного впровадження системи взаємозв`язаного навчання іноземної мови та культурознавчих дисциплін.

Ця обставина спонукає до введення інтегрованих курсів до програми підготовки майбутніх фахівців. Одним з актуальних напрямків інтеграції у підготовці майбутніх учителів англійської мови може стати взаємозв’язане навчання світової літератури та англійської мови. Адже засадничою ідеєю викладання світової літератури є ідея полікультурної освіти, згідно з якою література розглядається як пошук зв’язків між способом мислення, особливостями світосприйняття, менталітету, культурних надбань іншомовних країн. А іноземна мова у вимогах, запропонованих декларацією ЮНЕСКО, вважається основним засобом прилучення до світової культури.

У методичній науці значну увагу обґрунтуванню взаємозв’язаного вивчення літератур надавали вчені ХІХ ст.: Х.Алчевська, Б.Грінченко, В.Острогорський, С.Русова, Ю.Стоюнін та ін., методисти ХХ ст. О.Бандура, Н.Волошина, Л.Мірошниченко, Є.Пасічник, Б.Степанишин та ін.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що більшість науковців розглядають вивчення світової літератури у зв’язку з рідною літературою, не розглядаючи окремо взаємозв’язків з іноземними мовами.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у висвітленні особливостей інтеграції англійської мови та світової літератури у програмі підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Узагальнюючи означене вище, ми дійшли висновку, що, незважаючи на специфіку аспектів гендерних досліджень українських науковців, вони єдині в думці, що ідеї гендерної демократії мають бути основними та наскрізними в системі вищої, професійної післядипломної і педагогічної освіти, у різних – формальних та неформальних проявах. При формуванні змісту гендерної освіти та запровадженні її в межах предметно-тематичної моделі в навчальний процес вищої педагогічної школи слід дотримуватись принципу послідовності та безперервності. Згідно з віковою вертикаллю фахівців різних спеціальностей, передусім педагогічних кадрів, зміст гендерної освіти може розглядатись як підготовчі та спеціальні тематичні курси, тренінги педагогічної майстерності, літні школи, круглі столи і науково-методичні семінари. Очевидно, що гендерна освіта майбутніх фахівців може бути ефективною лише за умов створення широкого культурного контексту, причепності всього суспільства до справи формування гендерної рівності, надання ним прикладів високої гендерної культури. Тому до справи гендерної освіти доцільно залучати широкі кола громадськості, громадські організації, сім’ї, засоби масової інформації.

Щодо виокремлення своєї власної позиції стосовно розуміння сутності педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя з реалізації гендерного підходу у сучасній школі вкажемо на те, що за визначенням родового поняття ми дотримуємося позиції Н. Кузьміної [2, с. 72–73]. Також ми врахували доробки О. Цокур [4] щодо визначення нового типу фахівця в освіті – вчителя-гендеролога, а також тлумачення нею сутності гендерної культури і свідомості.

Через це ми вважаємо, що професійна компетентність майбутнього педагога з реалізації гендерного підходу у сучасній школі у своєму складі передбачає наявність трьох провідних компонентів:

– гендерної грамотності як теоретико-методологічного компонента, поданого у вигляді спеціальної – предметно-наукової (гендерної, правової, психологічної, педагогічної, методичної) компетенції, який виконує пізнавальну та гуманістичну функції. Функціонування означеного компонента засновано на поінформованості педагога (знаю, що) з теорії, історії та методології гендерних досліджень; міжнародного й вітчизняного досвіду гендерних перетворень та їх нормативно-правового поля; теорії гендерної психології щодо специфіки психосексуального розвитку і статевого дозрівання особистості, гендерних відмінностей, гендерної поведінки, характеру гендерних ролей та гендерної ідентичності учнів; теорії цілісного педагогічного процесу, його сутності, структури, закономірностей і протиріч, традиційних і альтернативних технологій виховання і соціалізації особистості; теорії гендерної педагогіки щодо гендерної освіти і гендерного виховання старшокласників, агентів їх гендерної соціалізації, сексуальної просвіти і статевого виховання; методики гендерного виховання учнів з урахуванням їхніх вікових, статевих та індивідуальних особливостей, а також специфіки предметного змісту навчальної інформації і вимог чинних і альтернативних навчальних програм; здобутків передового педагогічного досвіду щодо авторських технологій реалізації гендерного підходу в системі освіти;

– гендерної толерантності як організаційно-технологічного компонента, поданого у вигляді функціональної (аналітичної, проектуальної, конструктивної, комунікативної, управлінської) компетенції, який виконує праксеологічну функцію. Функціонування означеного компонента передбачає

наявність (способів дій, типу знаю, як) умінь: демонструвати способи реалізації провідних стратегій гендерного виховання (визначати провідні цілі та завдання гендерного виховання старшокласників, обґрунтовувати відповідні гендерні концепції і поняття, класифікувати їх, розуміти їх зміст, вбачати механізми становлення відповідних феноменів, доводити правомірність власних тверджень щодо їх формування, мислити критично, послідовно, вмотивовано тощо); розробляти з відповідним психолого-педагогічним обґрунтуванням перспективні і поурочні плани роботи з гендерного виховання учнів, ураховуючи можливості змісту і способів їх діяльності з огляду віку і статі, а також спроможності застосування традиційних та інноваційних методів, прийомів і форм; добирати і самостійно створювати адекватні репродуктивні і нестандартні завдання, вправи, задачі, дидактичні та інтелектуальні ігри з гендерним навантаженням, самостійно формулювати проблемні питання та намічати алгоритми пошуку раціональних відповідей на них; адекватно оцінювати пізнавальні, комунікативні і поведінкові досягнення старшокласників, діагностувати стан розвитку компонентів їхньої гендерної свідомості та ідентичності; впроваджувати у власний педагогічний досвід найбільш ефективні форми, методи і прийоми формування гендерної обізнаності, гендерної чутливості, гендерної ідентичності, гендерної культури старшокласників;

– гендерної чутливості як мотиваційно-особистісного компонента, поданого у вигляді персональної (критичність, креативність) компетенції педагога (знаю, навіщо), який виконує аксіологічну й творчу функції. В основі означеного компонента лежать мотивації, світоглядні та ціннісні орієнтири, психологічні установки на: усвідомлення значущості аспекту педагогічної діяльності з гендерного виховання старшокласників; інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності, задоволеність нею; позитивне ставлення до різновидів роботи з гендерного виховання й освіти старшокласників; потребу вдосконалення власної педагогічної техніки та майстерності щодо здійснення заходів гендерного спрямування; стійку схильність до самоаналізу гендерних характеристик та критичної самооцінки своїх якостей і професійних дій, спрямованих на вдосконалення форм і методів гендерного виховання старшокласників; творчий підхід до реалізації завдань методами антисексизму та до розвитку власних якостей як педагога-гендеролога тощо.

Означені положення проходили експериментальну апробацію впродовж тривалої дослідно-експериментальної роботи (2008-2014 рр.), в якій брали участь вчителя середніх навчальних закладів м. Одеси (гімназії №№ 1, 2, 5, 6; ЗОШ №№ 35, 56, 84, 90, 121; школа «Ніка-Н», Професійний ліцей технологій та дизайну ПНПУ імені К. Д. Ушинського), а також студенти трьох контрольних та трьох експериментальних груп Інституту соціальних наук, Інституту математики та факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, які навчалися за педагогічною спеціальністю.

Висновки. Упродовж проведеної дослідно-експериментальної роботи узагальнено, що для опанування майбутніми вчителями методів антисексизму потрібна їхня спеціально організована професійна підготовка до реалізації гендерного підходу у сучасній школі, сутність якої полягає в тому, щоб сформувати їхню особистість як педагога-гендерога. Встановлено, що найбільш значущим результатом професійної підготовки майбутнього педагога

References:

1. Nacional'nyj osvitnij hlosarij : vyšča osvita / avt.-uklad. : I.I. Babyn, Ja.Ja. Boljubaš, A.A. Harmaš j in. ; za red. D. V. Tabačnyka i V. H. Kremenja. – K. : TOV «Vydavnyčyj dim «Plejady», 2011. – 100 s.

2. Osnovnye tendencyy razvytyja vysšeho obrazovanyja : hlobal'nye i bolonskye yzmerenyja / Pod nauč. red. d-ra ped. nauk, professora V.Y.Bajdenko. – M.: Yssledovatel'skyj centr problem kačestva podhotovky specyalystov, 2010. – 352 s.

3. Raškevyč Ju.M. Kompetentnisnyj pidxid u pobudovi navčal'nyx prohram» [Elektronnyj resurs] / Vystup v ramkax Proektu Tuning Educational Structures in Europe, 2013 // – Režym dostupu : www.tempus.org.ua/uk/.../621.../download.htm...

4. Talanova Ž.V. Pidxody do rozroblennja haluzevyx ramok kvalifikacij v Jevropejs'komu prostori vyščoji osvity [Elektronnyj resurs] / Vystup na metodolohičnomu seminari // – Režym dostupu: http://www.ihed.org.ua/ua/pro-instytut/podii.html

5. Terentieva N.O. Tendenciji rozvytku universytets'koji osvity v Ukrajini : stan doslidženosti (početok XXI stolittja) / N.O. Terent'jeva // Pedahohična osvita : Teorija i praktyka. Psyxolohija. Pedahohika : zb. nauk. pr. / Kyjiv. un-t im. B. Hrinčenka, In-t problem vyx. NAPN Ukrajiny / redkol. : Ohnevjuk V.O., Bex I.D., Xoruža L.L. [ta in.]. – K. : Kyjiv. un-t im. B. Hrinčenka, 2012. – № 18. – S. 12-16.

Педагогіка

УДК: 378

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
іноземних мов та методики викладання Ткаченко Н. М.
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “АНГЛІЙСЬКА МОВА ТА СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА” У ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методичним аспектам викладання інтегрованого курсу “Англійська мова та світова література” у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови. Обґрунтовується доцільність інтеграції обраних галузей знань з позиції входження України в Європейський освітній простір. Характеризуються основні методичні засади викладання інтегрованого курсу, зокрема його цілі, зміст, методи та прийоми навчання. Виділено основні знання, уміння та навички, які формуються під час вивчення інтегрованого курсу.

Ключові слова: інтеграція в освіті, інтегрований курс, підготовка майбутніх учителів англійської мови.

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методическим аспектам преподавания интегрированного курса “Английский язык и мировая литература” в процессе подготовки будущих учителей английского языка. В ней обоснуется уместность интегрирования выбранных образовательных сфер с позиции вхождения Украины в Европейское образовательное пространство. Характеризуются методические основы преподавания интегрированного курса, а именно его цели, содержание, методы и приемы обучения. Выделено

проведення науково-педагогічних досліджень для управління навчально-педагогічним процесом ВНЗ; здатність використовувати теоретичні знання та практичні навички застосування комунікативних технологій, ораторського мистецтва та риторичної комунікації для здійснення ділових комунікацій у професійній сфері.

Формування суджень: здатність до аналізу педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі, формування ціннісних орієнтацій, сучасного педагогічного мислення, розвитку творчих здібностей особистості; розвивати погляди, які формують світорозуміння особистості і впливають на поведінку студентів; організовувати заходи культурологічного забезпечення професійної діяльності; забезпечити розуміння, усвідомлення студентами суті, особливостей впровадження освітніх технологій в навчально-виховний процес закладів освіти; здатність до аналізу, співставлення, порівняння педагогічних явищ, виявлення співвідношення педагогічної практики, формування сучасного педагогічного мислення щодо входження системи вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти…» (Н. Терентьєва, 2011, 2012).

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, можемо стверджувати що компетентнісний підхід набуває упровадження у діяльність закладів вищої освіти як відображення парадигми результатного (а не процесного) навчання, проте потребує роз'яснення і уточнення на предмет коректного тлумачення і дієвого алгоритму запровадження з урахування тенденційних змін другої академічної революції і паралельного іншопідходного бачення організації навчання у ВНЗ країни. Перспективами подальших досліджень вбачаємо окреслення зміни парадигм відповідно до зміни підходів в освітянській сфері.

Література:

1. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

2. Основные тенденции развития высшего образования : глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

3. Рашкевич Ю.М. Компетентнісний підхід у побудові навчальних програм» [Електронний ресурс] / Виступ в рамках Проекту Tuning Educational Structures in Europe, 2013 // – Режим доступу : www.tempus.org.ua/uk/.../621.../download.htm...

4. Таланова Ж.В. Підходи до розроблення галузевих рамок кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс] / Виступ на методологічному семінарі // – Режим доступу: http://www.ihed.org.ua/ua/pro-instytut/podii.html

5. Терентьєва Н.О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні : стан дослідженості (початок XXI століття) / Н.О. Терентьєва // Педагогічна освіта : Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб.наук.пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем вих. НАПН України / редкол. : Огнев'юк В.О., Бех І.Д., Хоружа Л.Л. [та ін.]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – № 18. – С. 12-16.

до реалізації гендерного підходу у сучасній школі є професійна компетентність в означеному напряму праці. Це якісна характеристика педагога як учасника й організатора освітнього середовища, що відбиває його високу педагогічну кваліфікацію та гендерну грамотність й гендерну чутливість до будь-яких порушень прав людини та вияву дискримінації за ознакою статі (сексизму), а також гендерну толерантність, що зумовлює продуктивність вирішення навчально-виховних завдань методами антисексизму.

За результатами формувального експерименту виявлено, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні учнів у напряму формування в них професіональної компетентнтності в означеному напряму діяльності зумовлена створенням особливих педагогічних умов, як-от: оновлення й проблематизація курсу основ гендерної педагогіки в контексті новітніх гендерних досліджень; спрямування завдань самостійно-дослідницької діяльності студентів на опанування технік гендерного виміру освітньо-виховного середовища сучасної школи; орієнтація педагогічної практики на набуття студентами індивідуального досвіду нівелювання традиційних гендерних стереотипів та впровадження методів антисексизму.

Література:

1. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: [навч. пос.] / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.

2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 243 с.

3. Цокур О.С. Основи гендерного виховання / О.С. Цокур, І.В. Іванова //Гендерний розвиток у суспільстві: конспекти лекцій. – К.: ПЦ «Фоліант», 2004. – С.183-222.

4. Цокур О.С. Формування гендерної культури майбутніх фахівців упродовж їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі: аналіз концептуальних засад дослідження / О.С. Цокур //Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії /Ред. наук. кол. В.П. Кравець та інш.– Тернопіль, 2011. – С.640-646.

References:

1. Kravecz` V. P. Genderna pedagogika: [navch. pos.] / V. P. Kravecz`. – Ternopil`: Dzhura, 2003. – 416 s.

2. Kuz`my`na N. V. Professy`onaly`zm ly`chnosty` prepodavatelya y` mastera proy`zvodstvennogo obucheny`ya / N.V. Kuz`my`na. – M. : Pedagogy`ka, 1990. – 243 s.

3. Czokur O.S. Osnovy` gendernogo vy`xovannya / O.S. Czokur, I.V. Ivanova //Genderny`j rozvy`tok u suspil`stvi: konspekty` lekcij. – K.: PCz «Foliant», 2004. – S.183-222.

4. Czokur O.S. Formuvannya gendernoyi kul`tury` majbutnix faxivciv uprodovzh yixn`oyi profesijnoyi pidgotovky` u vy`shhomu navchal`nomu zakladi: analiz konceptual`ny`x zasad doslidzhennya / O.S. Czokur //Genderna osvita – resurs rozvy`tku pary`tetnoyi demokratiyi /Red. nauk. kol. V.P. Kravecz` ta insh.– Ternopil`, 2011. – S.640-646.

Педагогіка

УДК:378:376-054.62

асистент кафедри вищої математики Зіонос Н. О.
Державний вищий навчальний заклад
„Криворізький національний університет” (м. Кривий Ріг)

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ

Анотація. Стаття присвячена осмисленню процесу адаптації вченими-педагогами. Проведено контент-аналіз поняття «адаптація» з точки зору педагогіки, психології, соціології. Висвітлено особливості адаптації іноземних студентів в соціокультурному та освітньому просторі ВНЗ.

Ключові слова: адаптація, види адаптації, іноземні студенти.

Аннотация. Статья посвящена осмыслению процесса адаптации учеными-педагогами. Проведен контент-анализ понятия «адаптация» с точки зрения педагогики, психологии, социологии. Освещены особенности адаптации иностранных студентов в социокультурном и образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: адаптация, виды адаптации, иностранные студенты.

Annotation. This article is devoted to understanding of the process of adaptation by scientists and educators. A content-analysis of the concept of "adaptation" was given in terms of pedagogy, psychology, sociology. The peculiarities of foreign students' adaptation in socio-cultural and educational environment of universities are illuminated in this article**.**

Key words: adaptation, types of adaptation, foreign students.

Вступ. Процес адаптації іноземних студентів до навчально-інформаційного середовища ВНЗ – це складний, багаторівневий процес. Складність полягає, перш за все, в тому, що він не може бути уніфікованим, однаковим для студентів із різних країн, оскільки вони належать до різних культур, мають різні ціннісні орієнтації, особливості відношення у суспільстві [6]. Україна є державою, в якій кожен рік зростає число іноземних студентів. Успішність навчання, а в подальшому сертифікація професійної кваліфікації іноземних студентів напряму залежать від їх адаптації в соціокультурному та освітньому просторі ВНЗ.

Проблеми адаптації знайшли своє відображення в наукових дослідженнях закордонних авторів, у яких розкрито цілий ряд соціально-психологічних факторів адаптації іноземних студентів до нового соціально-культурного середовища: концепція психосоціальної ідентичності та уявлення про кризу ідентичності Е. Еріксона [Erikson]; теорія соціальної ідентичності Г.Тежфела [Tajfel], та соціальної самокатегорізації Дж.Тернера [Turner]; теорія етнічної ідентифікації П. Веінріха [Weireich]; концепції міжетнічної напруженості і етнічних конфліктів Л. Косера [Coser], Р. Фішера [Fisher], теорії акультурації та культурного шоку Дж. Беррі [Berry], А. Фамхама [Furnham], С. Бохнера [Bochner], К. Оберга [Oberg]. Закордонні наукові джерела розглядають проблеми адаптації іноземних студентів в контексті індивідуального входження представника іншої країни в нову для нього культуру; зв'язків комунікативної компетенції в приймаючому суспільстві, локусом контролю,

розробки, впровадження та реалізації навчальних програм (Ю. Рашкевич, 2013). Зауважимо, що модель передбачає багатовекторність у підходах до навчання і викладання. Ось її основні аспекти:

- відповідність основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми із академічної точки зору, чи визначені спільні точки прив'язки, ресурси всередині / зовні навчального закладу);
- визначення профілю навчальної програми;
- опис цілей програми та кінцевих результатів навчання;
- визначення загальних та фахових компетентностей;
- розробка навчального плану;
- розробка модулів та вибір видів навчальної діяльності;
- визначення підходів до навчання та методів оцінювання;
- розробка системи оцінювання якості програми з метою її удосконалення (з виступу Ю. Рашкевича «Компетентнісний підхід у побудові навчальних програм» в рамках Проекту Tuning Educational Structures in Europe, 2013) [3].

В рамках упровадження компетентністного підходу вбачаємо за потрібне частково навести авторський досвід діяльності як представника кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка (з 2007 р.) щодо підготовки фахівців спеціальності 8.18010021 Педагогіка вищої школи, зокрема частину додатку до диплому, що є підтвердженням вищезазначеного:

«…Опис результатів навчання:

Знання і розуміння: організовувати і проводити науково-педагогічні дослідження, вдосконалювати їх методологію і методику; моделювати зміст навчання, форми і методи викладання навчальних курсів, з урахуванням їх місця і ролі в загальній програмі підготовки слухачів, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю фахівців; володіти основами організації та проведення заходів освітньо-професійної діяльності з використанням досягнень в галузі комунікативних процесів у навчанні; ставити перед слухачами загально групові і індивідуальні цілі аудиторної і поза аудиторної роботи, визначити кінцеві результати, які необхідно досягти по закінченні того чи іншого етапу всього циклу навчання.

Застосування знань і розумінь: здійснювати пошукову (евристичну) діяльність, вивчати, узагальнювати і впроваджувати в навчальний процес різного роду інновації, нові форми, методи і технології навчання; використовувати у професійній діяльності НПП новітні педагогічні технології в організації навчально-виховного процесу, вдосконалювати професійну майстерність та педагогічну етику; встановлювати соціально-психологічний комунікативний контакт, індивідуально орієнтовану взаємодію, що забезпечує творчий характер процесу навчання і високий рівень засвоєння навчального матеріалу; організовувати і проводити заходи публічного інформування громадськості і представників засобів масової інформації; управляти морально-психологічним забезпеченням підготовки фахівців сфери освіти; використовувати вимоги професійної етики освітян в практиці управління; організовувати та забезпечувати процеси управлінської діяльності керівника сфери освіти; здатність використовувати знання, уміння й навички управління персоналом для організації навчально-виховного процесу ВНЗ; здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички організації та

національної системи кваліфікацій на період до 2020 року. Основними позиціями відповідно до НРК визначено такі:

- автономність і відповідальність;
- знання емпіричні і теоретичні;
- інтегральна компетентність (характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності);
- кваліфікація (результат оцінювання і визнання за стандартами);
- кваліфікаційний рівень;
- компетентність / компетентності (здатність до виконання певного виду діяльності);
- комунікація;
- результати навчання – компетентності;
- уміння.

Результати навчання визначаються як формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати здобувач вищої освіти після завершення навчання. Результати навчання можуть відноситися до окремого навчального компоненту (модуля, навчальної дисципліни, практики тощо), а також до періоду навчання (програми першого, другого чи третього циклів) і визначають вимоги до присудження кредиту.

