

ISSN 2522-1736

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2017

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
ББК 88я5+74я5
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Бердзєнішвілі Нана Малхазівна, член дисертаційної ради з географії, доктор географічних наук, асоційований професор Телавського державного університету імені Якова Гогєбашвілі;

Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, сумісник кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бейгер Галина, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа (Хелм, Польща);

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфиріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Сопівник Руслан Васильович, доктор педагогічних наук, доцент завідувач кафедри педагогіки НУБіП України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Шіошвілі Ірма Георгіївна, доктор філософських наук, ректор Телавського державного університету імені Якова Гогєбашвілі (Грузія);

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 15 від 29.06.2017 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – № 2. – 183 с.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **О. В. Борц**

Літературний редактор – **О. М. Лісовець, А. М. Конівненко**

Літературний редактор англійських текстів – **Ю. В. Осипенко**

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 16,33
Ум. друк. арк. 43,24

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2017
© НДУ ім. М. Гоголя, 2017

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2017 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А. Тактика вопросно-ответного единства в диагностирующей стратегии устного медицинского дискурса.....	7
Ворона Н. О. Українська медична термінологія: її походження, особливості та методи засвоєння студентами-іноземцями медичних ВНЗ України	12
Липовецька Є. Ю. Теоретичні засади формування естетичної активності учнівської молоді	18
Падун Н. О., Падун А. О. Інтегроване навчання як міждисциплінарна проблема.....	26
Рожнова А. І. Історіографія феномену толерантності в науковій літературі.....	32
Сагадіна О. Ю. Консультативна профорієнтаційна освіта учнів старшої школи: сучасні підходи.....	40
Тестова І. Ю., Білоусова Н. В. Проблема готовності дитини до школи.....	47

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Арнауца Н. В. Організація самостійної роботи студентів аграрних вишів під час вивчення вищої математики.....	50
Баріло О. А. Особливості модернізації змісту і форм роботи з учителями початкової школи та вихователями ГПД і ДНЗ у навчально-виховному процесі післядипломної освіти	54
Бобро Л. В. Характеристика рівнів сформованості в дітей 5–7 років уміння долати страх	59
Волкова Л. В. Комунікативна спрямованість процесу вивчення іноземної мови.....	65
Гавій В. М., Коваленко С. О., Приплавко С. О. Формування предметних компетентостей з біології у профільній школі.....	70
Голованенко Є. О., Дунь Н. Л. Формування граматичних навичок у процесі освоєння української мови як іноземної на початковому етапі.....	77
Долгоруک О. П., Білоусова Н. В. Використання асоціативного методу на уроках у початковій школі	83
Дубровська Л. О., Долматова М. П., Бойко М. В. Педагогічні умови використання фізкультхвилинок та фізкультпауз у навчально-виховному процесі молодших школярів.....	86
Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Висовень А. С. Технологія інтерактивного уроку в початковій школі	90
Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Долматова М. П., Єрмак К. В. Місце і роль дидактичних ігор у системі навчання молодших школярів.....	95
Дубровський В. Л., Новікова Я. В. Інтернет-середовище як засіб виховання особистості молодшого школяра	99
Конончук Д. І. Роль виховного середовища дитячого оздоровчого табору у формуванні безпечної поведінки підлітків	103
Кузьменко П. І. Фізкультурно-оздоровчі заняття зі студентами, які мають ризик захворювання або захворювання хребта – сколіоз.....	109
Мелешко Л. В. Дидактична гра як засіб формування мовленнєвої компетентності учнів.....	113

Толочко С. В., Хомич В. І. Інноваційні технології в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних вищих навчальних закладах.....	119
Шевченко С. І., Халимон І. Й. Зв'язок між психічними особливостями молодших школярів та їх типами інтелекту у процесі вивчення іноземних мов.....	126
Шевчук М. О. Деякі педагогічні умови розкриття творчого потенціалу молодших школярів у трудовому навчанні.....	132

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

Горпініч Т. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів вищих медичних навчальних закладів України	139
Новгородська Ю. Г. Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх керівників навчальних закладів	145

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Вилка Л. Я. Українська мова як іноземна в Буковинському державному медичному університеті: з досвіду роботи.....	152
Гордієнко Т. В. Суспільствознавство в початковій школі: історичний огляд.....	157
Михайленко О. В. Вимоги до стажування у юридичних коледжах США.....	162
Романовський С. В. Навчально-виховне об'єднання "Середня школа – вища технічна школа" – шлях до європейських стандартів освіти (на зразку системи роботи Київського ліцею "Інтелект")	169
Федорчук І. В. Дослідницька діяльність студентів педагогічних спеціальностей у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія).....	176
Наші автори	182