Таким чином, в основі впровадження комтетентнісного підходу має бути перехід від процесного до результатного в організації навчання; визначення запланованих (очікуваних) результатів навчання (компетентностей): 1) нормативних (для галузі освіти); 2) на рівні програми навчання; 3) на рівні навчальних компонентів (курсів, модулів, проектів тощо); упровадження технологій навчання та викладання, орієнтованих на заплановані результати; упровадження стандартів оцінювання, орієнтованих на вимірювання результатів навчання.

У рамках проекту Тюнінг (TUNING), відповідно до виступу Ж. Таланової на методологічному семінарі «Реформування вищої освіти: європейські орієнтири та вітчизняні реалії» (Інститут вищої освіти НАПН України, 2013), визначено такі класи компетентностей:

1. Спеціальні / фахові (specific) – є ключовими для здобуття будь-якого ступеню, безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями предметної області
2. Загальні / універсальні (generic) – здобуваються в рамках певної навчальної програми, надають додаткові (часто вирішальні) перспективи для працевлаштування – формують здатність до працевлаштування (employability):

– інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності; напр. здатність до аналізу і синтезу, управління інформацією, володіння другою мовою тощо);

– міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця тощо);

– системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань; напр. здатність до навчання, лідерство тощо) [4].

Таким чином, першочерговим завданням щодо ефективного та дієвого запровадження компетентнісного підходу у ВНЗ є розробка методології перегляду, розвитку, впровадження та оцінювання навчальних програм для кожного із циклів вищої освіти (на основі розробки проекту Тюнінг з урахуванням специфіки національної системи освіти). Вже розроблено методологію TUNING побудови навчальних програм та представлено Модель

статтю та етнічною належністю іноземних студентів. Вітчизняні науковці В. Б. Антонова, О. В. Зиньковський, М. О. Іванова, Н. А. Тіткова, І. О. Мушарапова, С. Ю. Родонова, М. І. Вітковська, І. В. Троцук, І. В. Ширяєва акцентують увагу на вивченні адаптації іноземних студентів в контексті складності їх включення у навчальний процес на його різних етапах.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні існуючих підходів у сучасній науці до поняття адаптації, зокрема адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу статті. Поняття адаптація (від латинського «adaptacio» - пристосування) виникло в біології і в широкому значенні розуміється як пристосування до навколишніх умов існування; у процесі еволюції адаптація забезпечує виживання виду, стійкість до впливу зовнішніх факторів [1]. Під адаптаційною здатністю людини розуміється її здатність пристосовуватися до різних вимог середовища (як соціальних, так і фізичних) без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту з середовищем.

Проблема адаптації передбачає дослідження біологічних, фізіологічних, соціальних, психологічних та дидактичних особливостей цього процесу. Слід мати на увазі, що кожен із вищезгаданих видів адаптації не існує окремо, а розглядається в системі з іншими видами. Адаптація як багатоаспектне поняття є предметом вивчення різних наук про людину. Фізіологія, філософія, соціологія, соціальна психологія, педагогіка та інші науки дають своє тлумачення цього поняття. В цілому дане поняття трактується як процес та результат встановлення співвідношень між особистістю та оточуючим середовищем.

З філософської точки зору адаптація є властивістю, що притаманна усім живим істотам, яка виявляється в системі їх співвідношень з середовищем життєдіяльності, якщо в ньому виникають будь-які зміни. Оскільки і людина, і середовище постійно змінюються, адаптація виявляється фундаментальною основою буття людини. Незважаючи на відмінності між фізіологічною, соціальною, психологічною, дидактичною та іншими видами адаптації, в реальному житті вони взаємопов'язані і виступають аспектами єдиного процесу.

Зупинимось на кожному аспекті адаптаційного процесу. Досліджуючи адаптацію як біологічний і фізіологічний процес, вчені ототожнюють його з поняттями стресу та адаптаційного синдрому, або розглядають процес адаптації як систему особливих актів поведінки людини . В основі процесу адаптації знаходяться функціональні специфічні системні реакції організму на комплексний вплив зовнішнього середовища, тобто під адаптацією розуміють неперервний специфічний процес пристосування організму до умов, що постійно або періодично змінюються. При цьому виділяються різні рівні стану організму людини, які визначаються рівнем адаптації:

- стан фізіологічної норми – регуляторні системи організму визначаються як нормальні, або характеризуються помірною напругою;
- донозологічний стан, якому притаманні виражена функціональна напруга і перенапруга регуляторних механізмів;
- преморбідний стан, в якому відбувається сильна перенапруга регуляторних механізмів, стан зриву адаптації, при якому розвивається зрив механізмів регуляції [2].

Отже, на біолого-фізіологічному рівні адаптація розглядається як система внутрішніх фізіологічних реакцій організму, спрямованих на пристосування цього організму до впливу зовнішнього середовища, які обумовлені його індивідуальними особливостями та характером діяльності. У сучасних дослідженнях адаптація розглядається як інтегральна категорія, яка не може бути зведена тільки до біолого-фізіологічного рівня. Тому докладне вивчення цього феномену неможливе без детального аналізу сучасних теорій психологічної та соціальної адаптації, які становлять методологічну основу адаптації, як психологічного явища.

У психологічній літературі розрізняють поняття «адаптивність», «адаптованість» і «адаптація». Адаптація у широкому сенсі визначається як особлива форма відображення людиною системам зовнішнього та внутрішнього середовища, що полягає у тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги. Психологи, розкриваючи зміст явища адаптації, розуміють його, перш за все, як сталий процес активного пристосування до умов соціального середовища. Таким чином, у психології адаптація розглядається як процес, адаптивність – як здатність індивіда до цього процесу, адаптованість – як результат даного процесу.

За А. В. Петровським розвиток особистості у відносно стабільному середовищі відбувається через проходження трьох фаз: адаптації, індивідуалізації та інтеграції [4]. Адаптація передбачає активне засвоєння норм і цінностей групи і виступає як рівень зовнішнього опанування відповідними формами і засобами діяльності. Об'єктивна необхідність максимально адаптуватися у колективі (групі) досягається за рахунок суб'єктивно пережитих втрат деяких своїх індивідуальних відмінностей. Фаза індивідуалізації викликана протиріччям між досягнутим результатом адаптації і незадоволеною на першому етапі потребою індивіду у максимальній персоналізації. На цій фазі збільшується пошук засобів і способів для прояву своєї індивідуальності. Інтеграція – заключна фаза адаптації, яка детермінується суперечностями між потягом суб'єкта бути ідеально представленим у спільноті своїми особливостями і значущими для нього відмінностями з одного боку, і необхідністю групи прийняти, схвалити тільки ті індивідуальні особливості, які їй імпонують та відповідають її цінностям – з іншого.

У дослідженнях соціальної адаптації також є різні підходи до трактування даного поняття. Під соціальною адаптацією розуміють один із механізмів соціалізації особистості, яка дозволяє їй включатися у структурні елементи соціального середовища шляхом стандартизації ситуацій, що дає можливість особистості функціонувати в умовах динамічного соціального оточення [3]. І. А. Милославова, досліджуючи соціальну адаптацію, виділяє чотири типи адаптації на основі ступеня відповідності індивіда новим умовам середовища (табл. 1), розглядає різні її види, зокрема, професійну адаптацію, яка, на думку автора, поділяється на предметну і соціально-педагогічну. Остання передбачає пристосування до психолого-педагогічної атмосфери нового колективу. Автор зазначає, що основним засобом адаптації особистості в соціальному середовищі є стандартизація ситуацій.

- діагностичний; діяльнісний; диференційний; до антидискримінаційної освіти;
- загальнолюдський; задачний;
- імітаційно-ігровий; індивідуальний; інклюзивний; інтегрований / інтеграційний / інтегративний; інформаційний; ІТ-підхід;
- кластерний; компетентнісний; комплексний; комунікативний; культурологічний;
- людиноцентристський;
- міждисциплінарний;
- народознавчий; науковий; національний;
- особистісно-орієнтований;
- педагогічний; позітум-підхід; полікультурний; професійний; процесний;
- ресурсний; рефлексивний;
- синергетичний; системний; соціокомунікативний; соціологічний; студентоцентрований; структурний; суб'єктно-об'єктний; суб'єктно-об'єктно-суб'єктний;
- творчий / креативний; технологічний;
- фрактальний;
- цілісний тощо.

Ми не претендуємо на стовідсоткову повноту переліку, та навіть він свідчить про широку панораму проективного бачення трансформаційний змін в прикладній освітній сфері. Зауважимо, що у сфері вищої освіти лідерські позиції утримує питання організації навчального процесу на засадах компетентністного підходу. Його впровадженню при викладанні окремих дисциплін, циклів дисциплін в закладах вищої освіти усіх рівнів акредитації присвячено значна кількість досліджень останніх десятиліть.

Вбачаємо за потрібне представити тлумачення окремих понять у контексті нашої розвідки, оскільки наукові напрацювання є певною мірою відображенням авторської позиції дослідників. Оскільки наша розвідка стосується сфери вищої освіти, коректним буде спиратись на положення, викладені у науково-методичному посібнику для працівників вищої освіти України «Національний освітній глосарій: вища освіта» (2011). Зокрема, компетентнісний підхід (competence-based approach) тлумачиться як підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей відповідно до європейського проекту Тюнінг (TUNING), в рамках реалізації цілей Болонського процесу [1, с. 31-32]. Відповідно компетентність (competence, competency) виступає динамічною комбінацією знань, умінь, цінностей та особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою і є основою кваліфікації випускника ВНЗ [1, с. 32]. Значущим є й тлумачення поняття «компетенція», оскільки інколи спостерігаємо осиномізування понять компетентність і компетенція, що є абсолютно некоректним, проте має місце не лише в побутовій, а й у науково-педагогічній сфері. Отже, компетенції розглядаються як надані особі повноваження, коло службових (та інших) прав і обов'язків [1, с. 32-33].

Таким чином, говорячи про впровадження компетентнісного підход маємо окреслювати передбачувані / отримані результати навчання відповідно до присвоюваної кваліфікації. Саме на об'єктивізацію цього процесу спрямована розроблена національна рамка кваліфікацій (НРК, 2011) та Стратегія розвитку

багатоманітності та здібностей й поступово трансформується у суспільство «свободи через здібності» (А. Сен, 2001). Таким чином, університет виступає як своєрідна міжнародна інституція для розвитку та обміну інформацією на підтримку людського розвитку, що корелюється з концепцією сталого розвитку людства / суспільства (Sustainable development).

Зміни під час Другої академічної революції є предметом дослідження таких зарубіжних фахівців як Ф. Дж. Альтбах, Б. Барбер, П. Дракер, А. Келлер, Р. Мертон, Л. Райсбер, Л. Рамбле, Р. Хатчинс, Т. Хьюсен та ін. У вітчизняній практиці термін «Друга академічна революція» не набув масового поширення, та ми дотримуємося думки, що не можна аналізувати та окреслювати зміни, які відбулись у сфері вищої освіти в зазначений період без урахування глобальних трансформаційних процесів та їх наслідків. Частково позиції другої академічної революції було викладено в авторських наукових розвідках («Друга академічна революція: зміна викладацької діяльності», 2013; «Друга академічна революція: зміна професії викладача університетів», 2013; «Тенденції розвитку університетської освіти у контексті академічної революції», 2013 та ін.).

Формулювання мети статті та завдань. Метою цієї розвідки вбачаємо часткове окреслення реалізації компетентністного підходу в умовах другої академічної революції, для чого визначаємо такі завдання: виокремлення основних трансформаційних змін в умовах університетської освіти України відповідного зазначеного періоду; окреслення часткових положень реалізації компетентністного підходу.

Виклад основного матеріалу статті. Векторність розвитку вищої освіти дає змогу виокремити спектр тенденцій, які підтверджують трансформації та дають змогу прогнозувати певні зміни та проектувати відповідні дії. У попередніх розвідках нами було виокремлено тенденції, пов'язані із розвитку університетської освіти, які знайшли своє висвітлення у наукових розвідках вітчизняних дослідників XXI століття [5, с. 13-15]. Серед них акцентуємо увагу на тих, які, на нашу думку, є безпосереднім вказівником щодо зміни організації та побудови й проведення навчального процесу в закладах вищої освіти, зокрема в університетах: нагромадження знань; гендерної політики; гуманітарного знання; використання наявних ресурсів; розвитку парадигм; розвитку наукової діяльності; розвитку світового ринку ІКТ; етнонаціональних процесів; медіа-глобалізації; розвитку соціокультурної ситуації у суспільстві; інноваційно-інвестиційної діяльності тощо. Зазначимо, що це, звичайно, не повний перелік, та саме ці позиції визначають широку панораму підходів, якими відзначається сучасна університетська освіта.

За результатами аналізу звернень до питання впровадження підходів при організації, проведення освітянської діяльності у період кінця XX – початку XXI століття, тобто періоду другої академічної революції (Прим. авт. : зауважимо, що на відміну від світового освітнього простору, на пострадянському освітньому просторі відбулась певна пролонгація у часі, тому ми говоримо про масові трансформаційні зміни у контексті другої академічної революції починаючи з останньої чверті XX століття), нами виокремлено такий перелік (в алфавітному порядку):

- акмеологічний; аксіологічний; антропологічний;
- віковий;
- гуманістичний;

Таблиця 1

Типи соціальної адаптації за І. А. Милославовою

Назва типу адаптації	**Характеристика типу адаптації**
урівноваження	встановлення рівноваги між середовищем та індивідом, які проявляють взаємну терпимість до системи цінностей і стереотипів поведінки один одного
псевдоадаптація	поєднання зовнішнього пристосування до обстановки з негативним ставленням до її норм та вимог
пристосування	визнання і прийняття систем цінностей нової ситуації, готовність поступитися своїми поглядами та нормами на користь нової ситуації, нових умов середовища
уподібнення	соціальна переорієнтація індивіда, трансформація попередніх поглядів, установок, орієнтацій у відповідності з новою ситуацією, новим середовищем

У дослідженні В. С. Ротенберга та В. В. Варшавського [5] адаптація трактується з позиції її соціальної та біологічної природи; в основу їх концепції покладено пошукову активність особистості. Пошукова активність передбачає соціальну активність особистості і обумовлена як необхідністю забезпечити стійкість організму до стресу (біологічна складова), так і певними емоційно-ціннісними установками особистості. Схема соціальної адаптації за В. С. Ротенбергом виглядає наступним чином:

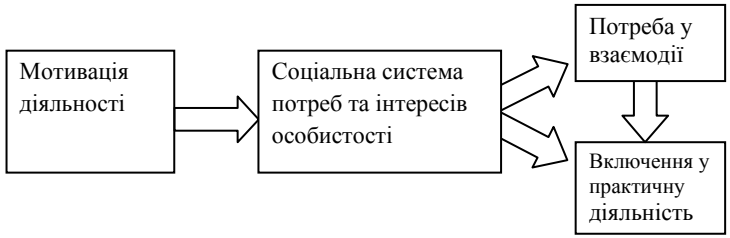


Рис 1.1. Схема соціальної адаптації

Отже, з точки зору пошукової активності адаптація спрямована не тільки на пристосування організму до зовнішнього впливу середовища, але і на соціальний розвиток особистості. Соціальну адаптацію, в свою чергу, розглядають у соціально-психологічному аспекті як процес входження особистості у малу групу, засвоєння нею норм поведінки, відносин, що склалися у групі..

Наведемо існуючі підходи до трактування поняття соціально-психологічної адаптації у психолого-педагогічній літературі (таблиця 2).

Таблиця 2

Означення соціально-психологічної адаптації

Автор	Означення соціально-психологічної адаптації
Т. В. Алексєєва	Багаторівневий процес, що розгортається протягом онтогенетичного розвитку людини шляхом реалізації активної перетворювальної функції як особистості так і середовища, домінантою якого є не пристосування до середовища, а самореалізація особистості.
Ф. Б. Березін	Процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, що дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби і реалізувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я).
В. Д. Кислий	Складне динамічне утворення, що має розгорнуті часові характеристики і проходить під впливом особливих умов та індивідуально-психологічних особливостей при системній взаємодії її структурно-функціональних компонентів.
В. В. Конопльов	Багаторівневий процес, який визначається, з одного боку, опрацюванням пристосувальних механізмів, починаючи від психічної реакції на нові умови функціонування, перебудови вже існуючих динамічних стереотипів та психічних процесів і завершуючи формуванням нових пристосувальних реакцій і стереотипів. З іншого боку, адаптаційні процеси реалізуються через засвоєння окремих видів діяльності, необхідних для досягнення індивідуальної та соціальної мети.
І. К. Кряжева	Реалізація особистістю внутрішніх можливостей, здібностей людини та його особистісного потенціалу у значимій сфері діяльності, взаємодія особистості й соціального середовища, яка приводить до збалансованого співвідношення мети (цінностей) особистості і групи. Адаптація відбувається тоді, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, служить розкриттю та розвитку її індивідуальності.
Г. Г. Овчинникова	Рівновага з соціальним середовищем, задача якого забезпечити виживання та особистісний розвиток індивіду.
А. А. Началджян	Соціально-психологічний процес, який при сприятливих умовах приводить особистість у стан адаптованості, коли вона без довготривалих зовнішніх та внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє основні соціогенні потреби, відповідає тим вимогам, які висуває до неї еталонна група.

компетенція, компетентнісний підхід, результат навчання, що дає змогу розуміння результатної освітньої парадигми.

Ключові слова: Друга академічна революція, компетентнісний підхід, компетентність, результат навчання.

Аннотация. Вторая академическая революция как масштабные, разнообразные и динамичные изменения в системе образования, может быть представлена в виде такой структурной схемы: интегрированная научно-исследовательская и инновационно-предпринимательская деятельность = наука + образование + инновации + промышленность + правительство. В соответствии с трансформационными изменениями представлен спектр подходов, одним из которых является компетентностный. На основе Национального образовательного глоссария и разработок проектов TUNING представлено толкование понятий компетентность, компетенция, компетентностный подход, результат обучения, что дало понимание результатной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: Вторая академическая революция, компетентностный подход, компетенция, результат обучения.

Annotation. The second academic revolution as extensive, diverse and dynamic changes taking place in the education system can be represented as such structural scheme: integrated research and innovation and entrepreneurship = science + education + innovation + industry + government. According to the transformational changes singled range of approaches, one of which is competence. Based on national educational glossary and development projects TUNING interpretation of concepts outlined competence, competence, competency based approach, learning outcomes, enabling understanding results educational paradigm.

Key words: The second academic revolution? competence approach, competence, learning outcomes.

Вступ. Трансформації у сфері вищої освіти, які відбулись у другій половині XX століття позиціонуються як такі, що характеризують Другу академічну революцію, формування нового типу суспільства, зміни векторності розвитку освітньої галузі. Початок Другої академічної революції – середина XX століття – пов'язують з масифікацією вищої школи і, як наслідок, зростанням соціальної мобільності, новими моделями фінансування, диверсифікацією системи вищої освіти, зниженням рівня академічних стандартів тощо. Академічна революція – це масштабні, різноманітні та динамічні зміни, що відбуваються в системі освіти і можуть бути відображені такою структурною схемою:

інтегрована науково-дослідницька та інноваційно-підприємницька діяльність = наука + освіта + інновації + промисловість + уряд.

Змінюється роль і значущість вищої освіти, зокрема університетів як носіїв культури, з урахуванням економічних, політичних та соціальних особливостей державного, зокрема, і світового освітнього простору. Оновлену роль університету доцільно розглядати у контексті урахування таких аспектів: суспільство знань та освіта; зв'язок підприємництва та вищої освіти; суспільний розвиток і вища школа [2, с. 18-19]. Нове суспільство отримує обгрунтовані назви, зокрема «спільнота, яка навчається» (Р. Хатчинс, 1968), «суспільство навчання протягом життя» (Т. Хьюсен, 1974, 1986), «суспільство знань (К-суспільство)» (П. Дракер, 1969), що інтерпретується як суспільство

3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / К.: Знання, 2005. – 486 с.

4. Малафіїк І. В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор. – 398 с.

5. Рідей Н. М. Ступенева підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: Монографія / за заг. ред. академіка Д. О. Мельничука. – Херсон: Видавництво Олді-плюс, 2-ге вид. перероблене і доповнене, 2011. – 650 с.

6. Строкаль В.П. Методика організацій навчальних практик у майбутніх екологів: монографія / За заг. ред.. д.пед.н., професора Н. М. Рідей / – Херсон: Грінь Д.С., 2012. – 264 с.

7. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів ВНЗ. – Кривий ріг, 2003. – 20 с.

References:

1. Volkova N. P. Pedagogika: navchal`ny`j posibny`k / N. P. Volkova. – K.: Akademvy`dav, 2009. – 616 s.

2. Y`nnovacy`onnoe obucheny`e: strategy`ya y` prakty`ka: Matery`aly pervogo nauchno-prakty`cheskogo semy`nara psy`xologov y` organy`zatorov shkol`nogo obrazovany`ya (Sochy`, 3-10 oktyabrya, 1993 g.) / Pod red. V. Ya. Lyaudy`s. – M., 1994. – 203 s.

3. Kuz`mins`ky`j A. I. Pedagogika vy`shhoyi shkoly`. Navchal`ny`j posibny`k / K.: Znannya, 2005. – 486 s.

4. Malafiyik I. V. Dy`dakty`ka: Navchal`ny`j posibny`k. – K.: Kondor. – 398 s.

5. Ridej N. M. Stupeneva pidgotovka majbutnix ekologiv: teoriya i prakty`ka: Monografiya / za zag. red. akademika D. O. Mel`ny`chuka. – Xerson: Vy`davny`cztvo Oldi-plyus, 2-ge vy`d. pereroblene i dopovnene, 2011. – 650 s.

6. Strokal` V.P. Metody`ka organizacij navchal`ny`x prakty`k u majbutnix ekologiv: monografiya / Za zag. red.. d.ped.n., profesora N. M. Ridej / – Xerson: Grin` D.S., 2012. – 264 s.

7. Shy`mko I. M. Dy`dakty`chni umovy` organizaciyi samostijnoyi navchal`noyi roboty` studentiv VNZ. – Kry`vy`j rig, 2003. – 20 s.

Педагогіка

УДК 378.4

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Терентьєва Н. О.
Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України

ОКРЕМІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Анотація. Друга академічна революція як масштабні, різноманітні та динамічні зміни, що відбуваються в системі освіти, може бути відображені такою структурною схемою: інтегрована науково-дослідницька та інноваційно-підприємницька діяльність = наука + освіта + інновації + промисловість + уряд. Відповідно до трансформаційних змін виокремлено спектр підходів, одним з яких є компетентнісний. На основі Національного освітнього глосарію та розробок проектів TUNING окреслено тлумачення понять компетентність,

Л. Д. Столяренко	Пристосування індивіда до групи, взаємовідносин у ній, вироблення власного стилю поведінки.
Н. А. Свірідов	Входження людини у систему внутрішньо групових відносин і пристосування до цих відносин, вироблення зразків мислення та поведінки, які відображають систему сутностей і норм даного колективу або групи, набуття і розвиток вмінь та навичок міжособистісного спілкування у цьому колективі.
А. В. Фурман	Процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність, оволодіння тими або іншими соціально-психологічними ролевими функціями).

На процеси соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до української вищої школи на підготовчих відділеннях ВНЗ впливають: психологічна структура особистості студента, в основі якої лежать психофізичні функції та мотиви поведінки, іншомовне соціокультурне макро- та мікросередовище, внутрішні зв'язки між членами колективу освітньо-педагогічного процесу як горизонтальні (міжособистісні відношення студентів у межах малих груп), так і вертикальні (викладач – студент), а також специфічні національно-психологічні особливості студентів з різних країн. Важливою складовою процесу адаптації іноземних студентів є їх академічна адаптація, в основі якої процес пристосування студентів до нової (української) освітньої системи, її організаційних, методичних та педагогічних принципів, нормативів і стандартів, до студентських форм колективного життя.

Висновки. Підсумовуючи вищенаведений огляд підходів до розуміння змісту поняття «адаптація», можна зробити висновок, що процес адаптації іноземних студентів має діалектичний характер. Адаптацію в єдності всіх її напрямків можна розглядати як категорію, яка володіє пояснювальною силою для розуміння процесів активного функціонування системи, що зберігає динамічну гнучкість і стабільність в мінливих умовах. В якості такої системи виступає, зокрема, особистість студента-іноземця що адаптується до навчально-інформаційного середовища ВНЗ України.

Література:

1. Агаджанян Н. А., Баевский Р. М., Берсенева А. П. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие/ Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева М: Из-во РУДН.- 2006. – 284 с

2. Баевский Р. М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний / Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. - М.: Медицина, 1997. – 236 с.

3. Милославова И. А. Понятие и структура социальной адаптации. автор. дис. канд. философ. наук./И. А. Милославова – Л., 1974. – 24 с.

4. Петровский А. В. Общая психология 2-е изд. перераб. и доп./ А. В. Петровский М.: Просвещение, 1976. – 479 с.

5. Ротенберг В.С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация./В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский – М., 1984. – 190 с.

6. Тамеем Аль-Крад Педагогические условия адаптации иностранных студентов к учебной деятельности на факультете физической культуры (на

примере иностранцев из арабских стран). Дис…канд. пед. наук. - Воронеж.: 2010.- 257 с.

References:

1. Agadzhanyan N. A., Bayevskiy R. M., Berseneva A. P. Problemy adaptatsii i ucheniye o zdorov'ye: uchebnoye posobiye/ N. A. Agadzhanyan, R. M. Bayevskiy, A. P. Berseneva M: Iz-vo RUDN.- 2006. – 284 s

2. Bayevskiy R. M. Otsenka adaptatsionnykh vozmozhnostey organizma i risk razvitiya zabolevaniy / P. M. Bayevskiy, A. P. Berseneva. - M.: Meditsina, 1997. – 236 s.

3. Miloslavova I. A. Ponyatiye i struktura sotsial'noy adaptatsii. avtor. dis. kand. filosof. nauk./I. A. Miloslavova – L., 1974. – 24 s.

4. Petrovskiy A. V. Obshchaya psikhologiya 2-ye izd. pererab. i dop./ A. V. Petrovskiy M.: Prosveshcheniye, 1976. – 479 s.

5. Rotenberg V.S., Arshavskiy V. V. Poiskovaya aktivnost' i adaptatsiya./V. S. Rotenberg, V. V. Arshavskiy – M., 1984. – 190 s

6. Tameyem Al'-Krad Pedagogicheskiye usloviya adaptatsii inostrannykh studentov k uchebnoy deyatel'nosti na fakul'tete fizicheskoy kul'tury (na primere inostrantsev iz arabskikh stran). Dis…kand. ped. nauk. - Voronezh.: 2010.- 257 s.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Ильясова А. Н.
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Армянске

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье обосновывается важность контроля и оценки уровня профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию познавательной активности и самостоятельности обучающихся начальных классов. В работе предлагается разработка системы критериев, уровней и методов оценивания готовности будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности с применением элементов развивающего обучения с целью коррекции содержания и форм организации их профессиональной подготовки.

Ключевые слова. Критерии оценки подготовки будущих педагогов, будущие учителя начальных классов, самостоятельность, познавательная активность, младшие школьники; мотивационный, содержательный, операционный критерии; системно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход.

Annotation. The article explains the importance of monitoring and assessing the level of professional training of future teachers to development of cognitive activity and independence of students of primary classes. In scientific work the development of criteria, levels and methods of evaluating the readiness of future teachers to the

урбаністичних об’єктів досліджуваної території, подається структура землекористування і розподіл земель за різними видами власності користувачів, наводиться класифікація антропогенних факторів за ступенем негативного впливу на довкілля; наводяться загальні соціально-екологічні особливості району (народжуваність, смертність, природний приріст, міграція) та стан здоров'я і соціальна забезпеченість населення; розробляється загальна екологічна оцінка стану території, враховуючи екологічний стан повітряного, водного, ґрунтового, біологічно-соціального середовищ, рівень забрудненості геосфер, здатність до самоочищення, особливості біопродуктів; в кінці оформлюються висновки та рекомендації.

Під час проходження навчальних практик студенти-екологи набувають практичних *умінь* (оцінювати чисельність та стан популяцій, визначати різні типи їх місць зростання, пристосованість до умов середовища, оцінювати метеорологічні фактори впливу на агросферу; оцінювати синоптичну погоду, режими надходження потоків сонячної радіації, аналізувати природні та антропогенні сукцесії на досліджуваних ділянках, спричинені діяльністю людини (пірогенні, пасовищні, рекреаційні, на місцях рубок лісу); досліджувати залежність між популяціями та екологічними факторами; визначати негативну дію забруднювачів за допомогою біоіндикаторів) та *навичок* (дослідження фітовірусів з урахуванням класичних та сучасних наукових підходів, визначення первинної продуктивності екосистем, їх флористичного складу; встановлення меж стійкості виду та його ставлення до різних екологічних факторів, прогнозу здійснення хімічної меліорації ґрунтів).

Набуті уміння та навики екологи можуть використати при написанні випускних (кваліфікаційних) робіт за тематиками: агроекологічна оцінка земель для вирощування сільськогосподарських культур; еколого-агрохімічна паспортизація земель сільськогосподарського призначення; агроекологічний аналіз системи удобрення та захисту рослин в землеробстві; екологічне оцінювання джерел водопостачання; екологічне обґрунтування прогнозу фітосанітарного стану посівів агроландшафту; екологічна експертиза технологій вирощування сільськогосподарських культур; екологічна оцінка деградаційних процесів ґрунтів в агроекосистемах різного типу.

Висновки. В ході роботи встановлено нормативно-регулятивне забезпечення та виділено загально-екологічну компетентність екологів та її складові при загально-екологічній практичній підготовці екологів. Загально-екологічна компетентність екологів об’єднує геоморфологічну, фітоаналітичну, аналітичну, мікроекологічну, метеорологічну, аналітичну, інформаційну компетенції, які визначають професійно-практичні уміння і навички майбутнього випускника еколога, їх виробничу, комунікативну, інтелектуальну, емоційно-вольову, науково-дослідну, інструментально-аналітичну та соціально-особистісну здатність до майбутньої професійної діяльності.

Література:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник / Н. П. Волкова. – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.

2. Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования (Сочи, 3-10 октября, 1993 г.) / Под ред. В. Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.

навчальних закладах (Наказ Міносвіти України від 2.06.1993 р., № 161), Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (Наказ Міносвіти України від 8.04.1993р. № 93); Положення про практичне навчання студентів Національного аграрного університету; Положення про участь студентів НАУ у міжнародних програмах навчально-виробничих практик та виробничого стажування.

Навчальним планом (базовий) напрямку підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» передбачено *три блоки* практик: загально-екологічна, що формує загально-екологічну фундаментально-практичну компетентність; ландшафтно-екологічна – формує екосистемну фундаментально-практичну компетентність, та науково-дослідний практикум, який формує системно-аналітичну професійно-практичну компетентність екологів залежно від обраної ними спеціалізації [5].

Блок загально-екологічної практичної підготовки екологів охоплює проходження навчальних практик з дисциплін на першому курсі – геологія з основами геоморфології, біологія I (ботаніка), біологія II (екологія біологічних систем), біологія III (вірусологія і мікробіологія), метеорологія та кліматологія; на другому курсі – ґрунтознавство та загальна екологія; на третьому курсі – хімічний аналіз (аналітична хімія), інформатика та системологія [6].

Студенти факультету екології і сталого розвитку проходять навчальні практики в відокремлених підрозділів НУБіП України: ВП НУБіП України «Великоснітинське навчально-дослідне господарство ім. О.В. Музиченка» (Київська обл., Фастівський район), агроекосистеми рослинно-тваринної спеціалізації; ВП НУБіП України «Агрономічна дослідна станція» (Київська обл., Васильківський район), агроекосистеми рослинно-тваринної спеціалізації; ВП НУБіП України «Навчально-дослідне господарство «Ворзель» (Київська обл., Києво-Святошинський район), агролісоекосистеми тваринної спеціалізації; ВП НУБіП України «Боярська ЛДС» (Київська обл., Києво-Святошинський район), лісові екосистеми змішаного типу; Київський територіальний центр (м. Київ) та інші територіальні об'єкти досліджень. Організація і проведення практик здійснюється згідно з наказом ректора по університету.

Структура проходження навчальних практик охоплює три етапи: I етап – підготовчий – поділ студентів на групи, розподіл навантаження між членами груп, кожній групі роздається завдання керівником навчальних практик завдання, розробляється план виконання роботи відповідно до завдання, відбувається опис території господарства та її місцезнаходження. II етап – виконавчий – збір даних, ознайомлення та вивчення методик проведення, робота з певного питання досліджень, аналіз екологічних проблем в господарстві, проведення польових, експедиційних та виїзних робіт відповідно до завдання. III етап – заключний – оформлення результатів дослідження, представлення їх у формі звіту, доповідей та презентацій, розроблення висновків та рекомендацій відповідного до об'єкта дослідження.

Навчальні практики проводяться за наступним алгоритмом: спочатку студентами проводиться загальна оцінка природних умов обраної досліджуваної території; здійснюється наукове обґрунтування проблем дослідження, що буде розглядатися студентом; охарактеризовуються особливості впливу техногенних, промислових, агровиробничих,

implementation of pedagogical activities using elements of developmental education with the aim of correction of the content and forms of professional training.

Keywords. Assessment criteria of preparation of future teachers, the future teachers of initial classes, independence, cognitive activity, Junior schoolchildren, motivation, content, operational criteria, systemic-activity approach, personality-oriented approach.

Введение. Сущность, содержание и формы современной системы среднего образования характеризуются существенными процессами трансформации от традиционной модели обучения, заключающейся в передачи знаний, умений и навыков, к обеспечению условий организации учебно-воспитательного процесса, в котором обучающийся осваивает теоретические и практические навыки учебных дисциплин под наблюдением и направлением учителя.

В связи с этим основной задачей современного среднего образования является организация системной обучающей и воспитательной деятельности, направленной на развитие самостоятельности и активизацию когнитивных способностей обучающихся. Генезис развитие данных личностных черт школьников должен находиться в системе начального образования обучающихся с целью достижения высоких личностных, предметных и метапредметных результатов, уровень которых закреплен в актуальных государственных стандартах образования.

В этой связи в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов весомая роль наряду с овладением системы теоретических и знаний и методических навыков организации и реализации процесса обучения и воспитания, должна быть отведена изучению методологических основ развивающего обучения, направленного на активизацию познавательной самостоятельности обучающихся, и методики их применения в непосредственной профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является подбор объективных критериев и их характеристика относительно оценки уровня сформированности у будущих учителей начальных классов навыков к развитию познавательной самостоятельности обучающихся на уроках математики.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой определения уровня сформированности основных компетентностей, освоение которых соответствует полноценной профессиональной подготовке будущих учителей младших классов, относительно готовности их к развитию самостоятельности и активизации познавательной деятельности обучающихся является концепция формирования личности В.А.Сластенина, теоретические разработки об уровне сформированности профессиональных компетентностей педагогов Б.Г.Ананьева, К.К. Платонова и других ученых, теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова [4]. Исходя из вышеуказанных теоретических положений педагогических концепций, рационально определить критерии, показатели и уровни оценки подготовки будущего учителя начальных классов к формированию личностных качеств обучающихся начального звена, направленных на повышение показателей самостоятельности и мыслительной активности обучающихся.

Результатом и целью профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов является способность их к развитию у школьников самостоятельных оценочных критериев уровня познавательной активности.

Критерием сформированности у будущих учителей начального звена навыков к развитию самостоятельности и активизации когнитивных способностей обучающихся заключается в умении использовать элементы развивающего обучения с применением системно-деятельностного подхода. Уровень объективной готовности учителей к овладению вышеуказанным умением определяется единством таких критериев:

- мотивационного, определяющего отношение личности к собственной деятельности и формирующего стремление к самосовершенствованию и развитию;
- содержательного, заключающегося в системе теоретических познаний, которые трансформируются в собственное знание каждого будущего учителя формирующее компетентность;
- операционного, который характеризуется устойчивыми навыками применения инновационных технологий развивающего обучения с учетом принципов организации непосредственной обучающей деятельности системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов [4].

Таким образом, данный критерий представляет собой систему значимых мотивов, целей собственной педагогической деятельности, ценностных ориентиров, отношений к инновационным образовательным процессам, профессиональных интересов и установок, присущим будущему учителю.

Содержательный критерий – это совокупность теоретических концепций, моделей, технологий, подходов использования элементов развивающего обучения на уроках математики, объединенных в собственную систему знаний будущего специалиста в сфере начального образования [1].

Операционный критерий представляет собой сложную систему приобретенных студентом в системе профессиональной вузовской подготовки умений и навыков по реализации принципов, форм и методов развивающего и контекстного обучения.

К показателям мотивационного критерия относятся:

- мотивация студентов педагогической направленности к успешному овладению профессиональными компетентностями;
- целенаправленная установка на ознакомление с современными технологиями и концепциями обучения, направленными на развитие самостоятельности и познавательной активности обучающихся, и освоение их основных принципов;
- формирование ценностного отношения будущих педагогических кадров к собственной профессиональной деятельности и развитие чувства ответственности за ее результаты.

Показателями содержательного критерия являются:

- устойчивая система знаний об особенностях, принципах и методах внедрения элементов развивающего обучения в процессе учебной и воспитательной деятельности;
- овладение теоретическими аспектами технологии развивающего обучения, направленного на развитие самостоятельности и когнитивных способностей обучающихся;

обеспечения, выделены профессиональные умения и навыки студентов-экологов.

Ключевые слова: студенты, компетентность, учебные практики, умения, навыки.

Annotation. This paper theoretically grounded framework of educational practices singled out their teaching and legal and regulatory support, determined professional skills and abilities of students in ecology.

Key words: students, competence, educational practices, abilities, skills.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Увесь шлях розвитку вищої освіти спрямований до бажання наблизити теоретичну підготовку до практичної, оскільки практика поєднує всі види чуттєво-предметної діяльності людини: виробничу, комунікативну, інтелектуальну, емоційно-вольову, науково-дослідну, інструментально-аналітичну, соціально-особистісну та педагогічну. Тому проходження навчальних практик дає змогу забезпечити цілісність професійної підготовки, визначеної змістом професійної діяльності; послідовне розширення кола умінь та навичок, їх поступове ускладнення при переході від одного виду практики до іншого; безперервність і наступність практики. Існує потреба у підготовці висококваліфікованих фахівців-екологів, адаптованих до сучасних вимог ринку праці.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанням проблем теорії та практики навчання займалися І. Шимко [7], яка виділила дидактичні умови, які можуть підвищити ефективність самостійної та практичної роботи студента; Н. Волкова [1] та І. Малафіїк [4] у працях розкривають зміст теорії та практики навчання, вони приділяють увагу питанням, які стосуються діяльності, фахового розвитку, компетентності, комунікативної підготовки викладача та студента; А. Кузьмінський [3] розглядає такі форми науково-дослідної роботи студентів: участь у різних видах навчальної аудиторної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття) з елементами наукових досліджень; участь студентів-дослідників у наукових проблемних групах; участь у науково-практичних конференціях, наукових читаннях та семінарах; проведення наукових пошуків у процесі виконання різних видів практик; В. Ляудіс [2] розробила Концепцію спільної продуктивної діяльності студентів, яка основана на групових формах організації навчальної діяльності і передбачає навчання в мікрогрупах, де студенти прагнуть вирішити спільну навчальну задачу. Провівши аналіз наукових досліджень та публікацій дійшли висновку, що нині недостатньо уваги приділяється дослідженню набуття професійних умінь й навичок у процесі практичної підготовки, що і викликає актуальність обраної тематики.

Формування цілей статті. Ціль статті полягала в визначенні практичних умінь і навичок під час проходження навчальних практик. Завдання передбачали розкрити нормативно-регулятивне забезпечення практичної підготовки екологів у вищих аграрних навчальних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Практична підготовка екологів реалізується через наскрізність, наступність та безперервність практичної підготовки. В Національному університеті біоресурсів і природокористування України (далі НУБіП України) практична підготовка студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» базується на таких нормативних документах, як Положення про організацію навчального процесу у вищих

9. Шеляг-Сосонко Ю.Р. Природно-ресурсний аспект розвитку України. – Київ: Видавничий дім "КМ Academia", 2001. – 108 с.

References:

1. Bejdy`k O.O. Rekreacijno-tury`sts`ki resursy` Ukrayiny`: metodologiya ta metody`ka analizu, terminologiya, rajonuvannya: monografiya. – K.: VPCz Ky`yivs`ky`j universy`tet", 2001. – 395 s.

2. Didux Ya.P. Ekoflora Ukrayiny`. T. 2 / Ya.P. Didux, R.I. Burda, S.M. Zy`man ta in. – K.: Fitosociocentr, 2004. – 480 s.

3. Isayenko V.M. Rol` ekologichnoyi pasporty`zaciyi tury`sty`chny`x zon Shacz`kogo NPP u zberezhenni pry`rodny`x ekosy`stem [Elektronny`j resurs] / [Nikolayev K.D., Isayenko V.M., Babikova K.O.] // Zbirny`k naukovy`x statej "III-go Vseukrayins`kogo z'yizdu ekologiv z mizhnarodnoyu uchastyu". – Vinny`cya, 2011. – Tom.1. – S.230-233. Rezhy`m dostupu: http://eco.com.ua/sites/eco.com.ua/files/lib1/konf/3vze/zb_m/t1/tom_1_s03_p_230_233.pdf

4. Popovy`ch S.Yu. Pry`rodno-zapovidna sprava. Navchal`ny`j posibny`k. – K.: Aristej, 2007. – 480 s.

5. Ridej N.M. Ekologichna ocinka agrobiocenoziv: teoriya, metody`ka, prakty`ka / Ridej N. M., Strokal` V.P., Ry`balko Yu.V. – Xerson: Vy`davny`cztvo Oldi - plyus, 2011. – 568 s.

6. Ridej N. M. Stupeneva pidgotovka majbutnix ekologiv: teoriya i prakty`ka: Monografiya / za zag. red. akademika D. O. Mel`ny`chuka. – Xerson: Vy`davny`cztvo Oldi-plyus, 2-ge vy`d. pereroblene i dopovnene, 2011. – 650 s.

7. Strokal` V.P. Metody`ka organizacij navchal`ny`x prakty`k u majbutnix ekologiv: monografiya / Za zag. red.. d.ped.n., profesora N. M. Ridej / – Xerson: Grin` D.S., 2012. – 264 s.

8. Tkach V.P. Lisivny`cha akademiya nauk Ukrayiny`: Dovidny`k / Za redakciyeyu profesora Yu. M. Debry`nyuka. – L`viv: Kamula, 2010. – 340 s.

9. Shelyag-Sosonko Yu.R. Pry`rodno-resursny`j aspekt rozvy`tku Ukrayiny`. – Ky`yiv: Vy`davny`chy`j dim "KM Academia", 2001. – 108 s.

Педагогіка

УДК 378.147:502.3/379.84

кандидат педагогічних наук, доцент Строкаль В. П.
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ Й НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. В статті теоретично обґрунтовано структуру навчальних практик, виокремлено їх навчально-методичне та нормативно-регулятивне забезпечення, виокремлено професійні уміння і навички студентів-екологів.