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Burnos, Yevheniia; Pilipenko-Fritsak, Nataliia. Tactics of question-answering unity in the diagnostic strategy of oral medical discourse	7
Vorona, Nataliia. Ukrainian medical terminology: its origin, peculiarities and methods of application by international students of medical universities of Ukraine	12
Lypovetska, Yevheniia. Theoretical principles of formation of aesthetic activity of student youth.....	18
Padun, Nina; Padun, Alla. Integrated training as an interdisciplinary problem.....	26
Rozhnova, Anna. Historiography of tolerance phenomenon in scientific literature	32
Sahadina, Oksana. Advisory career-orientred education for high school students: new approaches.....	40
Testova, Iryna; Bilousova, Nadiia. Issue of child's readiness for school	47

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Arnauta, Nataliia. Self-work in higher mathematics learning among students at higher agricultural educational institution.....	50
Barylo, Olena. Characteristics of modernization of the content and forms of work with primary school teachers and educators of DCC and pei in the educational process of postgraduate education.....	54
Bobro, Liliia. Characteristics of the ability to overcome fear in 5–7-year-old children	59
Volkova, Liudmyla. Communicative aspect of foreign language learning	65
Kovalenko, Svitlana; Gaviy, Valentyna, Pryplavko, Svitlana. Formulation of subject competences of biology in profile school	70
Holovanenko, Yevheniia; Dun, Nataliia. Grammar skills in mastering Ukrainian as a foreign language on the initial stage.....	77
Dolhoruk, Olesia; Bilousova, Nadiia. Associative method in primary schools.....	83
Dubrovskaya, Larysa; Dolmatova, Maryna; Boiko, Maryna. Pedagogical conditions of physical activity break and pauses in primary school pupils' education.....	86
Dubrovskaya, Larysa; Dubrovskiy, Valerii; Vysoven, Alona. Technology of an interactive lesson in primary school	90
Dubrovskaya, Larysa, Dubrovskiy, Valerii, Dolmatova, Maryna; Yermak, Kateryna. Place and role of didactic games in the system of teaching younger students.....	95
Dubrovskiy, Valerii; Novikova, Yana. Internet environment to educate a school-aged personality	99
Kononchuk, Danylo. A role of educator environment of child's health camp is informing safe behavior of teenagers	103
Kuzmenko, Petro. Sport and recreation classes with students who are under the risk of the spinal disease – the scoliosis	109
Meleshko, Liliia. Didactic game as a means to form pupils' language competence.....	113
Tolochko, Svitlana; Khomych, Viktoriya. Innovative learning technologies methodology of teaching ukrainian language for professional purposes in agricultural universities	119
Khalymon, Iryna, Shevchenko, Svitlana. The correlation between psychological peculiarities of primary learners and their types of intelligence in the process of learning foreign languages.....	126

Shevchuk, Maryna. Some pedagogical conditions to reveal the creative potential among primary school children at arts and crafts	132
--	-----

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Horpinich, Tetiana. Peculiarities of value and motive sphere of students of higher medical educational establishments in Ukraine	139
---	-----

Novhorodska, Yuliia. Pedagogical conditions of forming professional mobility of would-be leaders of educational institutions.....	145
--	-----

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Vylka, Lidiia. Ukrainian as a foreign language in Bukovyna state medical university: evidence from work	152
--	-----

Hordiienko, Tetiana. Society in the primary school: historical review.....	157
---	-----

Mykhailenko, Olena. Internship requirements for law colleges in the USA.....	162
---	-----

Romanovskyi, Serhii. Educational Union secondary school – higher technical school – As a Way To European Standards of Education.....	169
---	-----

Fedorchuk, Iryna. Students' research work in teacher education in caucasus countries (Azerbaijan, Armenia, Georgia).....	176
---	-----

Our authors	182
--------------------------	-----

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 81'42:616-071.1

ТАКТИКА ВОПРОСНО-ОТВЕТНОГО ЕДИНСТВА В ДИАГНОСТИРУЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ УСТНОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА**Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А.**

Ця стаття розглядає тактику єдності діагностичної стратегії "запитання – відповідь" медичного дискурсу. Автори зупиняються на тому, що спілкування лікаря з пацієнтом, яке проводиться з діагностичною метою, має бути чітко організоване, проведене професійно грамотно. Уміння лікаря спілкуватися з пацієнтами впливає на якість медичної допомоги, на взаємовідносини лікаря і пацієнта. В статті зазначається, що комунікативна компетентність є професійно значущою характеристикою лікаря, яка починає формуватися ще в процесі навчання в медичному виші. У статті автори, посилаючись на вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, дають визначення дискурсу та медичного дискурсу зокрема. Дискурс розглядається як тип статусно-фіксованого спілкування, а медичний дискурс – як інституційне спілкування представників різних статусних груп. Акцентується увага на тому, що будь-який комунікативний акт може бути розглянуто з точки зору стратегій, які реалізуються за допомогою тактик (конкретних мовленнєвих ходів). Залежно від цілей дослідники медичного дискурсу виділяють три основні стратегії: діагностувальну, лікувальну і рекомендувальну.

Зокрема, розглядається діагностувальна стратегія, яка реалізується під час первинного медичного огляду, та її найбільш поширена тактика – тактика запити конкретної інформації, наводяться завдання, які використовуються для навчання вмінь та навичок комунікативного спілкування лікаря і пацієнта на прикладі матеріалів навчально-методичного посібника "Я буду лікарем!" Це дослідження підтверджує необхідність вивчення медичного дискурсу не тільки в науковому, але і в навчально-професійному аспекті, тому що вміння правильно спланувати стратегії і тактики мовленнєвої поведінки лікарем – це важлива умова лікування.

Ключові слова: медичний дискурс, стратегія, тактика, комунікація.

В данной статье рассматривается тактика вопросно-ответного единства в диагностирующей стратегии устного медицинского дискурса. Авторы акцентируют внимание на том, что общение врача с пациентом, которое проводится с диагностической целью, должно быть четко организованным, так как умение врача профессионально общаться с больным влияет на качество медицинской помощи. В статье представлены наиболее востребованные в медицинской практике приемы речевого воздействия и описаны типичные модели речевого общения с пациентами. Также представлены задания, которые используются для обучения умениям и навыкам коммуникации врача и пациента. Статья подтверждает необходимость изучения медицинского дискурса в учебно-профессиональном аспекте.

Ключевые слова: медицинский дискурс, стратегия, тактика, коммуникация.

This paper discusses tactics of the unity of the question-answer diagnostic strategy of medical discourse. The authors stop at the fact that the communication between the doctor and the patient, which is carried out for diagnostic purposes, should be clearly arranged and conducted professionally competently. The ability of the doctor to communicate with patients affects the quality of medical care and the relationship between the doctor and the patient. The article states that communicative competence is a professionally important characteristic of a doctor, which begins to be formed already in the process of studying at a medical college. In the article the authors give definitions of discourse and medical discourse in particular, referring to domestic and foreign linguists. Discourse is considered as a type of status-fixed communication and

medical discourse is considered as an institutional communication of representatives of different status groups. Attention is drawn to the fact that any communicative act can be considered from the point of view of strategies that are implemented through tactics (specific speech actions). Depending on the goals, researchers of medical discourse distinguish three main strategies: diagnostic, medical and recommendatory.

In particular, the diagnostic strategy is seen which is implemented during the initial medical examination, and its most common tactics – the tactics of the request for specific information and the tasks are introduced which are used to train communicative skills between the doctor and the patient, on the example of the materials of the methodological guide "I Will Be a Doctor!" This research confirms the necessity of studying medical discourse not only in scientific, but also in the educational and professional aspect, because the ability to plan strategies correctly and tactics of speech behavior of a doctor is an important condition of medical treatment.

Key words: medical discourse, strategy, tactics, communication.

Постановка проблемы. От умения врача владеть словом, от уровня его речевой культуры зависит его профессиональная компетенция. В связи с этим в современной лингвистике активизировался интерес к изучению языка медиков, их речевого поведения как объекту лингвистических исследований, поскольку изучение медицинского дискурса дает возможность представить речевой облик современного врача, выявить эффективные способы речевого воздействия на пациента.

Цель работы заключается в рассмотрении эффективности речевого поведения врача, анализе речевых стратегий и тактик медицинского дискурса и способов их реализации, практическом представлении приемов обучения типичным моделям речевого общения врача и пациента на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе.

Анализ последних исследований и публикаций. Многозначный термин-понятие "дискурс" стал активно использоваться в гуманитарных науках с середины 70-х гг., когда разработка прагматики речи, интерес к речевому употреблению и субъективному аспекту речи становятся основными научными тенденциями [1, с. 136–137].