Ключові слова: студенти, компетентність, навчальні практики, уміння, навички.

Аннотация. В статье теоретически обоснована структура учебных практик, выделены их учебно-методическое и нормативно-регулятивное

- знание методических основ по организации учебных ситуаций проблемного характера, позволяющих повышать эффективность уровня самостоятельности обучающихся начального звена.

Операционный критерий характеризуется такими показателями:

- уверенное владение методикой разработки и проведения занятий с элементами развивающего и контекстного обучения;
- умение создавать собственные разработки, соответствующие современным образовательным требованиям, с применением инновационных образовательных технологий, направленных на повышение уровня самостоятельности обучающихся;
- умение дифференцировать и осуществлять объективный отбор содержания учебного материала для уроков, характеризующихся проблемным характером, целью которых является развитие когнитивной активности и самостоятельности школьников [3].

Принимая во внимание положения теоретических подходов В.А. Сластенина и Н.В.Кузьмина, среди трех критериев оценки готовности будущих педагогов к развитию самостоятельности и когнитивных способностей обучающихся начального звена основным является мотивационный, частями которого выступают профессиональные мотивы и интересы к овладению профессией педагога и осознанию значимости профессиональных ценностей [4].

Высокие показатели мотивационного критерия в оценке готовности будущих учителей к организации и осуществлению учебно-воспитательной деятельности с учетом концепций развивающего и контекстного обучений, позволят побудить студента к самосовершенствованию и развитию его педагогического мастерства, стремлению к активному решению нестандартных профессиональных ситуаций, интересов к планированию работы с детьми с применением инновационных технологий на уроках и освоению принципов развития самостоятельности и когнитивных способностей обучающихся.

Так, от показателей мотивационного критерия зависят результаты двух последующих критериев, так как когнитивная и операционная составляющие анализа уровня подготовки будущих педагогических кадров к полноценной профессиональной деятельности, направленной на развитие познавательной самостоятельности обучающихся, концентрируются вокруг мотивационной составляющей модели подготовки педагогов в высшей школе. Из этого следует, что мотивационный критерий следует считать системообразующим, концептуальным ядром, которое формирует систему основных свойств и качеств личности педагога в процессе его обучения и непосредственной профессиональной активности.

Оценка уровня готовности студентов к будущей педагогической деятельности, направленной на активизацию самостоятельной и познавательной активности обучающихся, – единица непостоянная. Так как содержательный показатель готовности учителя к применению собственной педагогической деятельности элементов развивающего и контекстного обучения на уроках математики характеризуется беспрестанным совершенствованием педагогического мастерства, овладения технологиями обучения в конкретной предметной сфере [2].

Так, оценивание показателей данного критерия должны постоянно возрастать и требовать от учителя постоянного развития с целью соответствия современным потребностям общества и их отражений в целях и задачах системы образования. «Сам социальный факт разговора о компетенциях, а не о знаниях, умениях и навыках — свидетельство того, что наличие знания перестало быть «символическим капиталом». То есть сам факт наличия знания не задает пространство жизненного пути...» [6, 4].

Анализ уровня содержательного критерия предусматривает овладение студентами высшего учебного заведения педагогической направленности теоретическими знаниями о сущности форм организации учебно-познавательной деятельности школьников. Данный критерий подразумевает сформированную у студентов систему знаний о типах и формах взаимодействия педагога и обучающихся, стилях организации педагогического общения, воздействии личностных особенностей обучающихся на уровень их усвоения теоретического материала и практических навыков.

В этой связи в системе подготовки будущих педагогов одним из необходимых условий является овладение уверенными знаниями о теоретических аспектах личностно-ориентированного, проблемного и системно-деятельностного подходов в организации процесса обучения и воспитания, а также их практической реализации при проведении уроков.

Анализ уровня подготовки студентов относительно третьего критерия заключается в наличии показателей готовности будущих специалистов проявлять умения в оперировании приобретенной информацией в рамках конкретной педагогической деятельности.

Объективно-позитивными результатами данного критерия является наличие у будущих учителей сформированных умений к применению элементов исследовательской деятельности, а также методов развивающего и контекстного обучения. Высокие показатели операционного критерия позволят будущему педагогу проявить свой потенциал, заключающийся в наличии необходимых компетентностей для организации и реализации различных форм обучения школьников и проявлять результативность в решении проблемных ситуаций, возникающих в непосредственной учебно-воспитательной деятельности [5].

Согласно положениям исследования уровня готовности будущих педагогических кадров к развитию когнитивных способностей обучающихся и активизации их самостоятельности, показатели и уровни оценки должны отражать деятельностное проявления личности, осознанность ею целей, мотивов, условий, концепций и результатов обучения. Так как данный критерий является одновременно объективным и субъективным показателем исследуемого явления, на основе которого можно оценивать результат определенного уровня развития личности педагога и сформированности его профессиональных компетентностей [6].

Согласно выделенным критериям, определены такие уровни сформированности умений и навыков у студентов к применению принципов, форм и методов развивающего и контекстного обучения на уроках математики: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень готовности будущего педагога характеризуется неопределенностью потребностей к профессиональному саморазвитию, отсутствием мотива к использованию элементов развивающего обучения на

ресурси України та країн Європейського союзу, нормативно-правове та технічне регулювання у сфері екологічної паспортизації рекреаційних комплексів, структура та принципи заповнення екологічного паспорта рекреаційного об'єкту. У процесі лекційного заняття студенти мають змогу у вигляді діалогу спілкуватися і пропонувати свої власні ідеї для покращення процедури проведення екологічної паспортизації та заходи з метою поліпшення природоохоронної діяльності в межах рекреаційного об'єкту.

Після лекції студенти отримують знання з особливостей поділу і функціонування рекреаційних ресурсів в Україні та країнах Європейського союзу; процедури проведення екологічної паспортизації рекреаційних об'єктів; структури та змісту екологічного паспорта рекреаційного об'єкту; відтворення природних та рекреаційних екосистем, охорони й збереження рекреаційних комплексів; технічного та нормативно-правового регулювання у галузі охорони рекреаційних об'єктів; уміння й навички з використання методики проведення екологічної паспортизації рекреаційних об'єктів та складання екологічного паспорту; розробки планів, програм, стратегій їх розвитку.

Висновки. В статті обгрунтовано основну роль екологічної паспортизації в системі екологічної освіти; розроблено теоретичне підгрунття для проведення лекції на тему «екологічна паспортизація рекреаційних об'єктів» для студентів напряму підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» з дисципліни «Охорона навколишнього середовища (екологічна паспортизація територій і підприємств)».

Література:

1. Бейдик О.О. Рекреаційно-туристські ресурси України: методологія та методика аналізу, термінологія, районування: монографія. – К.: ВПЦ Київський університет", 2001. – 395 с.

2. Дідух Я.П. Екофлора України. Т. 2 / Я.П. Дідух, Р.І. Бурда, С.М. Зиман та ін. – К.: Фітосоціоцентр, 2004. – 480 с.

3. Ісаєнко В.М. Роль екологічної паспортизації туристичних зон Шацького НПП у збереженні природних екосистем [Електронний ресурс] / [Ніколаєв К.Д., Ісаєнко В.М., Бабікова К.О.] // Збірник наукових статей "ІІІ-го Всеукраїнського з'їзду екологів з міжнародною участю". – Вінниця, 2011. – Том.1. – С.230-233. Режим доступу: http://eco.com.ua/sites/eco.com.ua/files/lib1/konf/3vze/zb_m/t1/tom_1_s03_p_230_233.pdf

4. Попович С.Ю. Природно-заповідна справа. Навчальний посібник. – К.: Арістей, 2007. – 480 с.

5. Рідей Н.М. Екологічна оцінка агробіоценозів: теорія, методика, практика / Рідей Н. М., Строкаль В.П., Рибалко Ю.В. – Херсон: Видавництво Олді - плюс, 2011. – 568 с.

6. Рідей Н. М. Ступенева підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: Монографія / за заг. ред. академіка Д. О. Мельничука. – Херсон: Видавництво Олді-плюс, 2-ге вид. перероблене і доповнене, 2011. – 650 с.

7. Строкаль В.П. Методика організацій навчальних практик у майбутніх екологів: монографія / За заг. ред.. д.пед.н., професора Н. М. Рідей / – Херсон: Грінь Д.С., 2012. – 264 с.

8. Ткач В.П. Лісівнича академія наук України: Довідник / За редакцією професора Ю. М. Дебринюка. – Львів: Камула, 2010. – 340 с.

природокористування» з дисципліни «Охорона навколишнього середовища (екологічна паспортизація територій і підприємств)».

Виклад основного матеріалу. Відповідно до ст. 63 Закону України «Про охорону навколишнього природного середовища» до рекреаційних зон належать ділянки суші та водного простору, призначені для організованого масового відпочинку населення і туризму. Рекреаційні зони - це території (акваторії), призначені для організації відпочинку населення, туризму та проведення спортивних заходів. До основних факторів, які впливають на використання рекреаційних ресурсів відносять екологічний стан території. Нині, існує чимало екологчних проблем в державі – забруднення водних ресурсів, повітря, ґрунтів, безладдя в соціально-політичному житті суспільства тощо. Дані фактори обумовлюють необхідність екологічного контролю за станом природних та рекреаційних об'єктів шляхом проведення їх паспортизації [5]. Сутність екологічної паспортизації територій та об'єктів полягає в необхідності інвентаризації основних джерел антропогенних впливів на навколишнє природне середовище, дотримання природоохоронних норм і правил у процесі природокористування, визначення ступеня використання ресурсів природного середовища і розробка на основі даних паспортизації дієвих природоохоронних заходів [5].

Відповідно до навчального плану підготовки студентів за напрямом 6.040106 «екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» дисципліна «Охорона навколишнього середовища (екологічна паспортизація територій і підприємств)» відноситься до вибіркових дисциплін самостійного вибору ВНЗ і складає 108 годин (3 кредити ECTS) з яких 26 годин відводиться на лекційні заняття. Відповідно до розробленої доктором педагогічних наук, професором Рідей Н.М. та кандидатом педагогічних наук, доцентом Строкаль В.П. робочої програми з даної навчальної дисципліни (за формою № Н–3.04) до структури її відноситься лекція на тему «екологічна паспортизація рекреаційних об'єктів». Вона є однією із основних складових елементів дисципліни, інформація якої надає можливість студентам набути практичних умінь і навичок складання екологічних паспортів та процедури її проведення.

Для підготовки лекції були застосовані інноваційні форми, зокрема лекція-діалог та лекція-прес-конференція, які дозволяють студентам розвивати по черзі певні аспекти процедури проведення екологічної паспортизації рекреаційних об'єктів, удосконалюючи при цьому професійну компетентність, комунікабельність та ініціативність, також дозволяє швидко запам'ятати основні складові паспорту рекреаційного об'єкта. Під час проведення лекції застосовуються ситуаційні та рольові методи навчання, які дають право студентам у процесі рольових ігор у певних ситуаціях рокрити проблему дослідження. Під час проведення лекції велика увага звертається на діалог між викладачем і студентом, що дає можливість студентові проаналізувати отриману інформацію та мати свою точку зору. Під час лекції застосовуються мультимедійні технології (презентація у вигляді діафільму), за рахунок яких підвищується ефективність засвоєння матеріалу з екологічної паспортизації рекреаційних об'єктів. Лекція містить план заняття, висновки до кожного підпункту плану, список літератури (основний і додатковий), запитання для самоконтролю, тестові запитання. До плану входять такі питання як загальні особливості екологічної паспортизації рекреаційних об'єктів, рекреаційні

уроках математики, непониманием целей осуществления педагогической деятельности, направленной на развитие самостоятельности и познавательной активности обучающихся начальных классов. Этот уровень характеризуется частичным овладением теоретических понятий и концептуальных положений контекстного и развивающего обучения, принципов, форм и приемов личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов.

Студенты с низким уровнем готовности к развитию познавательной активности и самостоятельности обучающихся начального звена отличаются отсутствием интереса к исследуемой проблеме, низким показателем практических навыков по организации и проведению индивидуальных, групповых и коллективных форм работы. Это вызвано низким уровнем общепедагогических теоретических знаний и методических умений и навыков организации процесса обучения на уроках математики в младших классах, что отражается на низкой эффективности результатов педагогической практики, а также отсутствием навыков проектирования и разработки конспектов уроков.

Средний уровень готовности студентов к педагогической деятельности, направленной на развитие познавательной активности обучающихся, характеризуется овладением принципов и методов организации развивающего обучения с применением проблемных ситуаций на уроках математики не в полной мере. Это вызвано частичным осознанием мотивов и целей развивающего обучения.

Этот уровень характеризуется репродуктивным воссозданием теоретических положений и понятий без применения творческого и исследовательского подходов. Студенты, показатель готовности к развитию самостоятельной познавательности обучающихся начального звена на уроках математики которых соответствует показателям среднего уровня профессиональной подготовки, проявляют фрагментарность в использовании элементов развивающего обучения в проектировании и проведении уроков математики [2]. Данный уровень готовности студентов требует их дальнейшего совершенствования и развития.

Высокий уровень показателей готовности будущих специалистов к повышению эффективности развития когнитивной активности и самостоятельности обучающихся характеризуется воспроизведением теоретических положений, понятий и принципов развивающего обучения с применением инновационных технологий. «В составе основных дидактических умений: умения ориентироваться в предметном содержании осуществляемой деятельности, умения планировать деятельность, реализовывать намеченную программу, осуществлять самоконтроль за результатами ее выполнения. Сформированность данных умений позволит обеспечить готовность студентов к методической работе в школе» [3, 17].

Студенты, обладающие этим уровнем подготовки, не только успешно владеют методическими умениями и навыками разработки, организации и проведения уроков, соответствующих современным требованиям, но и проявляют творчество в реализации педагогической деятельности, видят перспективы его развития.

Выводы. Таким образом, готовность будущих учителей начальных классов к осуществлению учебно-воспитательной деятельности, направленной на развитие самостоятельности и познавательной активности обучающихся на уроках математики, является результатом специально организованной

системной подготовки. Этот результат представляет собой интегральное образование личности будущего педагога, возникающее при объединении теоретических знаний, практических умений и навыков, мотивов к развитию уровня педагогического мастерства, осознания объективных требований к уровню профессиональной педагогической подготовки.

Системность и целостность данного интегрального образования достигается при условии развития мотивационного, когнитивного и операционного критериев до показателей высокого уровня. Основой и движущим ядром профессиональной подготовки будущих учителей к реализации учебно-воспитательной деятельности с применением элементов развивающего обучения является осознанность действий будущего педагога, наличия мотива к совершенствованию профессиональных качеств.

Достаточно объективную сформированность всех составных критериев исследуемой методической проблемы составляет целостное единство показателей готовности будущего учителя к педагогической деятельности, направленной на развитие познавательной активности и самостоятельности обучающихся на уроках математики.

Литература:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Учеб.пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед. – М.: «Академия», 2004. – С.73

3. Никитина Л.А. Развитие методики и содержание методической подготовки будущего учителя начальных классов / Никитина Л.А. // Вестник ТГПУ, 2009. – [Вып. 5(83)]. – С. 16–19

4. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. учеб. заведений / П.Е. Решетников. М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

5. Сенновский И.Б. Профессиональная компетентность учителя и управление образовательной деятельностью ученика / И.Б. Сенновский // Школьные технологии. – 2006. – №1. – С. 78–83.

6. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентно ориентированному образованию. – Красноярск. – 2002. – С .4–8.

References:

1. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija: opyt teoreticheskogo i jeksperimental'no-psihologicheskogo issledovanija / V. V. Davydov. – M.: Pedagogika, 1986. – 240 s.

2. Istomina N.B. Metodika obuchenija matematike v nachal'noj shkole: Ucheb.posobie dlja stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zaved. – M.: «Akademija», 2004. – S. 73

3. Nikitina L.A. Razvitie metodiki i soderzhanie metodicheskoj podgotovki budushhego uchitelja nachal'nyh klassov / Nikitina L.A. // Vestnik TGPU, 2009. – [Vyp. 5(83)]. – S. 16–19

4. Reshetnikov P.E. Netradicionnaja tehnologicheskaja sistema podgotovki uchitelej: Rozhdenie mastera: kn. dlja prepodavat. vyssh. i sredn. ucheb. zavedenij / P.E. Reshetnikov. M.: VLADOS, 2000. – 304 s.

процесі вищої школи, що сприяє формуванню ціннісності, моральності, громадської активності, розумінню соціальних і професійних норм поведінки у сучасному суспільстві. Лекційні заняття студентам, слухачам та науковцям дозволяють оволодівати сучасними науковими методологіями дослідження, поєднуючи інновації, гнучкість програм підготовки у системі вищої освіти для створення сприятливих умов мобільності студентів та майбутнього їхнього працевлаштування.

Тому проблема розроблення й проведення лекційних занять залишається актуальною і частково недослідженою у галузі екології, охорони навколишнього середовища.

Аналіз досліджень і публікацій. Методиці створення та розробки екологічних паспортів рекреаційних об'єктів сьогодні приділяється недостатньо уваги. Окремі дослідження з даної тематики подані в працях заслуженого діяча науки і техніки України, доктора біологічних наук, професора, академіка НАН України Ю.Р. Шеляг-Сосонка (природно-ресурсний аспект розвитку України) [9]; член-кореспондента НАН України, доктора біологічних наук, професора Я.П. Дідуха (екофлора України) [2]; доктора біологічних наук, професора С.Ю. Поповича (природно-заповідна справа на регіональному, національному та міжнародному рівнях розвитку) [4]; заслуженого природоохоронця України, еколога В.Є. Борейка (охорона природи, рекреаційних об'єктів Східного регіону України); член-кореспондента НААН України, доктора сільськогосподарських наук, професора В.П. Ткача (лісокористування, ведення лісового господарства у лісах різних природних зон) [8]; ученого-еколога, доктора біологічних наук, професора В.М. Ісаєнка (екологічна паспортизація туристичних об'єктів) [8]; доктор географічних наук, професор О.О. Бейдик (методологія аналізу рекреаційно-туристичних об'єктів) [3] та інших.

Чимало видатних вчених педагогів значну увагу приділяють методиці підготовки та проведення лекційних занять для студентів різних напрямів підготовки. Проте, підготовці лекційних занять із створення процедури проведення екологічної паспортизації природних об'єктів для студентів напряму підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» приділяється недостатня увага. Теорії, методиці і практиці екологічної освіти та освіти для сталого розвитку присвячено праці М. Дробнохода, М. Клименка, В. Некоса, Н. Рідей, О. Созінова, С. Степаненка [6, 7].

Проведений аналіз основних аспектів даної проблематики свідчить про недостатню розробленість проблеми дослідження.

Формування цілей статті. Метою статті було теоретично обґрунтувати роль екологічної паспортизації рекреаційних комплексів та розробити лекційне заняття на тему «екологічна паспортизація рекреаційних об'єктів» для студентів напряму підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» з дисципліни «Охорона навколишнього середовища (екологічна паспортизація територій і підприємств)». Завдання передбачали визначити основну роль екологічної паспортизації в системі екологічної освіти; розробити теоретичне підґрунтя (форми, методи та засоби) для проведення лекції на тему «екологічна паспортизація рекреаційних об'єктів» для студентів напряму підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване

3. Varyany`cya L.O. Dy`tyacha subkul`tura yak faktor socializaciyi molodshogo shkolyara v navchal`no-vy`xovnomu procesi: dy`s. ... kand. ped. nauk: 13.00.05 / L. O. Varyany`cya. – Lugans`k, 2006. – 235 s.

4. Golovanova N.F. Obshhaya pedagogy`ka. [uchebnoe posoby`e dlya vuzov] / N.F. Golovanova. – SPb.: Rech`, 2005. – 317 s.

5. Kudryavcev V.T. Psy`xology`ya razvy`ty`ya cheloveka / V.T. Kudryavcev. – Ry`ga: Ped. centr «Ekspery`ment», 1999. – 150 s.

6. Rogal`s`ka I.P. Socializaciya osoby`stosti u doshkil`nomu dy`ty`nstvi: sutnist`, specy`fika, suprovid / I.P.Rogal`s`ka. – K.: Milenifum, 2009. – 400 s.

Педагогіка

УДК 504:332.122:379.84:378.147

кандидат педагогічних наук, доцент Строкаль В. П.;
студент ОКР «Магістр» Октисюк А. О.
Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНОГО ЗАНЯТТЯ «ЕКОЛОГІЧНА ПАСПОРТИЗАЦІЯ РЕКРЕАЦІЙНИХ ОБ'ЄКТІВ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ

Анотація. В статті теоретично обґрунтовано методологію проведення лекційного заняття на тему «Екологічна паспортизація рекреаційних об'єктів»; визначено зміст й основні складові лекційного заняття (форми, методи, засоби); рокрито актуальність екологічної паспортизації рекреаційних об'єктів агросфери.

Ключові слова: методика, лекція, фахівці-екологи, засоби, форми.

Аннотация. В статье теоретически обосновано методологию проведения лекционного занятия на тему «Экологическая паспортизация рекреационных объектов», определены содержание и основные составляющие лекционного занятия (формы, методы, средства), рокрито актуальность экологической паспортизации рекреационных объектов.

Ключевые слова: методика, лекция, специалисты-экологи, средства, формы.

Annotation. This paper theoretically grounded methodology of lectures on "Environmental certification of recreational facilities", and defined the content of the main components of the lecture classes (forms, methods, tools); rokryto relevance of ecological certification of recreational facilities.

Key words: methods, lecture, environmental specialists, mass, shape.

Вступ. Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні вже ні в кого не виникає сумніву в тому, що збереження біорізноманіття в природних й рекреаційних комплексах є одним із найважливіших пріоритетів сучасної екологічної політики. Виходячи з цього дуже важливою є підготовка висококваліфікованого фахівця у сфері екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування. Саме тому важливим аспектом виступає підготовка та проведення лекційних занять з даної проблематики. Лекція – головна інформаційна магістраль у навчальному

5. Sennovskij I.B. Professional'naja kompetentnost' uchitelja i upravlenie obrazovatel'noj dejatel'nost'ju uchenika / I.B. Sennovskij // Shkol'nye tehnologii. – 2006. – №1. – S. 78–83.

6. Jel'konin B.D. Ponjatie kompetentnosti s pozicij razvivajushhego obuchenija / B.D. Jel'konin // Sovremennye podhody k kompetentno orientirovannomu obrazovaniju. – Krasnojarsk. – 2002. – S.4–8.

Педагогіка

УДК: 371.937

к.філол.н., доцент кафедри німецької філології Колесниченко Н. Ю.
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса)

ЩОДО АНАЛІЗУ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню проблеми вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах гендерного підходу. Аналізується авторський досвід щодо формування егалітарної гендерної культури бакалаврів романо-германської філології. Особливої уваги приділено висвітленню критеріїв та показників, а також рівнів сформованості егалітарної гендерної культури бакалаврів романо-германської філології з конкретизацією чинника їх статі.

Ключові слова: професійна підготовка, бакалаври романо-германської філології, гендерний підхід, егалітарна гендерна культура.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы совершенствования профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии на основе гендерного підхода. Анализируется авторский опыт по формированию эгалитарной гендерной культуре бакалавров романо-германской филологии. Особое внимание уделяется описанию критериев и показателей, а также уровней сформированности эгалитарной гендерной культуры бакалавров романо-германской филологии с учетом их пола.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры романо-германской филологии, гендерный подход, эгалитарная гендерная культура.

Annotation. The article focuses on the issues of Romance-Germanic bachelors' professional training improvement on the basis of gender approach. Our own experience as for forming egalitarian gender culture of Romance-Germanic bachelors is viewed. The article highlights the criteria and factors, and also the levels of forming Romance-Germanic bachelors' egalitarian gender culture taking into consideration their gender.

Key words: professional training, Romance-Germanic bachelors, gender approach, egalitarian gender culture.

Вступ. Виникнувши у зв'язку з розвитком демократичних тенденцій у суспільстві, гендерний підхід в освіті визначив як основну ідею своєї реалізації забезпечення рівних прав і можливостей всебічного розкриття індивідуального потенціалу жіночої і чоловічої особистості на підставі надання однакового доступу до ресурсів і цінностей культури. Важливість реалізації гендерного

підходу в сучасній освіті визнається українськими вченими (Т. Говорун, Т. Голованова, Т. Дороніна, Я. Кічук, В. Кравець, О. Петренко, С. Харченко, О. Цокур). Але при цьому гостро дискусійним є питання про форми його практичної реалізації, а також прикінцеві результати.

Формулювання мети статті та завдань. З огляду актуальність питань, які стосуються гендерної освіти майбутніх фахівців у вишах, **мета** поданої статті полягає у висвітленні результатів власних розвідок щодо вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах гендерного підходу у напряму формування в них егалитарної гендерної культури.

Виклад основного матеріалу статті. Враховуючи доробки українських науковців з гендерної педагогіки вищої школи [1] та розвиваючи їх ідеї щодо впровадження гендерної освіти й виховання сучасного покоління фахівців, ми вважали, що соціально значущим результатом модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах гендерного підходу є формування їх егалітарної гендерної культури. Під егалітарною ґендерною культурою ми розуміли невід'ємну складову загальної і професійної культури бакалаврів романо-германської філології, що ґрунтується на дотриманні й практичної реалізації принципу рівності статей у всіх сферах суспільства. Егалітарна гендерна культура – це особливий спосіб буття й життєдіяльності бакалаврів романо-германської філології, зумовлений їх прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здатностей як представників певної соціальної статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик особистості, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір стратегії гендерної ідентичності, що відповідає біологічній статі, засвоєння цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки позитивної спрямованості.

Відповідно до складових гендерної ідентичності юнаків і дівчат періоду студентської юності, доведених І. Коном [2], основними компонентами егалітарної ґендерної культури, з огляду на результати дослідження П. Терзі [3], є такі, а саме:

– когнітивний компонент, що забезпечує знання понятєво-термінологічного апарату й розуміння основних ідей гендерної теорії; наявність адекватних уявлень щодо діапазону ролей, обов'язків і норм маскулінності/фемінності в історичній ретроспективі й у сучасному суспільстві; усвідомлення сутності основних психологічних теорій маскулінності і фемінності (психоаналітичної, компліментарности, андрогінії, соціального навчання й т.д.); осмислення функцій гендерних стереотипів і гендерних схем; розуміння особливостей становлення гендерної ідентичності особистості;

– аксіологічний компонент, що забезпечує визнання доцільності ідей гендерної рівності, цінності кожної особистості і її самореалізації незалежно від статевої належності; орієнтацію на забезпечення рівності можливостей і участі представників жіночої й чоловічої статі в публічній і приватній сферах життя; відмову від застарілих (патріархатних) стереотипів (ігнорування жіночого досвіду, ролі жінок у суспільстві; поляризації чоловічих і жіночих якостей, діяльностей, абсолютної фемінності / маскулінності; асиметрія в розподілі влади й доступу до ресурсів; обмеження прав і можливостей у виборі

сформувати у дитини здатність до адекватного сприйняття та доречного використання гумору. Тільки за такого підходу до організації виховання у дитини формуватиметься позитивне оптимістичне світобачення, активна життєва позиція, уміння оперативно мислити, бачити комічне, проявляти винахідливість, адекватно реагувати на жарти та розуміти їх зміст та застосовувати у повсякденному житті. Також показовим у контексті розгляду дитячої субкультури як фактора соціалізації особистості в дошкільному дитинстві є її функціональне призначення: соціалізуюча функція дитячої субкультури полягає у наданні дитині особливого психологічного простору, у якому вона набуває "соціальної компетентності у групі рівних".

Висновок. Підсумовуючи викладене, підкреслимо, що середовище відіграє роль фактора соціально-особистісного розвитку дитини лише у випадку активної взаємодії з ним дитини як суб'єкта, завдяки чому дитина має можливість виявити ініціативність, активність та відповідно реагувати на впливи середовища, набуває соціального досвіду. Зовнішні впливи, в тому числі й дитячої субкультури, набувають для дитини особистісного сенсу, адже вони детерміновані не тільки значущістю для соціального оточення – культури соціуму, але й для соціального досвіду дитячої особистості. Дошкільний період є сенситивним для виховання у дітей почуття гумору. Така сенситивність обумовлюється особливостями дітей цього вікового періоду: інтенсивністю пізнавального розвитку і розширенням емоційної сфери; збагаченням і впорядкуванням чуттєвого досвіду; формуванням вміння розуміти невідповідності між ситуацією і діями, формою і змістом, причиною і наслідками. Важлива роль у цьому належить і іншим компонентам дитячої субкультури, що і становить перспективи подальших наукових розвідок**.**

Література:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В Абраменкова. – М.: Московский психо-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.

2. Асмолов О. "Главное – сохранить почемучек" / О. Асмолов // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 3. – С. 68 – 69.

3. Варяниця Л.О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Л. О. Варяниця. – Луганськ, 2006. – 235 с.

4. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. [учебное пособие для вузов] / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. – 317 с.

5. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека / В.Т. Кудрявцев. – Рига: Пед. центр «Експеримент», 1999. – 150 с.

6. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід / І.П.Рогальська. – К.: Міленіфум, 2009. – 400 с.

References:

1. Abramenkova V.V. Socy`al`naya psy`xology`ya detstva: razvy`ty`e otnosheny`j rebenka v detskoj subkul`ture / V.V Abramenkova. – M.: Moskovsky`j psy`xo-socy`al`nыj y`nsty`tut; Voronezh: Y`zd-vo NPO «MODЭK», 2000. – 416 s.

2. Asmolov O. "Glavnoe – soxrany`t` pochemuchek" / O. Asmolov // Doshkol`noe vospy`tany`e. – 2005. – # 3. – S. 68 – 69.

на простір дитячої субкультури становить доросла культура, провідником якої є батьки та значущі дорослі [3, с. 94].

Отже, дитяча субкультура є своєрідним способом світобачення та світорозуміння дитини, сукупністю різноманітних форм активності, завдяки чому формується цілісний життєвий досвід, досягається розуміння різних сторін соціального життя та самоутвердження в ньому.

Здійснений аналіз засвідчує, що всі розглянуті аспекти дитячої субкультури відіграють важливу роль у процесі соціалізації особистості дитини: вона вчиться приймати вікові норми поведінки у групі однолітків, навчається ефективним технікам вирішення складних ситуацій, досліджує межі дозволеного, вирішує свої емоційні проблеми, пізнає світ, себе та інших людей, соціальне довкілля, проявляє самостійність і бере участь у соціальних змінах тощо. Завдяки дитячій субкультурі природним шляхом відбувається максимальне залучення дитини у систему соціальних зв'язків та стосунків, задовольняється потреба у самостійності, активності.

Зупинимося на такому важливому компоненті дитячої субкультури як дитячий гумор, оскільки саме він впливає на виховання у дітей почуття комічного, завдяки якому у них знижується синкретизм сприйняття, збагачуються уявлення про механізми побудови комічних конструкцій, норми і правила поведінки у соціумі. Підкреслимо, що саме дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку почуття гумору як показника психологічно здорової особистості. Його формування є важливим показником норми психічного розвитку дитини, одним із якісних новоутворень раннього віку. Соціальна ситуація розвитку дошкільника, включення дитини в новий провідний вид діяльності – сюжетно-рольову гру, яка має колективний характер, створюють оптимальні умови для подальшого розвитку у дітей почуття гумору. При цьому вони здебільшого користуються такими елементами сміхового світу дитячої субкультури як жарти, анекдоти, дотепні казки, жартівливі казки, розіграші, дражнили, нісенітниці, завдяки яким підшучують один над одним, жартують з ровесниками та дорослими, і отримують від цього велике задоволення. Сміх дитини супроводжується цілою гамою почуттів різної інтенсивності з переважанням позитивного оптимістичного характеру. Сміхова активність дитини – це щораз підтвердження її власного існування через ніби "вивертання" себе і усіх, хто її оточує, назовні. Такий перевернутий комічний, жартівливий світ властивий дитячій субкультурі в цілому не тільки завдяки спільному для дітей ігрового елементу, але й тому, що в цьому світі дитина вилучається із усіх звичних стабільних форм, занурюється у стихію хаосу, невизначеності, оскільки сміх спеціально викривлює світ. Дитина ніби експериментує над світом, позбавляючи наявні в ньому явищі і факти розумних пояснень та причинно-наслідкових зв'язків. Сміховий "антисвіт" дозволяє дитині промовляти те, що є неприйнятним для дорослих, не рахуватися з авторитетами, не зважати на правила та вимоги, робити усе навпаки. Але для того, щоб дитина могла побачити зовнішній і внутрішній комізм, вона має добре засвоїти реальне становище речей і мати достатній рівень уявлень про довкілля та відповідний рівень інтелектуального розвитку. Розвивати його треба одночасно з іншими психічними процесами особистості – з усіма видами мислення, уяви, пам'яті, вольовими якостями, кмітливістю, ініціативністю. При цьому завдання дорослих полягає в тому, щоб засобами комічної дитячої літератури

професії, розподілі добробуту і т.ін.); спрямованість на самодослідження гендерних характеристик своєї особистості; позитивне ставлення до себе як представника певної статі; орієнтацію на самовдосконалення якостей своєї особистості за допомогою розширення репертуару й діапазону гендерних ролей;

– дієво-практичний компонент, що забезпечує прояв поваги до особистості незалежно від її статевої належності й вираженості рис маскулінності/фемінності; толерантність у взаємодії з людьми різної гендерної ідентичності; демонстрацію досвіду егалітарної поведінки з представниками протилежної статі в різних ситуаціях (навчальних, професійних, ділових, сімейно-побутових і т.ін.); непримиренність у боротьбі із застарілими (патріархатними) стереотипами в особистому й професійно-педагогічному досвіді; участь у виконанні дій, типових й нетипових для чоловічих і жіночих видів діяльності та ролей; самовиховання якостей своєї особистості, що сприяють становленню гендерної ідентичності позитивної спрямованості, що відповідає біологічній статі.

Так, за нашими спостереженнями, для бакалаврів романо-германської філології з високим рівнем сформованості егалітарної гендерної культури характерно, що його носії виявляли:

– за когнітивним компонентом – глибоке знання понятєво-термінологічного апарата гендерних досліджень; теоретично обгрунтоване розуміння змісту й важливості основних ідей гендерної теорії; адекватність уявлень щодо діапазону ролей, обов'язків і норм маскулінності/фемінності в історичній ретроспективі й сучасному суспільстві; грунтовне знання сутності основних психологічних теорій маскулінності і фемінності (психоаналітичної, компліментарності, андрогінії, соціального навчання й т.ін.); всебічне усвідомлення функцій гендерних стереотипів і гендерних схем; глибоке розуміння особливостей становлення гендерної ідентичності особистості;

– за аксіологічним компонентом – свідоме визнання доцільності ідей гендерної рівності, цінності кожної особистості і її самореалізації, незалежно від статевої належності; чітко виражену орієнтацію на забезпечення рівності можливостей і участі представників жіночої й чоловічої статі в публічній і приватній сферах життя; принципову відмову від застарілих гендерних (патріархатних) стереотипів (ігнорування жіночого досвіду, ролі жінок у суспільстві; поляризації чоловічих і жіночих якостей, діяльностей, абсолютної фемінності/маскулінності; ассиметрії в розподілі влади і доступу до ресурсів; обмеження прав і можливостей у виборі професії, розподілі добробуту і т.ін.); яскраво виражену спрямованість на самодослідження гендерних особливостей своєї особистості й позитивне ставлення до себе як представника певної статі; стійку орієнтацію на самовдосконалення якостей своєї особистості за допомогою розширення репертуару й діапазону гендерних ролей;

– за дієво-практичним компонентом – вияв щирої поваги до особистості, незалежно від її статевої належності й виразності рис маскулінності/фемінності й непідробленої толерантності у взаємодії з людьми різної спрямованості їх гендерної ідентичності; демонстрацію досвіду егалітарної поведінки з людьми протилежної статі в різних ситуаціях (навчальних, професійних, ділових, сімейно-побутових і т.ін.); непримиренність у боротьбі із застарілими гендерними стереотипами в особистому досвіді статево-рольової взаємодії; активну й зацікавлену участь у виконанні дій у типові й нетипових для

чоловічих і жіночих ролей видів діяльності; систематичне заняття самовихованням якостей своєї особистості, що сприяють становленню гендерної ідентичності позитивної спрямованості, що відповідає біологічній статі.

Для бакалаврів романо-германської філології з достатнім рівнем сформованості гендерної культури було характерно, що вони виявляли:

– за когнітивним компонентом – глибоке знання поняттєво-термінологічного апарата гендерних досліджень; всебічне розуміння змісту й важливості основних ідей гендерної теорії; адекватність уявлень щодо діапазону ролей, обов'язків і норм маскулінності/фемінності в історичній ретроспективі й сучасному суспільстві; досить глибокі знання сутності основних психологічних теорій маскулінності й фемінності (психоаналітичної, компліментарності, андрогінії, соціального научіння й т.ін.); усвідомлення функцій гендерних стереотипів і гендерних схем; досить глибоке розуміння особливостей становлення гендерної ідентичності особистості;

– за аксіологічним компонентом – яскраво виражене визнання доцільності ідей гендерної рівності, цінності кожної особистості і її самореалізації, незалежно від статевої належності; досить чітко виражену орієнтацію на забезпечення рівності можливостей і участі представників жіночої й чоловічої статі в публічній і приватній сферах життя; принципову відмову від застарілих гендерних (патріархатних) стереотипів (ігнорування жіночого досвіду, ролі жінок у суспільстві; поляризації чоловічих і жіночих якостей, діяльностей, абсолютної фемінності/маскулінності; асиметрії в розподілі влади й доступу до ресурсів; обмеження прав і можливостей у виборі професії, розподілі добробуту і т.ін.); досить яскраво виражену спрямованість на самодослідження гендерних особливостей своєї особистості й позитивне ставлення до себе як представника певної статі; досить стійку орієнтацію на самовдосконалення якостей своєї особистості за допомогою розширення репертуару й діапазону гендерних ролей;

–за дієво-практичним компонентом – вияв досить глибокої поваги до особистості, незалежно від її статевої належності й виразності рис маскулінності/фемінності й непідробленої толерантності у взаємодії з людьми різної спрямованості їх гендерної ідентичності; демонстрацію досвіду егалітарної поведінки з людьми протилежної статі в різних ситуаціях (навчальних, професійних, ділових, сімейно-побутових і т.ін.); непримиренність у боротьбі із застарілими гендерними стереотипами в особистому досвіді статево-рольової взаємодії; досить активної й зацікавленої участі у виконанні дій у типових й нетипових для чоловічих і жіночих ролей видів діяльності.

Для бакалаврів романо-германської філології із середнім рівнем сформованості гендерної культури було характерно, що його носії виявляли:

– за когнітивним компонентом – знання поняттєво-термінологічного апарату гендерних досліджень; розуміння змісту й важливості основних ідей гендерної теорії; досить адекватні уявлення щодо діапазону ролей, обов'язків і норм маскулінності/фемінності в історичній ретроспективі й сучасному суспільстві; знання сутності основних психологічних теорій маскулінності й фемінності (психоаналітичної, компліментарности, андрогінії, соціального навчання й т.ін.); усвідомлення функцій гендерних стереотипів і гендерних

простір цінностей, настанов, способів діяльності та форм спілкування. Російський дослідник В. Кудрявцев убачає в дитячій субкультурі “особливу систему існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ, цінності тощо, яка частково стихійно складається всередині панівної культурної традиції певного суспільства і посідає в ній відносно автономне місце” [5].

На думку О. Кононко, “феномен дитячої субкультури надає значущості власним зусиллям малюка в освоєнні життєвого простору, його вмінні “вимірювати”, обживати цей простір власним тілом, почуттями, думками, досвідом. Це арена апробування дитиною своїх сил, міри своєї життєздатності, вміння не лише вижити, а й продуктивно, радісно жити поряд з однолітками” [6, с. 7]. Отже, сформульоване О. Кононко розуміння дитячої субкультури дає змогу виокремити її як форму опанування життєвого простору, апробації власних сил, наголосити на виконанні нею важливої функції соціалізації дитини. Сучасні дослідники феномену дитячої субкультури (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Горбунова, І. Кон, О. Кононко, Є. Копейкіна, В. Кудрявцев, М. Осоріна та ін.) наполягають на усталеності її структури і виокремлюють такі компоненти: дитячий фольклор, дитяча словесна творчість, дитячий правовий кодекс, дитячі ігри, дитячий гумор, релігійні уявлення, дитяче філософствування, дитячі інтереси, табуювання.

Відтак дитяча субкультура через жорстко унормований дитячий правовий кодекс, ігрові правила, форми фольклору сприяє підпорядкуванню дитини груповим нормам, її адаптації в середовищі своїх однолітків, забезпечуючи процес її соціалізації. Особливого значення для комфортності дитини набуває психотерапевтична функція дитячої субкультури, завдяки якій утворюється своєрідне “психологічне укриття”, захист від несприятливих упливів дорослого світу. Культуроохоронна функція дитячої субкультури полягає у збереженні жанрів, усних текстів, обрядів, елементів сакральності, що на сучасному етапі розвитку культури втратили своє звучання, з функціональним оновленням перейшли з культури дорослих у дитяче середовище. Механізми дитячої субкультури дозволяють допомогти дитині виробити готовність до розв’язання проблем, які можуть виникнути в майбутньому, та сформувати алгоритм адекватної дії у складних життєвих ситуаціях. Отже, прогностична функція дитячої субкультури орієнтована на майбутнє, пов’язана із наданням дітям можливостей та простору самореалізації.