Анализ литературы по вопросу дискурса, стратегий и тактик медицинского дискурса, в частности, показал, что проблема дискурса в силу многозначности термина и "множества применений" изучена в различных аспектах и с различных точек зрения. Теоретические и практические аспекты дискурса были заложены и описаны Э. Бюиссансом, З. Херрисом, Э. Бенвенистом, П. Сериио, Т. А. ван Дейком; функционирование дискурса и разнообразие его трактовок в лингвистике изучали В. В. Красных, М. Л. Макаров, Л. С. Бейлинсон, И. А. Иванчук, Л. Н. Кочеткова и др. Однако в связи с возрастающим вниманием к коммуникативно-профессиональному обучению студентов, в частности иностранных студентов-медиков, важное значение имеет вопрос практического применения научных знаний о дискурсе как диалогическом способе речевого взаимодействия в системе институциональной коммуникации, выявление зависимости используемых стратегий и тактик от стратегий дискурса и ситуаций общения, обучения приемам профессиональной коммуникации студентов медицинских вузов.

Изложение основного материала. Выделяются такие основные дефиниции дискурса как группа высказываний, связанных между собой по смыслу; статусно-фиксированное общение; воздействие высказывания на его получателя с учетом ситуации высказывания; социально ограниченный тип высказываний; речевая деятельность в совокупности с прагматическими, социокультурными и др. факторами. В данной статье мы будем придерживаться определения дискурса, которое дано в "Экспериментальном системном словаре стилистических терминов", поскольку оно аккумулирует основные дефиниции и отвечает нашему подходу к термину "дискурс". "Дискурс (от франц. discours – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)" [5, с. 69].

Являясь одним из древнейших видов дискурса, медицинский дискурс лежит на стыке различных дисциплин – лингвистики в широком ее понимании и когнитивной лингвистики, социологии и социолингвистики, деонтологии, этики, психологии и других наук. Междисциплинарным характером дискурса обуславливает отсутствие единой дефиниции и для понятия "медицинский дискурс". В зарубежной и отечественной лингвистике медицинский дискурс определяется как стратегии и тактики речевого поведения врача, обеспечивающие эффективную коммуникацию между врачом и пациентом.

Рассматривая дискурс с точки зрения статусно-фиксированного общения, исследователи определяют его как "институциональное общение, взаимодействие представителей различных институтов друг с другом, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов" [4]. Следовательно, дискурс, рассматриваемый как институциональное общение, может быть охарактеризован как диалог представителей той или иной социальной группы, а медицинский дискурс как вид институционального дискурса может быть определен как специализированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума [3].

Выделяются следующие характерные черты медицинского дискурса:

- 1) участниками являются медики и пациенты;
- 2) обстоятельства медицинского общения характеризуются высокой степенью символичности;
- 3) ценности медицинского дискурса сводятся к раскрытию основных концептов этого дискурса, что отражается в специфических нормах медицинской этики;
- 4) стратегии медицинского дискурса вытекают из его основной цели – оказать помощь заболевшему человеку и сводятся к промежуточным – диагностике, лечению и рекомендациям, что определяет стратегии и выбор тактик;
- 5) медицинский дискурс характеризуется высокой степенью суггетивности, врач должен внушать пациенту доверие и формировать установки, способствующие успешному лечению;
- 6) особую значимость в медицинском дискурсе имеет речевое действие, выражаемое как совет, рекомендация, просьба и т. д.

Основные стратегии и тактики медицинского дискурса определяются целями профессиональной коммуникации – оказать квалифицированную медицинскую помощь. Стратегии устного медицинского дискурса (диагностирующая, лечащая, рекомендуемая) редко существуют в "чистом виде". Границы стратегий не всегда четко прослеживаются. Взаимопроникновение и слияние коммуникативных стратегий является характерной особенностью этого типа дискурса.

Среди всего набора речевых тактик различных стратегий медицинского дискурса выделяются специализированные тактики – тактики, используемые для реализации одной конкретной стратегии, и неспециализированные тактики (общие для всех стратегий).

Для диагностической стратегии специализированными тактиками являются тактика знакомства, тактика поддержания эмоционального равновесия и тактика обвинения. К неспециализированным тактикам медицинского дискурса относятся тактики, общие хотя бы для двух стратегий. Так, тактика запроса конкретной информации является общей для диагностирующей и лечащей стратегий.

Речевые стратегии медицинского дискурса связаны с конечной целью общения – оказать квалифицированную помощь больному и с промежуточными целями: в диагностике заболевания, назначении необходимого курса лечения и проведении лечения, а также рекомендации определенной линии поведения. Поэтому вслед за другими исследователями (Карасик 2000, 2001, 2002; Бейлинсон 2000) мы выделяем три основные стратегии медицинского дискурса: диагностирующую, лечащую и рекомендующую.

Проанализируем наиболее характерные тактические шаги врача при реализации диагностирующей стратегии.