Актуальним та цікавим для розуміння сучасних особливостей дитячої субкультури стало дослідження Л. Варяниці, у якому, поряд з вивченням змісту компонентів дитячої субкультури на етапі молодшого шкільного віку, одним з напрямів стало вивчення фактів дисгармонії сучасної дитячої субкультури. Першим з них дослідниця виокремлює факт психологічної відірваності батьків від дитинства в його узагальненому розумінні, повне ігнорування ними всіх аспектів дитячого життя, окрім тих, які, на їхню думку, ведуть до успіху [3, с. 74]. Наступним фактом дисгармонії сучасної дитячої субкультури означена “втрата загальнолюдських цінностей, національних традицій та збіднення, навіть змістова спустошеність окремих прошарків дитячої субкультури (ігор, фольклору, правових норм)” [3, с. 94]. Дослідниця називає критичною ситуацію, яка склалася в ігрових традиціях, змісті ігор, оскільки сучасні діти майже не вміють доречно використовувати форми дитячого фольклору, його репертуар, зміст та форми ігор збіднилися, як і різноманітні види дитячої творчості, усні тексти. Особливо негативний вплив

Дослідження В. Абраменкової, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Козлової, О. Кононко, А. Кошелєвої, В. Кузьменко, М. Лісіної, В. Мухіної, М. Осоріної, Т. Поніманської показують, що з віком у дітей потреба у спілкуванні з однолітками розширюється і поглиблюється як за формою, так і за змістом. Стосовно аналізу специфіки соціалізації особистості у дошкільному дитинстві висловлені положення означають, що дитяче соціальне життя починається у дошкільній групі, як генетично ранньому щаблі соціальної організації людей, що з часом замінюється шкільним класом. Прихід дитини у дошкільний заклад є важливим моментом у її житті: змінюється "соціальна ситуація розвитку", різко посилюється почуття її прихильності до однолітків. Груповий вплив є одним із найперспективніших сфер впливу на соціальне становлення дитини, її соціальну поведінку, вміння відгукуватися на потреби інших людей. У процесі формування у дитини уявлень про свої можливості досвід спілкування з однолітками є, насамперед, контекстом для порівняння з "подібними істотами" та слугує основою для набуття певних соціальних навичок колективного життя. Головним відкриттям дітей на етапі дошкільного дитинства є ідея партнерства. Між трьома та п'ятьма роками дитина інтенсивно освоює важку практику взаємодії з іншими дітьми у грі, а потім і в інших ситуаціях. Головною силою, яка рухає розвиток стосунків між дітьми-дошкільниками, є спільна гра. Рольова гра, яка входить у поведінковий репертуар дітей, стає головною моделлю партнерської взаємодії. Стосовно ігрового дійства як цілого кожна дитина, яка взяла на себе певну роль, стає частиною процесу, одним із структуроформівних елементів ситуації – її учасником. Її дії як члена дитячої ігрової групи підпорядковуються загальним для усіх людей законам групового життя. Це певним чином обмежує свободу дій дитини і пов'язане з присутністю у грі інших її учасників. Отже, група однолітків для дитини дошкільного віку є першою інстанцією, яка дозволяє їй формувати власні погляди поза сферою контролю дорослих і зіставляти соціальні орієнтири рідних дорослих та інших – однолітків. Це форма ігрової взаємодії, де дитина набуває зразків партнерської взаємодії. У період дошкільного дитинства між дітьми формуються складні стосунки, які відображають реальні соціальні залежності у "дорослому" суспільстві [1].

Одним із джерел існування і розвитку світу дитинства дослідники виділяють дитячу субкультуру, завдяки якій діти з покоління в покоління передають специфічні способи організації життя у дитячому товаристві, норми і цінності світорозуміння та світосприйняття, елементи соціальної поведінки і міжособистісних стосунків з довкіллям. Субкультура є сукупністю специфічних соціально-психологічних ознак (норм, цінностей, стереотипів, смаків і т. ін.), що впливають на стиль життя та мислення певних номінальних і реальних груп людей і дозволяють їм усвідомити та утвердити себе як "ми", відмінного від "вони", тобто інших представників соціуму. Дитяча субкультура як специфічне, приховане від стороннього ока, явище набуває особливого значення у віковому діапазоні між 3-4 роками (коли в дітей зароджується самостійне соціальне життя) та 12-13 роками, коли на зміну дитячій приходить підліткова субкультура. Дитяча субкультура – це особлива система дитячих уявлень про світ, цінності, моделі поведінки та спілкування, своєрідна культура, що існує за власними специфічними і самобутніми законами, хоча і у полі загальної культури. У широкому значенні дитяча субкультура – все те, що створене дорослими для дітей і самими дітьми, у більш вузькому – смисловий

схем; досить глибоке розуміння особливостей становлення гендерної ідентичності особистості;

–за аксіологічним компонентом – визнання доцільності ідей гендерної рівності, цінності кожної особистості і її самореалізації, незалежно від статевої належності; виражену орієнтацію на забезпечення рівності можливостей і участі представників жіночої й чоловічої статі в публічній і приватній сферах життя; відмову від застарілих гендерних (патріархатних) стереотипів (ігнорування жіночого досвіду, ролі жінок у суспільстві; поляризації чоловічих і жіночих якостей, діяльностей, абсолютної фемінності/маскулінності; асиметрії в розподілі влади й доступу до ресурсів; обмеження прав і можливостей у виборі професії, розподілу добробуту і т.ін.); але не досить переконливо виражену спрямованість на самодослідження гендерних особливостей своєї особистості й позитивне ставлення до себе як представника певної статі; недостатньо стійку орієнтацію на самовдосконалення якостей своєї особистості за допомогою розширення репертуару й діапазону гендерних ролей;

– за дієво-практичним компонентом – вияв поваги до особистості незалежно від її статевої належності й виразності рис маскулінності/фемінності й непідробленої толерантності у взаємодії з людьми різної спрямованості їх гендерної ідентичності; демонстрацію досвіду егалітарної поведінки з людьми протилежної статі в різних ситуаціях (навчальних, професійних, ділових, сімейно-побутових і т.ін.); нейтральну позицію у боротьбі із застарілими гендерними стереотипами в особистому досвіді статево-рольової взаємодії; не завжди активну й зацікавлену участь у виконанні дій у типових й нетипових для чоловічих і жіночих ролей видів діяльності.

Для бакалаврів романо-германської філології з низьким рівнем сформованості гендерної культури було характерно, що вони виявляли:

– за когнітивним компонентом – поверхове знання понятєво-термінологічного апарата гендерних досліджень; не завжди адекватне розуміння змісту й важливості основних ідей гендерної теорії; невідповідність уявлень щодо діапазону ролей, обов'язків і норм маскулінності/фемінності в історичній ретроспективі й сучасному суспільстві; відсутність знань щодо сутності основних психологічних теорій маскулінності й фемінності (психоаналітичної, компліментарності, андрогінії, соціального научения й т.ін.); часткове усвідомлення функцій гендерних стереотипів і гендерних схем; поверхневе розуміння особливостей становлення гендерної ідентичності особистості;

– за аксіологічним компонентом – не завжди щире визнання доцільності ідей гендерної рівності, цінності кожної особистості і її самореалізації незалежно від статевої належності; не чітко виражену орієнтацію на забезпечення рівності можливостей і участі представників жіночої й чоловічої статі в публічній і приватній сферах життя; толерантність до застарілих гендерних (патріархатних) стереотипів час від часу (ігнорування жіночого досвіду, ролі жінок у суспільстві; поляризації чоловічих і жіночих якостей, діяльностей, абсолютної фемінності/маскулінності; ассиметрії в розподілі влади й доступу до ресурсів; обмеження прав і можливостей у виборі професії, розподілу добробуту і т.ін.); слабко виражену спрямованість на самодослідження гендерних особливостей своєї особистості й позитивне ставлення до себе як представника певної статі; не стійку орієнтацію на

самовдосконалення якостей своєї особистості за допомогою розширення репертуару й діапазону гендерних ролей;

– за дієво-практичним компонентом – вияв в окремих випадках поваги до особистості незалежно від її статевої належності й виразності рис маскулінності/фемінності й толерантності у взаємодії з людьми різної спрямованості їх гендерної ідентичності; відсутність досвіду егалітарної поведінки з людьми протилежної статі в різних ситуаціях (навчальних, професійних, ділових, сімейно-побутових і т.ін.); пасивність у боротьбі із застарілими гендерними стереотипами в особистому досвіді статево-рольової взаємодії; не завжди активної й зацікавленої участі у виконанні дій у типових й нетипових для чоловічих і жіночих ролей видів діяльності.

Стан егалітарної гендерної культури бакалаврів романо-германської філології, що перебув у стадії формування, означав розімкнення її цілісної структури за окремими ознаками вияву кожного із трьох компонентів.

Розподіл рівнів сформованості егалітарної гендерної культури бакалаврів романо-германської філології здійснювався в наступних межах: від 1,0 до 0,81 балів – високий рівень; 0,80 до 0,61 – достатній рівень; 0,60 до 0,41 – середній рівень; 0,40 до 0,21 – низький рівень; 0,20 і нижче балів – стан, коли егалітарна гендерна культура перебувала в стадії формування. Під рівнем сформованості егалітарної гендерної культури бакалаврів романо-германської філології ми розуміли якісну характеристику їх особистості, зумовлену мірою інтенсивності вияву її компонентів – когнітивного, аксіологічного й дієво-практичного, а також погодженістю їх між собою у вигляді цілісної структури.

Висновки. За даними експерименту щодо вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах гендерного підходу, який проведено на базі факультету романо-германської філології ОНУ ім. І.І. Мечникова, в експериментальній групі з її жіночого складу 19% випробуваних виявило високий, 28% – достатній, 31% – середній і 22% – низький рівні сформованості егалітарної гендерної культури, а з чоловічого складу 12% досліджуваних виявило високий, 21% – достатній, 39% – середній і 29% – низький рівні означеного новоутворення особистості. Характерним було те, що в жодного із досліджуваних егалітарна гендерна культура не перебувала в стадії формування, оскільки була сформована її цілісна структура в складі трьох провідних компонентів – когнітивного, аксіологічного й дієво-практичного.

На відміну від експериментальної групи, в контрольній групі відбулася незначна позитивна динаміка формування егалітарної гендерної культури бакалаврів романо-германської філології, яка виявилася на середньому рівні тільки в 5% студенток і 3% студентів, а на низькому - лише в 28% студенток і 22% студентів. У решти жіночого (67%) та чоловічого (75%) складу контрольної групи, модель організації професійної підготовки якої вибудовувалася на традиційних засадах, які не передбачали інтеграції гендерних досліджень у її зміст, егалітарна гендерна культура знаходилася у стадії формування.

Література:

1. Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії: зб. матеріалів міжн. наук.-практ. конф. 27-29 квітня 2011 р. / ред. кол. В.П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – Т., 2011. – 746 с.

фактичного становлення особистості", коли у дитини починає розвиватися почуття гумору.

Формулювання мети та завдань статті. Мета статті полягає у розкритті особливостей соціалізації дітей дошкільного віку через фактор дитячої субкультури, завдяки якій у дітей розвивається почуття гумору.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство (з 3 до 6 років) за влучним виразом О. Асмолова, є "основою формування базової культури особистості дитини" [2, с. 69]. Серед основних здобутків дошкільного віку науковці виокремлюють образні форми пізнання навколишнього світу, розквіт яких припадає саме на цей віковий період; моральні почуття, які пов'язують дитину спочатку з рідними людьми, а з часом і з ширшим колом дорослих і однолітків. Психологи, які наголошують на виникненні нової соціальної ситуації розвитку, виокремлюють внутрішню позицію дошкільника стосовно інших людей, яка характеризується усвідомленням власного "Я", усвідомленням своєї поведінки та інтересом до світу дорослих.

Отже, дошкільне дитинство вважають періодом оволодіння соціальним простором людських стосунків через спілкування з дорослими, а також через ігрові та реальні стосунки з однолітками (Г. Абрамова, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Мухіна та ін.). У дошкільному віці дитина все більше розширює простір предметного та починає освоєння соціального світу, набуває умінь використання все більшої кількості предметів за їх функціональним призначенням, починає відчувати ціннісне ставлення до навколишнього світу, відкриває для себе певну відносність постійності речей. При цьому розумовий, естетичний, моральний, тобто власне соціальний розвиток набирає високих обертів. Однолітки по-особливому і достатньо ефективно впливають на особистість дитини, її соціальну поведінку, цінності та систему стосунків. Група однолітків одностайно визнається науковцями незамінним мікрофактором соціалізації особистості. Функції дитячого товариства у процесі соціалізації мають певну вікову специфіку, яку узагальнено визначено так: прилучення до культури суспільства, до соціальних норм, які тут превалюють; научування статеворольовій поведінці, яка формується через наявні зразки поведінки, властиві представникам кожної статі певного віку та осуд несхвалюваної поведінки; научування поведінці, яка відповідає етнічній, релігійній, регіональній, соціальній, професійній приналежності членів групи; допомога членам дитячого товариства у досягненні автономії від дорослих та батьківської сім'ї, з одного боку, та від товариства однолітків і вікової субкультури – з іншого; створення умов для розвитку самосвідомості, для самовизначення та самоствердження.

Дитяче суспільство, що існує у загальній структурі суспільства, володіє власними специфічними законами і виконує важливі функції соціалізації дитини. Н. Голованова вважає, що освіта повинна враховувати результати соціалізації дитини в групі однолітків, серед яких науковець називає: освоєння поведінки відповідно до соціальних, моральних, культурних переваг членів групи; оволодіння статеворольовою поведінкою; організація та переживання своєї автономності від світу дорослих, що включає накопичення та передачу "секретів", "таємниць", оформлення свого стилю в одязі, зачісці, у проведенні дозвілля; створення умов для формування "Я-концепції" членів групи; забезпечення можливості вибору позиції "більшості" або "меншості", досвід захисту власних позицій [4, с. 260].

Педагогіка

УДК 372: 37. 035
доктор пед. наук, професор кафедри теорії
та метод. дошкільної освіти Рогальська-Яблонська І. П.
Уманський державний педагогічний
університет імені П. Тичини (м. Умань)

ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА ТА ЇЇ РОЛЬ У РОЗВИТКУ В ДІТЕЙ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ

Анотація. У статті розглядаються особливості соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. Автор звертається до дитячої субкультури як важливого джерела існування і розвитку світу дитинства, завдяки якій діти з покоління в покоління передають специфічні способи організації життя у дитячому товаристві, норми і цінності світорозуміння та світосприйняття.

Ключові слова: соціалізації, дитяча субкультура, світ дитинства, світобачення та світорозуміння дитини.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социализации личности в дошкольном детстве . Автор обращается к детской субкультуре как важнейшего источника существования и развития мира детства, благодаря которому дети из поколения в поколение передают специфические способы организации жизни в детском обществе, нормы и ценности миропонимания и мировосприятия.

Ключевые слова: социализация, детская субкультура, мир детства, миропонимание и мировосприятие детей.

Annotation. The article deals with the peculiarities of socialization in early childhood. The author appeals to children's subculture as an important means of subsistence and development in the world of childhood, through which children from one generation to pass specific ways of life in the company of children, norms and values and worldview.

Key words: socialization, children's subculture, the world of childhood, attitude and outlook of the child.

Вступ. Педагогічне осмислення проблем соціалізації особистості в дошкільному дитинстві зумовило дослідження питань соціального розвитку дітей на певному віковому етапі – у роки дошкільного дитинства. Цей період онтогенезу займає особливе місце у педагогічній і психологічній науці. Саме в перші шість-сім років виникає дитячий обрис світогляду, складається перша цілісна картина світу, розвивається активність як чинник світопізнання, закладається базис особистісної культури, формується усвідомлення себе як індивідуальності, розуміння свого “Я”, формується ставлення до інших, до світу в цілому. Потреба переосмислення наукових уявлень про соціалізацію як соціокультурне явище на теоретико-методичному рівні поставила проблему соціалізації у центр уваги сучасних дослідників (А.Богуш, Н.Голованова, А.Капська, О.Кононко, Н.Лавриченко, А.Мудрик, С.Савченко, С.Харченко).

Вищесказане набуває значущості, коли йдеться про особистість у дошкільному дитинстві, яке посідає особливе місце у педагогічній і психологічній науці і трактується науковцями як „період первинного

2. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

3. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Пилип Пилипович Терзі. – Одеса, 2007. – 235 с.

3. Штылева Л. В. Методические аспекты гендерной экспертизы образовательных программ и пособий / Л. В. Штылева // Гендерный подход в дошкольной педагогике: практика. Мурманск: ООО Милори, 2001. – Ч. II. – С. 70–73.

References:

1. Gender education – the resource of developing parity democracy: international research and practice conference information package. 27-29 April, 2011 / eds. V.P. Kravez, T.V. Govorun, O.M. Kikinedzhi. – T. 2011. – 746 p.

2. Kon I.S. The Psychology of early youth: a book for a teacher / I. S. Kon. – M.: Prosveshchenie publishing house, 1989. – 255 p.

3. Terzi P.P. The forming of gender culture among the students of high technical institutes: thesis for the candidate degree in pedagogics: 13.00.04 / Pylyp Pylypovich Terzi. – Odesa, 2007. – 235 p.

4. Shtuleva L.V. Gender inspection methodology of education programs and textbooks / L.V. Shtuleva // Gender approach to pre-school pedagogics: practice. – Murmansk: OOO Milori. – Part II. – P. 70-73.

Педагогіка

УДК 378.016:78
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки Красовська О. О.
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічним аспектам розвитку поняття мистецької освіти та висвітленню складових її змісту, функцій. Розкривається мета і завдання мистецької освіти в системі формування особистості майбутнього учителя початкової школи.

Ключові слова: мистецтво, освіта, культура, мистецька освіта, художньо-педагогічні знання, цінності, уміння, функції мистецької освіти.

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическим аспектам развития понятия художественного образования и освещению составляющих его содержания, функций. Раскрывается цель и задания художественного образования в системе формирования личности будущего учителя начальной школы.

Ключевые слова: искусство, образование, культура, художественное образование, художественно-педагогические знания, ценности, умения, функции художественного образования.

Annotation. The article is sanctified to the theory is methodology aspects of development of concept of artistic education and illumination of constituents of her

maintenance, functions. An aim and task of artistic education open up in the system of forming of personality of future teacher of initial school.

Key words: art, education, culture, artistic education, artistically-pedagogical knowledge, values, abilities, functions of artistic education.

Вступ. Вища освіта в Україні постала перед проблемою необхідності оновлення та модернізації, відповідальності за інтелектуальний, духовний та економічний розвиток суспільства. Важливим завданням сучасної вищої освіти є формування майбутніх фахівців, які володіють відповідними знаннями і компетентностями в різних галузях життя, спроможних діяти в умовах стрімкого науково-технологічного розвитку суспільства. Вища школа покликана формувати творчу особистість, здатну розвивати свою професійну діяльність, розширювати власний досвід, створювати нові знання і цінності.

Нормативні документи, зокрема «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» (2002), «Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 р.», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський простір» (2004) визначають і спрямовують освітній розвиток в Україні на збагачення інтелектуального потенціалу нації, збереження зв'язків між поколіннями на основі передачі молоді культурно-мистецького досвіду, традицій і цінностей, духовного надбання людства. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошується на тому, що освіта повинна активно сприяти відтворенню інтелектуального і національного потенціалу суспільства, формуванню нової ціннісної системи, яка зумовлює зміни в її змісті, призводить до пошуку інноваційних підходів у підготовці майбутніх фахівців [5, с. 4].

Проголошуючи освіту як пріоритетну галузь внутрішньої політики держави, ці документи акцентують увагу на необхідності загального розвитку людини, її особистісних якостей, творчих здібностей, духу соціальної відповідальності. Зазначені аспекти розвитку освіти в Україні є нині основоположними й для розвитку всієї педагогічної освіти.

Формулювання мети статті та завдань. Метою даного дослідження є висвітлення ролі мистецької освіти й розкриття складових її змісту, функцій в системі формування особистості майбутнього учителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу статті. Проблема актуальності мистецької освіти у системі формування особистості майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень. Питання педагогіки мистецтва, ролі мистецької освіти, єдності культури і освіти знайшли своє відображення в працях вітчизняних та зарубіжних науковців філософів, соціологів, психологів, мистецтвознавців, педагогів різних історичних епох (Е. Абдулліної, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Арістотеля, П. Блонського, Л. Виготського, Д. Кабалевского, Т. Комарової, В. Кузіна, Б. Нємєнського, Платона, В. Сухомлинського, Б. Теплова, К. Ушинського, В. Шацької).

Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях Г. Фешиної, Г. Петрової, І. Зязюна, Л. Хомич, О. Рудницької, Л. Масол, О. Отич, О. Шевнюк. Психологічні засади формування майбутнього педагога розкривають Г. Балл, І. Бех, В. Бодров, С. Максименко, В. Моргун, В. Панок, В. Рибалка, Б. Теплов.

темпів нагромадження науково-технічної інформації, постійного оновлення технологічних циклів у багатьох галузях виробництва. Усе це зумовлює швидку зміну структури багатьох професій, зникнення одних і появи інших. Ці процеси вимагають наукового обґрунтування змісту освіти у вищій школі як однієї з центральних проблем навчально-виховного процесу.

Подальшого дослідження потребує конкретизація змісту навчального матеріалу, яким повинен оволодіти майбутній фахівець оздоровчої сфери в процесі професійної підготовки.

Література:

1. Антонченко М. О. Інтерпретація понять "інформація" і "знання" в сучасній науці / М. О. Антонченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – С. 3–11.

2. Велика сучасна енциклопедія: у 10 т. Т. 4. Е–К / уклад. А. С. Івченко. – Харків : Книжковий клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2013. – 352 с.

3. Всемирная энциклопедия. Философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

4. Пермяков О.А. Педагогіка : навч. посіб. / О.А. Пермяков, В.В. Морозов. – 2-ге вид., виправ. і допов. – К. : Знання, 2010. – 171 с.

5. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

References:

1. Antonchenko M. O. Interpretatsiya ponyat' "informatsiya" i "znannya" v suchasniy nautsi / M. O. Antonchenko // Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats'. – Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2001. – S. 3–11.

2. Velyka suchasna entsyklopediya: u 10 t. T. 4. E–K / uklad. A. S. Ivchenko. – Kharkiv : Knyzhkovyy klub "Klub Simeynoho Dozvillya", 2013. – 352 s.

3. Vsemyrnaya эntsyklopedyya. Fylosofyya / hl. nauch. red. y sost. A. A. Hrytsanov. – M. : AST ; Mynsk : Kharvest, Sovremenпыy lyterator, 2001. – 1312 s.

4. Permyakov O.A. Pedahohika : navch. posib. / O.A. Permyakov, V.V. Morozov. – 2-he vyd., vyprav. i dopov. – K. : Znannya, 2010. – 171 s.

5. Profesiyna osvita : Slovnyk : navch. posib. / uklad. S. U. Honcharenko ta in. ; za red. N. H. Nychkalo. – K. : Vyshcha shk., 2000. – 380 s.

6. Fitsula M.M. Pedahohika vyshchoyi shkoly : navch. posib. / M.M. Fitsula. – 2-he vyd., dop. – K. : Akademvydav, 2010. – 456 s.

(об'єднання, синтезу, ущільнення) різних предметів одного об'єкту в єдину структурну модель, яка стає основою для розгортання низки нових предметів вивчення (В. Лефевр).

Конфігурування забезпечує таке перетворення теоретичних схем і знань, коли їх синтез стає можливим. Взаємодія сформованих уявлень про зміст знань із заново побудованим конфігуратором викликає їх перебудову, іноді досить суттєву. Навіть однаковий набір дисциплін для конфігурування змісту підготовки спеціалістів певного фаху в результаті конфігурування дає різні результати, що в подальшому дозволяє більш детально спеціалізувати процес підготовки. Конфігурування як теоретико-методологічний підхід до обґрунтування загального змісту підготовки доцільно використати для знаходження, конкретизації та синтезу знань про здоров'я, необхідних саме фахівцеві зі здоров'я людини. Враховуючи зазначене, можна припустити, що в результаті конфігурування зміст підготовки фахівців різного профілю значною мірою відрізнятиметься (наприклад, учитель з основ здоров'я молодших або старших класів, фахівець оздоровчої фізичної культури, фізреабілітолог, фітнес-тренер). Процес об'єднання, інтеграції різноманітних знань під час конфігурування дозволяє не тільки упорядкувати наявні знання, а й знаходити додаткові, необхідні для ефективної професійної діяльності фахівця [3].

Для оздоровчої освіти актуальною проблемою залишається опрацювання положень, що характеризують зміст знань про здоров'я, якими повинен володіти фахівець зі здоров'я людини. Розв'язувати проблему збереження і зміцнення здоров'я часто пропонується шляхом застосування якогось одного засобу: певного різновиду рухової активності, спеціальної дієти, процедур загартування, психотренінгу, різноманітних методик очищення організму тощо. Спроби виокремити домінантний фактор і взяти його за основу забезпечення здоров'я здійснювалися вже давно. Проте будь-який з цих чинників, застосований окремо, не може охопити всієї різноманітності процесів, які відбуваються в організмі людини в результаті її взаємодії з природою, соціальним оточенням і всім, що визначає життєдіяльність і зумовлює здоров'я людини, тому для вирішення оздоровчих завдань найбільш ефективним є комплексний підхід, який враховує низку найрізноманітніших факторів впливу як на фізіологічні, так і психоемоційні процеси в організмі.

Розвиток науки про здоров'я на підґрунті філософської гносеології та методології дозволяє сформувати нове бачення людини, її здоров'я як багатовимірного процесу. Таке уявлення долає межі редукціонізму та механіцизму, які часто мають місце під час диференціації наукового пізнання. На цьому підґрунті будується матеріал практичних занять з урахуванням індивідуальних, статевих та вікових особливостей. З таких само позицій вивчаються вузькоспрямовані принципи оздоровчої діяльності щодо рухової активності, харчування, ендоекології, загартовування, корисних та шкідливих звичок, психоемоційної активності, моральних якостей як основи духовного і фізичного здоров'я тощо. Напрями оздоровчого впливу повинні розглядатися в органічному взаємозв'язку з проблемами біологічного, психофізіологічного та соціального характеру.

Висновки. Зміст освіти не є сталою величиною і змінюється залежно від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства з урахуванням потреб освітньої підготовки молоді та перспектив соціального й економічного розвитку країни. Сучасний фахівець працює за умов високих

Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В. Бехом, О. Бідою, Г. Васяновичем, О. Дубасенюк, В. Євтухом, І. Зязюном, С. Лісовою, Н. Ничкало, А. Нісімчуком, Л. Онищук, Г. Яворською.

Наукові положення теорії професійного становлення педагога представляють у своїх працях Г. Васянович, П. Воловик, О. Пєхота, М. Солдатенко, Л. Хомич. Розкриття сутності інтегративного поліхудожнього підходу у викладанні мистецьких дисциплін репрезентують С. Коновець, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Соломаха.

Мистецтво - джерело духовного розвитку та вдосконалення особистості. Його дія на людину невичерпна за своїми можливостями, багатством та універсальністю, адже воно впливає на психічну діяльність, формує та розвиває почуття, волю, потреби, поведінку, моральні та естетичні ідеали, творче мислення та науковий світогляд. В. Сухомлинський підкреслював: «Мистецтво - це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду. Пізнаючи мистецтво в собі, пізнаєш природу, життя світу, сенс життя, пізнаєш душу - талант. Вище цього щастя немає» [9, с. 544].

Наше сьогодення підтверджує положення про важливість взаємозв'язку мистецтва та особистості. Адже мистецтво впливає на особистість, певною мірою виховуючи та удосконалюючи її, а особистість знаходить у мистецтві задоволення широкого кола важливих для неї потреб й підтримує певну емоційну стійкість. Але, насамперед, мистецтво сприяє входженню людини у світ краси, стає для неї важливим орієнтиром щодо певних пізнавальних і культурних цінностей.

Виховання мистецтвом в педагогіці слід розуміти не як розвиток професіоналів, а як становлення людини, гуманного ставлення до світу. Мистецтво піднімає особистість над буденним, виводить на високий рівень осмислення дійсності. Є. Шевцов зазначає: «... важливо пов'язати питання виховання мистецтвом із задачами залучення до культури як історичної пам'яті народу, його самосвідомості, гуманізованого світу людства. Саме на цьому шляху відкриваються реальні можливості для включення мистецтва... в навчально-виховний процес» [10, с. 59].

Важливою ознакою мистецтва є відсутність догматичного керівництва і повчань діяльністю людини, проте моральний потенціал, що міститься у творах мистецтва вказує людині на шлях до роздумів про зміст життя і пошуки самостійної дороги вільного розвитку. Вітчизняні та зарубіжні педагоги, дослідники, художники, відзначаючи соціально-моральні, виховні, освітні, естетичні функції мистецтва, наполягають на художньо-мистецькій просвіті суспільства. Вважаємо, що важливою умовою успішної діяльності особистості є мистецький розвиток, який впливає на формування духовної культури та на реалізацію творчих здібностей.

Мистецький розвиток особистості як частина її духовної культури є способом передачі від покоління до покоління загальнолюдських цінностей, при сприйняття і відтворенні яких відбувається творчий саморозвиток людини. Мистецька освіта спрямована формування культури сприйняття навколишнього світу, на розвиток здібностей особистості до власного перетворення і навколишньої дійсності. Мистецька діяльність вчить людину бачити світ у всій багатоманітності його форм, явищ, кольорів, формує її

світорозуміння і світовідчуття. З цих позицій акцентується доцільність упровадження на всіх рівнях освіти мистецьких дисциплін, які залучають до світу прекрасного, дають людині змогу осягнути своє призначення як суб'єкта соціального спілкування, формують естетичні та моральні почуття, розвивають творчі здібності тощо.

Мистецька освіта, завдяки специфіці мистецтва і особливостям його сприймання, впливає на розвиток внутрішньої культури цілісної особистості. Освіта і культура знаходяться в нерозривній єдності одна з одною. Тому, якщо «освіта є не що інше, як культура індивіда», за визначенням С. Гессена, то мистецька освіта – це мистецька культура індивіда. Мистецька освіта процес тривалий у часі і такий що не має завершення. Ріст мистецької культури особистості визначає ріст культурного потенціалу суспільства.

Таким чином, мистецька освіта тісно пов'язана з поняттями «культура», «мистецтво», «освіта». Специфіку мистецької освіти, розглядаючи проблеми системи освіти, відзначає В. Луговий. Він вказує: «Якщо під освітою... слід розуміти процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, ... тоді одразу виявляється обмеженість такого поняття для опису, наприклад, художньої (музичної, образотворчої, акторської і т.д.) освіти, де знання та уміння з навичками важливі і необхідні, але недостатні. Більше того, знання тут не головні, а допоміжні, в основі ж не пізнання, а творення, продукування й освоєння художніх образів, тобто художня творчість» [3, с.156].

О. Рудницька визначає, що мистецька освіта — освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури [8, с.156].

Л. Масол стверджує, що мистецька освіта є посередником між суспільно значущими культурними цінностями й особистісними цінностями людини та забезпечує набуття загальнокультурних, художньо-пізнавальних, комунікативних компетентностей, формує прагнення і здатність до художньо-творчої самореалізації і духовного самовдосконалення протягом життя [4, с. 35].

На основі аналізу науково-методичних праць С. Коновець [2], Л. Масол [4], О. Отич [6], Г. Падалки [7], О. Рудницької [8] визначаємо, що *мистецька освіта* – це освітня галузь, спрямована на формування в особистості художньо-творчої самосвідомості, яка включає художньо-мистецькі знання та уявлення, сформовану систему ціннісних орієнтацій, розвинену емоційно-почуттєву сферу, що скеровують до самовиразу в художньо-творчій діяльності та спонукають до спілкування з мистецтвом протягом життя.

Мистецька освіта відіграє важливу роль у становленні особистості вчителя початкової школи. Саме через формування художньо-творчої активної особистості майбутнього педагога вона виступає як засіб його соціалізації, професійного становлення і зростання. Вона є складовою усіх сфер культури: матеріальної, духовної, художньої, складовою таких підсистем, як мистецтво, культура та освіта. Формуючи у процесі навчання і виховання мистецькі цінності, вона плекає духовність нації, самосвідомість суспільства.

Мистецька освіта - суспільне явище. Вона формує духовну еліту нації, в тому числі педагогічну, є основою розвитку національної культури і виступає гарантом розвитку особистості вчителя. Побудована на особистісно зорієнтованих засадах система мистецької освіти передбачає розвиток

знань з метою обґрунтування змісту підготовки фахівців. Змістовий компонент системи професійної підготовки фахівця оздоровчої галузі представлений елементами змісту (цикли дисциплін, предмети, теми, програмні питання тощо), які здані забезпечити формування готовності до виконання професійних обов'язків та необхідного рівня компетентності. Розробка нової або вдосконалення існуючої навчальної дисципліни також починається саме з визначення чи оновлення змісту. Основними структурними елементами методичної системи будь-якої начальної дисципліни є цілі, методи, засоби, форми та технологія навчання. Зазначене спонукає до "професіоналізації" наявної інформації шляхом виокремлення спектру необхідних професійно значущих знань, якими має володіти фахівець зі здоров'я людини.

У педагогіці тривалий час не існувало однозначного тлумачення поняття "знання", і за все його визначали як усю накопичену людством інформацію про світ. Сучасний етап розвитку як педагогічних, так і психологічних поглядів характеризується більш змістовними дефініціями понять "інформація" і "знання", які, однак, до цього часу ще не отримали остаточних визначень [1]. У Всесвітній енциклопедії поняття "знання" трактується як "…селективна, упорядкована, певним способом (методом) отримана, у відповідності з якимись критеріями (нормами) оформлена інформація, що має соціальне значення, і така, що визнається саме як знання певними соціальними суб'єктами і суспільством у цілому" [3, с. 373]. Натомість автори "Великої сучасної енциклопедії" дають таке визначення: "Знання – форма існуванння і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини, що допомагає раціонально організовувати людську діяльність і вирішувати різноманітні поточні проблеми. Виділяють різні види знання: наукове (властиві логічна обґрунтованість, доведеність, відтворення результатів), повсякденне (служить основою орієнтації людини в навколишньому світі), інтуїтивне, релігійне та ін." [2, с. 168–169].

Хоча поняття "інформація" і "знання", на перший погляд, близькі за змістом, їх не можна ототожнювати. Перше з них має більш широкий зміст, і вони відрізняються за формою та функціями застосування в різних сферах науки й діяльності. Для того щоб інформація стала знанням, людина повинна її сприйняти (сенсорними органами), зрозуміти (перетворити на конкретні чуттєві образи), осмислити (аналізувати, синтезувати, включити в систему елементів знання, що вже існує), рефлексувати (розкрити специфіку або знайти варіанти відповідей на ті питання, непорозуміння, труднощі, очікування, що виникають унаслідок маніфестації пізнання), систематизувати (встановити взаємозв'язки між елементами знань) і вміти використати їх для перетворення дійсності (на практичному і теоретичному рівнях) [1].

Оскільки знанням притаманна структурованість, тобто взаємозв'язок між їх елементами, сам факт наявності незалежних різногалузевих знань про об'єкт ще не є підставою для їх об'єднання. Для здійснення дієвого синтезу низки дисциплін пропонується вибудувати абстрактну модель об'єкту, так званий конфігуратор. У контексті окресленої проблеми під поняттям "конфігуратор" слід розуміти сукупність якісно різних точок зору фахівців на проблему проектування системи збереження і відтворення стану здоров'я людини. Конфігурування (лат. configuratio – взаємне розташування) – особливий логіко-методологічний спосіб, мислена техніка синтезування різнопредметних знань, різних уявлень про один і той же об'єкт; засіб рішення проблеми взаємозв'язку

індивідуального застосування теоретичних знань як у майбутній професійній діяльності, так і у власному житті. Тому тлумачення змісту освіти, наведене в словнику професійної освіти, найбільш адекватно відображає сутність саме оздоровчої освіти: "Зміст освіти – система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень, студент у процесі навчання" [5, с. 117].

Автори навчального посібника "Педагогіка" О.А. Пермяков, В.В. Морозов поняття "зміст освіти" тлумачать як "...точно визначені обсяги систематизованих знань, умінь і навичок, які є основою всебічного розвитку учнів, формування в них наукового світогляду, стійкої поведінки, пізнавальних інтересів і підготовки до трудової діяльності" [4, с. 154].

Зміст професійної освіти орієнтований більше на формування професійної і загальної культури фахівців у широкому розумінні. Професійна освіта спрямована на оволодіння знаннями, уміннями й навичками, які потрібні для здійснення професійної діяльності. У зв'зку з цим доречно навести визначення поняття "зміст освіти", запропоноване М.М. Фіцулою: "Зміст освіти – науково обгрунтована система дидактичного та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів [6, с. 140].

Сьогодні в умовах колосального зростання обсягу інформації дедалі складніше здійснювати передачу знань, а тим більше забезпечувати їх засвоєння. Необхідність забезпечення якості опанування знаннями в сучасних умовах актуалізує не лише проблему ефективності їх передачі, а й активізації сприйняття, осмислення та усвідомлення, знаходження засобів і способів, які сприяють розвитку творчої ініціативи, здатності до самоосвіти та самоактуалізації. Вирішення зазначеної проблеми потребує нових підходів до систематизації та вивчення механізмів поповнення знань, в основі яких вибірковість опанування, детальне структурування інформаційного масиву шляхом поділу його за дисциплінами, проблематикою, науковими підходами, засобами й механізмами пошуку.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті сутності й обгрунтуванні умов і напрямів формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу статті. Для оздоровчої освіти, незважаючи на її тісні зв'язки зі сферою охорони здоров'я та фізичною культурою, актуальною є проблема визначення спектру знань, необхідних саме фахівцеві з оздоровлення, ураховуючи специфіку його професійної діяльності. Наука про здоров'я є порівняно молодою, розвиток якої тільки-но розпочався, тому на етапі її становлення не вдалося уникнути певних суперечностей під час розгляду окремих питань, дискусійність вирішення яких обумовлена складністю предмета дослідження – здоров'я людини, адже людський організм як біосистема найбільшою мірою віддзеркалює філософські закони буття і тому вимагає до себе діалектичного підходу. Однобічне розуміння мети і завдань підготовки фахівців оздоровчої галузі викликає певні труднощі, пов'язані з підбором, адаптацією і цілеспрямованим використанням змісту певних знань на заняттях.

Зрештою, питання про зміст знань постає перед кожною навчальною програмою підготовки фахівця як основне питання дидактики. Зміст – ключовий фактор освіти. При цьому виникає складне питання про інтеграцію

природних здібностей, творчої фантазії, оволодіння знаннями і морально-ціннісним змістом цих знань. Проблема залучення педагогічної молоді до творчості, підготовка фахівців початкової школи набуває в цьому процесі морального змісту, оскільки за конкретними результатами творчості стоїть внутрішній розвиток особистості, формування людської гідності і самосвідомості.

Мета мистецької освіти студентів педагогічних факультетів полягає у формуванні готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, формуванні особистісно і суспільно значущих світоглядних якостей фахівців, їх індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості, здатності до творчості та новаторства у професійній діяльності.

Реалізація зазначеної мети передбачає виконання комплексу завдань, серед яких виокремлюємо: формування цілісної системи художньо-педагогічних знань; формування ціннісних орієнтацій, художньо-педагогічних умінь та навичок, художньо-творчої самосвідомості, яка базуватиметься на основі опанування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх вчителів, орієнтованої на забезпечення продуктивного входження в соціокультурну та освітню практику; відкритості до художньо-педагогічних інновацій; формування досвіду культуротворчої діяльності; опанування стратегій професійної діяльності.

Мистецька освіта в системі підготовки учителів початкової школи передбачає формування системи художньо-педагогічних знань, художньо-педагогічних вмінь та досвіду їх практичного застосування, художньо-педагогічних цінностей.

Художньо-педагогічні знання складають основу мистецької освітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вони включають систему філософських, психолого-педагогічних, методико-мистецьких знань, художньо-естетичних понять і категорій, які становлять уявлення про сутність, види та жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови мистецтв - музичного, візуального, хореографічного, театрального, екранного; розкривають особливості організації навчального процесу, загальнодидактичні засади, зміст, форми і методи, засоби, інноваційні технології навчання з дисциплін художньо-естетичного спрямування у початковій школі.

Художньо-педагогічні вміння та досвід їх практичного застосування – невід'ємна складова мистецької освітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вони передбачають формування художньої та методичної компетентностей майбутнього вчителя: розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду та опанування художніми вміннями та навичками в практичній діяльності; набуття досвіду щодо організації навчально-виховного процесу на уроках художньо-естетичного спрямування у початковій школі: реалізації змісту, форм і методів, інноваційних технологій; готовність використовувати отриманий досвід у професійній педагогічній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями.

Художньо-педагогічні цінності – норми, установки, цінності та якості, притаманні креативній особистості вчителя початкової школи: гнучке нестереотипне мислення, комунікативні якості, здатність продукувати

оригінальні ідеї, розв'язувати педагогічні проблеми та ситуації, обирати інноваційні методи і прийоми викладу змісту художньо-естетичних дисциплін початкової школи; формування власної системи цінностей на основі трансформації суспільно-культурних та мистецьких, становлення художньо-педагогічної активності, самостійності студентів, здатності до творчості та новаторства.

Рівень впливу мистецької освіти на формування особистості майбутнього вчителя початкової школи, насамперед, буде залежати від розуміння викладачем функцій мистецтва і художньо-педагогічної підготовки. Зокрема, концепція, розроблена М. Каганом представляє функції мистецтва як складну динамічну систему, що входить як підсистема до процесу людської діяльності. Серед основних функцій вчений виділяє наступні: виховну, навіювання, естетичну, соціальну, інформаційно-комунікативну, пізнавально-евристичну [2, с. 62]. Л. Масол стверджує, що загальна мистецька освіта – явище поліфункціональне і визначає її функції: інформативно-пізнавальну, світоглядно-аксіологічну, духовно-творчу, інтегративну [4, с. 38].

Мистецька освіта в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, виконує наступні функції: науково-мистецтвознавчу (опис, узагальнення, аналіз і систематизація знань у галузі культури, мистецтвознавства, педагогіки мистецтва); інформаційно-когнітивну (пізнання сутності художньо-мистецьких явищ, культурних цінностей, зображально-виражального змісту художніх образів); духовно-творчу (спонукання до самовдосконалення власних творчих здібностей та художньо-технічних умінь і навичок, саморозвитку естетичних смаків і поглядів, емоційно-оцінних навичок, самореалізації у творчій художньо-мистецькій та професійній педагогічній діяльності); конструктивно-технологічну (конструювання доцільних форм і методів, засобів мистецької освіти, введення інноваційних технологій, результатів передового педагогічного досвіду); професійно-орієнтаційну (формування необхідних професійних компетентностей для реалізації мети і завдань мистецької освіти у навчально-виховному процесі початкової школи).

Висновки. Мистецька освіта – важлива запорука формування креативної особистості сучасного вчителя початкової школи, адже причетна до формування усіх складових професійної педагогічної свідомості. Її соціокультурну роль у системі формування майбутнього вчителя початкових класів вбачаємо у розвитку важливих особистісних якостей: внутрішньої духовної культури, власної системи життєвих та професійно орієнтованих цінностей, багатого емоційно-почуттєвого світу, художньо-творчих здібностей та досвіду культурно-мистецької діяльності, саморозвитку і самовдосконалення.

Література:

1. Каган М.С. Социальные функции искусства / М.С. Каган. - Л.: Знание, 1978. -154 с.

2. Коновець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі / С.В. Коновець. –К., 2000. - 79 с.

3. Луговий В.І. Управління освітою: Навчальний посібник / В.І. Луговий. –К.: Видавництво УАДУ, 1977. - 302 с.

4. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е.В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. –Х.: Веста:

Педагогіка

УДК 378.14:371.134: [61+613/614]

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Міхеєнко О. І.
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Анотація. У статті розглянуто сутність змісту професійної освіти. Обґрунтовано відмінність між поняттями "інформація" та "знання". Подано теоретичне обґрунтування умов та напрямів формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини.

Ключові слова: зміст освіти, інформація, знання, професійна підготовка, фахівці зі здоров'я людини.

Аннотация. В статье рассмотрена сущность содержания профессионального образования. Обосновано различие между понятиями "информация" и "знание". Представлено теоретическое обоснование условий и направлений формирования содержания профессиональной подготовки будущих специалистов по здоровью человека.

Ключевые слова: содержание образования, информация, знания, профессиональная подготовка, специалисты по здоровью человека.

Annotation. The article deals with the essence of education. Distinction between "information" and "knowledge" is also justified. The theoretical justification of the conditions and trends shaping the content of the training of future specialists recreational areas on the principles of configuration is submitted.