Диагностика (от греч. – *diagnosticos* – способный распознавать) – распознавание, определение болезни на основании всестороннего обследования больного. Она может осуществляться в несколько этапов:

- 1) личное знакомство врача с пациентом;
- 2) ознакомление врача с жалобами пациента;
- 3) внешний осмотр пациента;
- 4) сбор объективных данных о состоянии физического состояния пациента.

Взаимоотношение врача и пациента является одним из ключевых вопросов медицинской практики на протяжении всей истории ее развития. Беседа врача с пациентом, особенно первая, предпринимаемая с диагностической целью, должна быть четко организована, проведена профессионально грамотно и умело. Первая беседа с больным имеет не только диагностическое значение, но и терапевтическое; это важный психотерапевтический фактор в установлении доверительных отношений между врачом и пациентом.

На занятиях по РКИ в медицинском институте при изучении иностранными студентами профессионально направленного цикла нами используется учебно-методическое пособие "Я буду доктором!", цель которого – помочь иностранным студентам-медикам, обучающимся в англоязычных группах, подготовиться к общению в учебно-профессиональной сфере [2]. Материалы учебно-методического пособия направлены на формирование у студентов-медиков навыков лингвистической и коммуникативной компетенции в сфере учебно-профессионального общения, правил поведения в определенной коммуникативной ситуации, речеведческих актов в обстановке профессионального общения.

Значительное внимание в данном пособии уделено формированию умений диалогической речи, речевого поведения врача, что предполагает активное использование стандартно-ситуативных речевых формул, поскольку стандартные ситуации предполагают стандартные выражения и стандартные речевые действия.

В учебно-методическом пособии "Я буду доктором!" даны универсальные вопросы-конструкции, вопросы-клише для обучения студентов сбору информации о жалобах больного при первичном медицинском осмотре, вопросы-клише и ориентировочные ответы-клише, обучающие ведению диалога врача и пациента, формирующие умения и навыки проведения коммуникативного акта, для обучения тактики запроса конкретной информации (для реализации диагностирующей стратегии).

Прежде чем приступить к знакомству с клишированными вопросными и ответными конструкциями, студентам предоставляется план, по которому необходимо проводить сбор информации о жалобах пациента, производить запрос конкретной информации:

- 1) общие жалобы;
- 2) характер боли;
- 3) интенсивность боли;
- 4) локализация боли;
- 5) иррадиация боли;
- 6) время появления болевого приступа;
- 7) причины / условия появления боли;
- 8) продолжительность болевого приступа;
- 9) дополнительные ощущения во время боли;
- 10) уменьшение / исчезновение болевых приступов;
- 11) условия / причины уменьшения боли;
- 12) причины / условия исчезновения боли;
- 13) повторение приступов боли;
- 14) дополнительные жалобы.

После этого студентам предлагаются реплики-вопросы врача, которые необходимо соотнести с предложенным планом:

- На что Вы жалуетесь? // Что Вас беспокоит?
- Какого характера боли Вас беспокоят: давящего, сжимающего, колющего, ноющего?
- Какие боли Вас беспокоят: сильные или слабые?
- Где именно Вы ощущаете боль? Покажите.
- Куда отдает боль? Покажите.
- Когда появляется боль: утром, днем, вечером или ночью?

– Когда возникает болевой приступ: в состоянии покоя или при физической нагрузке?

– Сколько времени продолжается приступ боли: несколько минут или несколько часов?

– Какие ощущения возникают во время приступа боли?

– Через какое время боль уменьшается?

– После чего проходит болевой приступ?

– Через какое время повторяются приступы боли: через несколько минут, через несколько часов или через несколько дней?

– На что еще Вы жалуетесь?// Что еще Вас беспокоит?

После того как студенты усвоили предложенные конструкции, предлагаются следующие задания:

1. Прочитайте диалог в лицах.

2. Дополните диалог репликами-вопросами врача или репликами-ответами пациента.

3. Составьте диалог врача и пациента, используя следующие жалобы больного и т. п.

После работы с готовыми диалогами мы переходим к творческим видам заданий, при которых студентам необходимо реконструировать предложенные диалоги, показав сформированность полученных ранее умений и навыков.

Важнейшей составляющей лечебного процесса является постановка правильного диагноза, которая является результатом профессионально проведенной диагностирующей стратегии во время медицинского осмотра. Наиболее распространенной тактикой диагностирующей стратегии является тактика запроса конкретной информации, реализуемая в вопросно-ответном единстве. Обучение именно этой тактике позволяет студентам-медикам получить умения и навыки профессиональной речи, усвоить правила профессионального общения врача и пациента.

Выводы. Данное исследование подтверждает необходимость изучения медицинского дискурса не только в научном, но и в учебно-профессиональном аспекте, так как умение врача грамотно построить диалог с пациентом, придерживаясь правил продуцирования устного медицинского дискурса, профессионально спланировать стратегии и тактики своего речевого поведения, являются залогом успешного лечения.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 688 с.

2. Бурнос Е. Ю. Я буду доктором! I shall be a doctor! : учебно-методические материалы по русскому языку для иностранных студентов медицинского института с английским языком обучения / Е. Ю. Бурнос, Н. А. Пилипенко-Фрицак. – 2-е изд. – Сумы : СумГУ, 2012. – 93 с.

3. Карасик В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. научн. тр. / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.

4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

5. Никитина С. В. Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов / С. В. Никитина, Н. В. Васильева. – М. : Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, 1996. – 172 с.

УДК 811.161.1'243:378:61

**УКРАЇНЬСЬКА МЕДИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: ЇЇ ПОХОДЖЕННЯ,
ОСОБЛИВОСТІ ТА МЕТОДИ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ
МЕДИЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ**

Ворона Н. О.

У статті розглядаються проблеми створення, упорядкування, функціонування української медичної термінології. Для лікарів, науковців, викладачів медичних ВНЗ вона полягає не лише в тому, щоб зрозуміти й опанувати основи однієї з найскладніших наукових терміносистем, але й виробити ефективні методи її засвоєння студентами-медиками. Актуальність теми пояснюється ще й тим, що сучасні медичні ВНЗ несуть відповідальність за підготовку і вітчизняних медичних кадрів, і фахівців медичної справи для інших країн, а також за співпрацю з іноземними та міжнародними медичними установами. Термінологія – невід’ємна і важлива частина мови будь-якої професії. Медична термінологія – це система, яка об’єднує термінологію медико-біологічних, клінічних та фармацевтичних дисциплін, де переважна більшість слів іношомовного походження. Українська медична наукова термінологія відзначається неоднорідністю як з погляду походження, так і її семантики та структури. Основою створення української медичної терміносистеми є народна термінологія (спільнослов’янська, східнослов’янська, власне українська), проте вона досягла й найбільшого ступеня інтернаціоналізації порівняно з термінологією інших наукових галузей завдяки впливу насамперед латинської і грецької мов, а на сучасному етапі – англійської. У своїй статті ми характеризуємо українську медичну термінологію з різних точок зору, аналізуємо деякі українські термінологічні словники. Нами також запропоновано комплекс завдань на всіх рівнях мовної структури (від лексичного до текстового), що має посприяти розумінню, вивченню та використанню україномовних термінів студентами-іноземцями медичних ВНЗ України.

Ключові слова: медична термінологія, терміносистема, українська мова, латинська мова, іноземні студенти, медична спеціальність, навчання, походження, особливості.

В статье рассматриваются проблемы создания, упорядочения, функционирования украинской медицинской терминологии, направлена на выработку эффективной методики её усвоения студентами-медиками. В статье украинская медицинская терминология характеризуется с разных точек зрения, предложено комплекс заданий на всех уровнях языковой структуры (от лексического до текстового).

Ключевые слова: медицинская терминология, терминсистема, украинский язык, латинский язык, иностранные студенты, медицинская специальность, обучение, происхождение, особенности.

The article deals with the problems of creation, organization and functioning of Ukrainian medical terminology. It is not only about understanding and mastering the foundations of one of the most complex scientific terminology systems by doctors, scientists, and teachers of medical universities, but also by developing effective methods for its mastering by medical students. The importance of the topic is explained by the fact that modern medical universities are responsible for the preparation of both domestic medical staff and medical specialists for other countries, as well as for cooperation with foreign and international medical institutions. Terminology is an essential and important part of the language of any profession. Medical terminology is a system that combines the terminology of medical and biological, clinical and pharmaceutical disciplines, where the majority of words are of foreign origin. Ukrainian medical scientific terminology is marked by heterogeneity both from the point of view of origin, its semantics and structures. The basis of the creation of Ukrainian medical terminology system is the popular terminology (Common Slavic, East Slavic, proper Ukrainian), but it has also achieved the greatest degree of internationalization in comparison with the terminology of other scientific branches, primarily due to the influence of the Latin and Greek

language, and at the present time English language. In this article we describe the Ukrainian medical terminology from different points of view, we analyze some Ukrainian dictionaries of terminology. We also offer a complex of tasks at all levels of the linguistic structure (from lexical to text) that should facilitate the understanding, study and use of Ukrainian language terms by foreign students in medical universities of Ukraine.