Key words: content, information, knowledge, training, healthcare experts.

Вступ. Освіта завжди поєднувала й поєднує триєдину мету: пізнання таємниць природи, буття (наука), підготовку людини до певної діяльності (професійна освіта) та виховання. Освіта – це спосіб суспільства залучити молодь до культури, дати можливість опанувати навички та вміння, необхідні як суспільству, так і самим молодим людям, які стають членами суспільства.

Освіта покликана навчити на основі отриманих знань критично і творчо мислити, використовувати знання як у професійній, так і в суспільно-політичній діяльності. Саме тому процес навчання, виховання та розвитку всебічно розвиненої особитості слід розглядати як єдиний педагогічний процес або педагогічна технологію формування особистості. Водночас, освіта як суспільна інституція, розвиваючись і самовдосконалюючись, змінює свою структуру та зміст відповідно до змін і відносин, які домінують у суспільстві на даному етапі його історичного розвитку.

Раніше зміст освіти асоціювався з вербальним навчальним матеріалом і розглядався як чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими оволодіває людина шляхом навчання у навчальному закладі або самостійно. Сьогодні це не тільки рівень та обсяг набутих теоретичних знань, а й діяльність студентів, їхнє емоційне ставлення до матеріалу, що вивчається. Особливої ваги набуває останнє положення, коли йдеться про освіту фахівців оздоровчої сфери, яку неможливо осягнути без практичного творчо-

рівнів: соціально-особистісна надійність, професійно-діяльнісна надійність і функціональна надійність.

Відповідно до підсистем професійної надійності рятувальників, соціально-особистісна надійність забезпечується механізмами особистісної саморегуляції, що відображає соціокультурні та гуманістичні детермінанти професійної діяльності, а також міжособистісні стосунки, що забезпечують вектор змін професійного середовища і, власне, самого фахівця під час робочого процесу.

Професійно-діяльнісну надійність забезпечують механізми суб'єктної саморегуляції за рахунок внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами професійної активності, безпосередньо прийнятими фахівцем цілями.

Функціональну надійність авіаційного рятувальника забезпечують механізми індивідуальної саморегуляції шляхом адаптації функціональних систем організму до несприятливих чинників та швидкоплинних змін умов професійної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене зазначаємо, що основною рушійною силою професійної надійності є, на нашу думку, діалектичне протиріччя між об'єктивно існуючими вимогами професійної діяльності і рівнем розвитку окремих особистісних утворень, професійно орієнтованих структур психіки, знань, вмінь, навичок, фізіологічних параметрів фахівця. Тому основним напрямком наших подальших наукових розвідок є теоретичне осмислення і практичне вирішення даного протиріччя в процесі професіоналізації фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті.

Література:

1. Макаров Р.Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления / Р.Н. Макаров, Л.В. Герасименко. – М.: ООО „КОД", 1997. – 532с.

2. Пископпель А.А. Историко-методологический анализ концепции надежности социо-технических систем: дис. … доктора философ. наук: 09.00.08 / Анатолий Альфредович Пископпель. – М., 1995. – 362 с.

3. http://credonew.ru/content/view/312/54/

4. http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-izucheniyu-psihologicheskogo-fenomena-professionalizma-cheloveka#ixzz33YBkeP6b

5. http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2008/04g/07g_14.pdf

References:

1. Makarov R.N. Teoryia y praktyka konstruyrovanyia tselevыkh modelei operatorov osobo slozhnыkh system upravlenyia / R.N. Makarov, L.V. Herasymenko. – M.: OOO „KOD", 1997. – 532s.

2. Pyskoppel A.A. Ystoryko-metodolohycheskyi analyz kontseptsyy nadezhnosty sotsyo-tekhnycheskykh system: dys. … doktora fylosof. nauk: 09.00.08 / Anatolyi Alfredovych Pyskoppel. – M., 1995. – 362 s.

3. http://credonew.ru/content/view/312/54/

4. http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-izucheniyu-psihologicheskogo-fenomena-professionalizma-cheloveka#ixzz33YBkeP6b

5. http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2008/04g/07g_14.pdf

Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

5. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. - 2002. - № 16. - С 3-9.

6. Отич О.М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту / О.М. Отич // Мистецтво та освіта. - 2008. - №2. - С.13-17.

7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. - 274 с.

8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. - 360 с.

9. Сухомлинский В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. / За ред. Дзеверіна О.Г. - К.: Радянська школа, 1979. - Т.3. - 669 с.

10. Шевцов Е.В. Эстетическое воспитание / Е.В. Шевцов. - М.: Знание, 1988. - 59 с.

References:

1. Kagan M.S. Socialnye founkcyi iskoustva /M.S. Kagan . –L.: Znaniye, 1978. 154 s.

2. Konovec S.V. Obrazotvortche mystectvo v potchatkoviy chkoli / S.V. Konovec. –K., 2000. – 79 c.

3. Lougoviy V.I. Upravlinya osvitoyu: Navtchalniy posibnyk / V.I. Lougoviy. – K.: Vidavnyctvo UADU, 1977. – 302 s.

4. Masol L.M. Metodyka navtchanya mystectva / L.M. Masol, O.V. Gaydamaka, E.V. Belkina, O.V. Kalinitchenko, I.V. Rudenko. – H.:Vesta: Vydavnyctvo "Ranok", 2006. – 256 s.

5. Nacionalna Doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stoliti // Osvita Ukrainy. – 2002. №16. - S 3-9.

6. Otytch O.M. Pedagogika mystectva: sutnist ta misce v systemi nauk pro osvitu / O.M. Otytch // Mystectvo ta osvita. – 2008. - №2. - S.13-17.

7. Padalka G.M. Pedagogika mystectva. Teoriya I metodyka vykladanya mysteckyh dyscyplin / G.M. Padalka. –K. Osvita Ukrainy, 2008. – 274 s.

8. Rudnycka O.P. Pedagogika zagalna ta mystecka.Navchalny posibnyk / O.P. Rudnycka.- Ternopil: Navtchalna knyga – Bogdan, 2005. -360 s.

9. Suhomlinskiy V.O. Vybrani tvory: V 5-ty t. / Za red. Dzeverina O.G. –K.: Radyanska chkola, 1979. –T.3. -669 s.

10. Chevcov E.V. Estetitcheskoye vospitaniye / E.V. Chevcov. –M.: Znaniye, 1988. – 59 s.

Педагогіка

УДК 659.7.08

кандидат педагогічних наук, доцент Лещенко Г. А.
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету

СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ І БЕЗПЕКИ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

Анотація. У статті аналізується професійна надійність фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті з позиції системного підходу. Виділено чотири аспекти системного аналізу професійної надійності. Розглянуто прогресивний та регресивний вектори розвитку професійної надійності. Проаналізовано механізми професійної надійності авіафахівців.

Ключові слова: система, системний підхід, функція, безпека, професійна надійність, екстремальні умови діяльності.

Аннотация. В статье анализируется профессиональная надежность специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте с позиции системного подхода. Выделены четыре аспекта системного анализа профессиональной надежности. Рассмотрены прогрессивный и регрессивный векторы развития профессиональной надежности. Проанализированы механизмы профессиональной надежности авиаспециалистов.

Ключевые слова: система, системный подход, функция, безопасность, профессиональная надежность, экстремальные условия деятельности.

Annotation. In the article professional reliability of specialists is analysed on emergency service and safety on an aviation transport from position of approach of the systems. Four aspects of analysis of the systems of professional reliability are distinguished. The progressive and regressive vectors of development of professional reliability are examined.

Key words: system, systems approach, function, safety, professional reliability, extreme operating conditions.

Постановка проблеми. Сучасна кількість аварій і техногенних катастроф, а також масштаби їх наслідків, стають все більш небезпечними для населення, навколишнього середовища та економіки країни. Ризик виникнення надзвичайних ситуацій техногенного характеру зростає. Потенційну загрозу для життя і здоров'я громадян, соціально-економічної складової розвитку країни представляють надзвичайні ситуації та катастрофи на авіаційному транспорті. За таких умов значно зросла відповідальність фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті за результати власної діяльності. Між тим, професійна підготовка фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті переважно орієнтована на формування знань, умінь і навичок. Вона недостатньо орієнтована на розвиток професійної надійності і особистісних якостей, необхідних цим фахівцям у повсякденній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десятиріччя проблему професійної надійності людини досліджують як проблему діяльності в

Саморегуляція - здатність людини керувати собою на основі сприймання та усвідомлення психічних процесів та своєї поведінки,а також регулювати свою активність та діяльність.

Під саморегуляцією в структурі самосвідомості у вузькому смислі мається на увазі така форма саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

Саморегуляція поведінки авіаційного рятувальника є, на нашу думку, інтегративною властивістю фахівця, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери його особистості. Загалом можна констатувати, що саморегуляція – це єдність соціальних та психологічних проявів свідомості і самосвідомості особистості фахівця.

На ***біологічному рівні*** механізмом професійної надійності є біологічна резистентність та адаптація до несприятливих чинників професійної діяльності.

Біологічна резистентність – це опірність, стійкість організму до різних чинників.

З точки зору професійної надійності, *адаптація* – це реакція функціональних систем організму, що сприяє підтриманню гомеостазу в нетипових, несприятливих умовах діяльності.

Універсальними механізмами професійної надійності є *компенсація, надлишковість.*

Поняття *компенсації* передбачає відшкодування ослаблених, недорозвинених, порушених або втрачених функцій шляхом використання збережених або перебудови частково порушених функцій. У забезпеченні надійності людини механізм компенсації грає одну з першорядних ролей. Загальна теорія компенсації ще не склалася. Разом з тим, емпіричний досвід дозволяє говорити про достатнє розмаїття проявів цього феномена в професійному житті людини.

Очевидною є роль механізму компенсації у забезпеченні надійності професійної діяльності. Вже на етапі професійного самовизначення слід враховувати можливості компенсації у структурі професійно важливих якостей. Недостатній розвиток певної особистісної властивості може бути компенсований за рахунок інших властивостей. Певні можливості компенсації криються в організації індивідуального стилю діяльності.

Надлишковість є одним з механізмів забезпечення професійної надійності. Надлишковість передбачає такий „запас" сформованості професійно важливих якостей, властивостей, знань, умінь, навичок, рухового досвіду, що дозволяють виконувати професійну діяльність як у звичайних так і ускладнених умовах.

Механізми професійної надійності забезпечують інтеграцію, упорядкованість та функціонування системи професійної надійності авіаційних рятувальників. Дослідження проявів та специфіки професійної надійності фахівців різних професійних груп дає можливість говорити про множинність та різноплановість механізмів професійної надійності.

Професійна надійність, на нашу думку, може бути представлена як мультисистема, що складається з трьох підсистем, визначених відповідно до її

компоненти професійної надійності можуть розвиватися більш швидкими темпами, ніж інші. Це дає можливість говорити про сенситивні або особливо чутливі періоди розвитку окремих компонентів професійної надійності рятувальників.

Регресивний вектор або стадія означає, що професійна надійність може мати і низхідний характер. Негативний вплив особливостей професійної діяльності на особистість може мати повний або частковий характер. При частковому регресі професійної надійності зачіпається лише один елемент у її підсистемі. Повний регрес означає, що негативні процеси торкнулися окремих підсистем професійної надійності, що призводить до їх руйнування і неможливості ефективно виконувати професійні завдання. Ознакою негативного впливу професії на особистість є поява різних професійних деформацій або специфічних станів, наприклад психічного „вигорання".

Однією з складних і недостатньо вивчених наукових проблем є дослідження механізмів забезпечення професійної надійності фахівців екстремального профілю. Під механізмом професійної надійності ми розуміємо внутрішній устрій, сукупність станів і процесів, завдяки яким вона реалізується. Аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури дає підстави пропонувати розглянути механізми забезпечення професійної надійності суб'єкта праці відповідно до трьох рівнів вивчення людини: соціального, психічного та біологічного.

На ***соціальному рівні*** механізмом забезпечення професійної надійності фахівця є професійна спрямованість, суспільно-значущі мотиваційно-ціннісні установки, усвідомлення суспільного значення професійної діяльності, суспільна відповідальність, ідеали, моральні якості тощо.

На ***психологічному рівні*** механізмом забезпечення професійної надійності є самоконтроль та саморегуляція. Зупинимось більш детально на останніх.

Серед психологічних механізмів, що забезпечують надійність професійної діяльності, *самоконтролю* належить ключова роль. За своєю сутністю самоконтроль націлений на своєчасне попередження або знаходження вже зробленої помилки. На ефективність реалізації самоконтролю впливають зовнішні чинники, пов'язані з умовами виконання людиною конкретної професійної діяльності і внутрішні, суб'єктивні, чинники, обумовлені індивідуальними особливостями людини.

Серед зовнішніх факторів істотно впливають на функціонування самоконтролю складність виконуваної діяльності, навколишнє середовище (освітлення, шум, вібрація, температура, незвичні умови праці тощо), режим праці та відпочинку працівника. Надмірне напруження, перевтома, стан емоційного стресу, монотонність у роботі ведуть, як правило, до послаблення самоконтролю і відповідно до зростання ймовірності помилкових дій. Причиною довільної активізації самоконтролю може бути не тільки вихована звичка контролювати власну поведінку, а й поява факторів, життєво важливих або таких, що ускладнюють нормальне протікання діяльності, наприклад пов'язаних з виникненням аварійної ситуації.

На характер функціонування самоконтролю впливають індивідуальні особливості людини. Проведені в цьому плані дослідження дозволяють назвати серед них такі властивості, як тип нервової системи, екстраверсія або інтроверсія, спрямованість особистості (її мотиви), тривожність, дисциплінованість, самооцінка, впевненість або невпевненість у собі тощо.

особливих умовах. Зокрема, вивчають питання психофізіологічного забезпечення надійності операторської діяльності (В. Горбунов); військових радіотелеграфістів (Р. Шпак); психологічного прогнозування надійності діяльності офіцерів оперативно-розшукових підрозділів державної прикордонної служби (Ю. Галімов); психологічного забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України (С. Лєбєдєва); фізіолого-гігієнічні критерії забезпечення професійної надійності льотчиків (О. Волянський); методики формування професійної надійності пілотів (Ю. Щербина); формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності В. Корнещук); професійної надійності педагогів (О. Осадчук).

Проте, концептуальні засади професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті не знайшли свого відображення в наукових дослідженнях, зокрема педагогічних.

Метою статті є визначення системного характеру професійної надійності авіафахівців.

Завданнями статті є:

1. Аналіз підходів до трактування професійної надійності у психолого-педагогічній літературі.
2. Визначення структури професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.
3. Визначення механізмів забезпечення професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.

Виклад основного матеріалу. Визначенню дефініції „система" присвячено багато наукових праць філософів, біологів, кібернетиків, математиків та науковців багатьох інших напрямів. Але, на нашу думку, для педагогічного дослідження, що розглядає об'єкти впливу людини, найбільш доцільним можна вважати визначення „системи", що дав академік П.К. Анохін: „Система – це комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія і взаємовідношення набувають характер взаємного сприяння компонентів на отримання концентрованого корисного результату"[1, с. 15].

З позиції такого трактування категорії „система" можна визначити поняття „системний підхід" як загальнонаукову методологію, в основі якої покладено принципи діалектики, що дозволяють розглядати, досліджувати, конструювати і моделювати об'єкти і явища у вигляді систем. Будучи методологічною основою, системний підхід до професійної підготовки повинен мати своє „специфічне" забарвлення.

Головний зміст системного підходу полягає у тому, що будь-яка деталь дослідження і спостереження може бути вписана в один з умовних механізмів внутрішньої архітектоніки. Будь-яка наукова тема не може бути сформульована поза конкретної архітектоніки системи, щоб набути істинного змісту. Окрім того, трактовка отриманих наукових результатів безперечно дасть найбільший ефект, якщо будуть враховані системні механізми.

У системному підході можна виділити декілька аспектів: структурний, функціональний, історичний, генетичний тощо. У межах нашого дослідження найбільш значущими є структурний і функціональний аспекти системного підходу.

Структурний аспект розглядає переважно існування елементів та їх порядок у системі.

Функціональний аспект системного підходу дозволяє визначити організованість системи з метою оптимального виконання функцій в інтересах збереження системи. Функціональний підхід дає причинне пояснення доцільності конструкції системи, розглядаючи її як результат адаптації системи до умов впливу зовнішнього середовища. Кожен елемент функціонального аспекту системного підходу виконує певну, специфічну функцію. В силу даної обставини в таку систему може бути включений лише той елемент і лише така кількість, яка достатня для функціонування системи у відповідності з закладеною програмою [1, с. 15-16].

Системний підхід, як загальнонауковий рівень діалектичної методології, у дослідженні професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті передбачає розгляд об'єкта дослідження як цілісної сукупності підсистем та їх елементів з певними властивостями і зв'язками як у самій системі, так і між системою й зовнішнім середовищем.

Можна виділити чотири аспекти системного аналізу професійної надійності:

- теоретико-методологічний аналіз професійної надійності як наукової категорії;
- структурно-функціональний аналіз системи професійної надійності як ієрархічно організованої поліструктурної освіти;
- феноменологічний аналіз професійної надійності як явища професійної дійсності;
- генетичний аналіз професійної надійності педагога як мінливого явища.

Аналіз вивченої літератури свідчить, що „надійність" є фундаментальною наукової категорією. Поняття „надійність", на думку О.Л. Осадчук, можна представити як певну систему наукового знання, виділивши три рівня його методологічної розробки:

- філософський рівень, відповідно до якого „надійність" трактується як філософське поняття;
- загальнонауковий рівень - дозволяє включити поняття „надійність" в такий категоріальний простір, за допомогою якого дане поняття пов'язано з низкою галузей наукового знання;
- конкретно-науковий рівень аналізу - надає поняттю „професійна надійність" специфічний зміст [5].

Аналіз літератури свідчить, що у філософському аспекті надійність розглядають як одну з „…фундаментальних якостей, притаманних організованій матерії, як такій…аж до молекулярного та атомного рівня" [2, с. 14].

Окрім того, на філософському рівні надійність розглядають як „…комплексний фактор, об'єктивно притаманний усім матеріальним системам, що дає можливість встановлювати міру відповідності робочих процесів і вихідних характеристик системи її функціональному призначенню" [3]. Виходячи з цього, у процесі функціонування будь-якої системи можна виділити дві складові – нормативну та фактичну. Нормативна складова представляє собою еталонний образ функціонування системи, а фактична – реально існуючий об'єкт. Такий підхід дає можливість представити надійність як якість, властивість об'єкта, що забезпечує відповідність його реального функціонування нормативному. Вище сказане дає підстави стверджувати, що надійність є якісною характеристикою існування та сталого функціонування будь-якого предмета, об'єкта, процесу чи явища матеріального світу.

Необхідність системного дослідження професійної надійності авіаційних рятувальників обумовлена, на нашу думку, тим, що на сьогоднішній день у жодній освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця навіть не йде мови про параметри їх професійної надійності. Щоб отримати відповідний диплом про закінчення ВНЗ достатньо мати професійні знання, вміння та навички. У той же час, недостатній рівень надійності фахівця в екстремальних умовах призводить до перенапруження функціональних систем, розладу основних параметрів забезпечення життєдіяльності, захворювання нервово-психічного, серцево-судинного, шлунково-кишкового характеру і, як правило, до ранньої професійної дискваліфікації. Окрім того, знання, вміння і навички, сформовані для нормальних умов діяльності, в екстремальних умовах не забезпечують професійну діяльність в рамках продуктивності, ефективності та безпеки.

У відповідності з ентропійним підходом, розвиток системи визначається зміною у часі кількості елементів, що її складають, складністю архітектоніки структури, що проявляється у зміні кількості значущих зв'язків між елементами системи, а також зміною ентропії системи. Поєднання цих показників дозволяє зробити висновок про вектор зміни професійної надійності: інтенсивний або екстенсивний розвиток, деградація, стагнація тощо [4].

У рамках нашого дослідження методична сторона даного підходу зводиться до наступного. Кожна з підсистем професійної надійності суб'єкта праці описується сукупністю елементів, що її утворюють та знаходяться у певному взаємозв'язку. Різні етапи системогенезу характеризуються різним складом компонентів, а також різною структурою і щільністю кореляційних зв'язків між ними. Для кожної з підсистем, що аналізується, існує свій системотворчий чинник, що безпосередньо пов'язаний з відповідним критерієм професійної надійності. Наявність кореляційно значущого зв'язку того чи іншого чинника з системотворчим (критеріальним) дає підставу вважати даний фактор як професійно значущий елемент даної підсистеми.

Розвиток професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті має складний, нелінійний характер. Це означає, що в процесі професійної діяльності рятувальник не тільки набуває фахових знань, вмінь і навичок, професійного досвіду, але й піддається деструктивному впливу негативних чинників професійної діяльності. Тому, на нашу думку, можна говорити про прогресивний і регресивний вектор розвитку професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті.

Прогресивний вектор або стадія професійної надійності особистості перш за все пов'язаний з формуванням мотивів професійної діяльності та структури професійних здібностей, знань, умінь і навичок. Розвиток індивідуальних особливостей на даному етапі може здійснюватися не лише за рахунок „безпосереднього" пристосування особистості до специфіки професійної діяльності, але і за рахунок „компенсаторного" професійного пристосування. Тобто, суб'єкт праці за рахунок вольових зусиль може подолати у собі певні особистісні риси, що заважають виконанню професійної діяльності.

Окрім того, розвиток і становлення професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті носить асинхронний характер. Це означає, що різні компоненти системи професійної надійності формуються нерівномірно, досягаючи свого піку у різний час. У залежності від індивідуальних особливостей, соціальних чинників певні