Key words: medical terminology, terminology system, Ukrainian language, Latin language, foreign students, medical profession, studies, origin, peculiarities.

Постановка проблеми. Основою будь-якої науки є її термінологічна система. Українська медична система пройшла дуже довгий та складний шлях розвитку, на якому були і сприятливі часи, але частіше – періоди заборон та чужоземних впливів. Її становлення продовжується і до цього часу, хоча зусиллями багатьох науковців, як медиків, так і лінгвістів, проведена величезна робота. Крім того, медична наука не стоїть на місці, нові відкриття і винаходи українських та закордонних фахівців медичної справи постійно потребуватимуть наукового осмислення і нових медичних термінів. Проблема для лікарів, науковців, викладачів медичних ВНЗ полягає не лише в тому, щоб зрозуміти й опанувати основи однієї з найскладніших наукових терміносистем, але й виробити ефективні методи її засвоєння студентами-медиками.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є схарактеризувати українську медичну термінологію з погляду її походження, мовних властивостей, особливостей функціонування. Також ми хочемо ознайомити зі своїм баченням проблем, що ускладнюють вивчення професійної лексики студентами-медиками, особливо іноземцями, запропонувати можливі шляхи їх подолання. Це дуже актуально в умовах постійної зміни навчальних програм, суттєвого скорочення навчальних годин для мовної підготовки іноземців, низького рівня їхньої шкільної освіти, недостатньої мотивації для навчання і т. п.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми української медичної термінології в різних її аспектах досліджували Л. Петрух, І. Головка, Г. Іванишин, Г. Золотухін, А. Дорожовець, О. Сисак, Л. Сілевич, О. Мельничук, В. Юкало, С. Бойцанюк, О. Перебийніс, Т. Саварин, Г. Паласюк, Ю. Яриш, А. Пришляк, В. Зевако, К. Стефанишин та ін. Серед зазначених авторів переважають дослідники західноукраїнських областей, що цілком об'єктивно, зважаючи на мовну ситуацію в Україні. Західноукраїнські ВНЗ мають достатню практику викладання української мови професійного спрямування, вони першими почали й створення підручників і словників українською мовою для лікарів, студентів медичної спеціальності, всіх інших, хто цікавиться медициною, тому у своєму дослідженні ми значною мірою спираємося на їхній досвід.

Укладачі "Українсько-латинсько-англійського медичного енциклопедичного словника" (УЛАМЕС) Л. Петрух та І. Головка у своїй передмові досить докладно описали історію розвитку вітчизняної медичної термінології від її початків (період Київської Русі) і до сучасного стану. На конкретних прикладах, що містяться у порівняльних таблицях, дослідники показали, як і з яких причин відбувалися ці зміни [6, с. 6–12]. Словник, розроблений великим колективом авторів, містить 60 000 медичних термінів із 36 основних медичних спеціальностей, він цікавий і з наукового, і з суто практичного погляду.

На думку авторів Л. Шутак, Г. Навчук, А. Ткач, на шляху розвитку української медичної термінології можна виділити чотири основні етапи: підготовчий (друга половина XIX ст. – початок XX ст.), творчий (1917 рік – початок 30-х років XX ст.), русифікаційний (початок 30-х років XX ст. – кінець 80-х років XX ст.), антирусифікаційний або відродження (початок 90-х років – наш час) [8, с. 133].

Автори Л. Сілевич та О. Мельничук у статті "Лексичні норми фахового мовлення" звертають увагу на те, що на шляху створення й удосконалення української медичної терміносистеми існують об'єктивні складнощі, пов'язані з мовними особливостями, зокрема такими, як багатозначність, синонімія, омонімія, паронімія і т. ін. Наприклад, слово "операція" має кілька значень, натомість медиків цікавить переважно одне з них: "хірургічне втручання з лікувальною метою за деяких

захворювань або поранень". Синоніми, якщо вони не є абсолютними, привносять у зміст тексту нові відтінки значення: ліки, медикаменти, зілля, бальзам, панацея; виснаження, безсилля, слабкість, кволість, знемога, астенія. Обрати з цього ряду найбільш доречний синонім для конкретного тексту чи мовної ситуації іноді буває складно, особливо іноземцям. Явище паронімії може призводити до помилкового вживання одного слова замість іншого, внаслідок чого спотворюється зміст повідомлення. Наприклад, в українській мові існують слова "афект" і "ефект", "апендикс" і "апендицит", "психіатричний" і "психічний", "в'язи" і "м'язи", "стрес" і "струс" [7]. Для термінологічної омонімії характерним є те, що слова-омоніми мають різне значення і функціонують у різних термінологічних системах. Так, слово "клапан" може означати: 1) нашитий шматок тканини, що прикриває отвір кишені; 2) стулки в серці, що містяться біля отворів із передсердь у шлуночки. Маємо уважно ставитися до омонімічних термінів, розрізняти точне значення цих слів, щоб безпомилково вживати їх відповідно до контексту [8, с. 103–104]. Характерним явищем для медичної термінології є й антонімія. Найчастіше для позначення протилежних явищ чи процесів у медицині використовуються однокореневі антоніми: гіповітаміноз – гіпервітаміноз, функція – дисфункція, ген – антиген. Існує в медичній термінології і достатня кількість антонімічних словосполучень: погіршення стану – полегшення стану, болісна процедура – безболісна процедура тощо.

Дослідники С. Бойцанюк, О. Перебейнос, П. Островський роблять акцент на нерозв'язаній до цього часу проблемі взаємодії національних і міжнародних компонентів у клінічній терміносистемі, вони пропонують розглядати її у таких аспектах: "1) врахування традицій терміновживання; 2) доцільність використання наявних у рідній мові еквівалентних термінів до іншомовних; 3) творення нових термінів за словотвірними моделями української мови". На думку цих авторів, існування великої кількості термінів-синонімів призводить до помилок і неточності, тому там, де це можливо, для називання кожного поняття слід залишати лише один термін [1]. Зазвичай перевага надається запозиченням, що поширені у світовій медичній практиці, бо вони сприяють уніфікації терміносистеми, проте відкидати найкращі здобутки національної термінології теж не варто [2].

У статті "Дві кодифікації медичної професійної мови" автор В. Юкало звертає увагу на "забруднення" професійної медичної мови розмовними, суржиковими, діалектними і т. п. словами. Це пояснюється як недостатньо унормованою українською медичною термінологією, так і непрофесіоналізмом мовців. Дослідник закликає фахівців звернути пильну увагу на цю проблему і посприяти її вирішенню, зокрема шляхом удосконалення системи рецензування стандартів [9].

Викладення основного матеріалу. Термінологія – невід'ємна частина мови будь-якої професії, тому розуміння медичних термінів, їх походження, особливостей і т. ін. потрібне і викладачам, що працюють зі студентами медичної спеціальності, і самим студентам. "Медична термінологія – це система, яка об'єднує термінологію медико-біологічних, клінічних та фармацевтичних дисциплін, де переважна більшість слів іншомовного походження" [8, с. 124].

Українська медична наукова термінологія відзначається неоднорідністю як з погляду походження, так і семантики та її структури. Основою створення української медичної терміносистеми є народна термінологія, що складалася впродовж багатьох віків. Вона включає у себе спільнослов'янську термінологію (волокно, волосок, жилка), східнослов'янську (пазуха, шийка), власне українську (потилиця, м'яз).

Жодна терміносистема не може існувати без іншомовних запозичень, навіть за умови, що вона зберігає народну основу, оскільки термінологія є складовою частиною національної лінгвальної системи, в якій широко представлені міжмовні контакти. Сучасна українська медична терміносистема досягла найбільшого ступеня інтернаціоналізації порівняно з термінологією інших наукових галузей завдяки впливу двох класичних мов античного світу – давньогрецької та латинської. Найвиразніше проявляється вплив грецької та латинської мов на початковому етапі розвитку медичної термінології. Українська медична термінологія, як і інші фахові, значною мірою базується на цих мовах. Існує декілька способів утворення українських медичних термінів на основі латинських та грецьких запозичень:

1. Терміни, що не мають українських аналогів і вживаються в тій самій граматичній формі, що і в античних мовах: *systema* – система, *trauma* – травма, *forma* – форма, *coma* – кома, *aorta* – аорта, *arteria* – артерія, *virus* – вірус, *camera* – камера та ін.

2. Українські відповідники, що мають латинську основу без флексії: *diagnosis* – діагноз, *symptoma* – симптом, *narco-sis* – наркоз.

3. Латинські та грецькі терміни, що мають українізовану граматичну форму: *dosis* – доза, *operatio* – операція, *oculus* – око, *immunitas* – імунітет.

На початку XVIII ст. у медичній галузі почався новий етап запозичення лексики з інших, живих мов (наприклад, з французької – акушер, грип, зонд, бандаж, з німецької – шприц, бормашина, з англійської – гайморит, дальтонізм, з польської – порошок, нирка тощо), що було обумовлено розширенням культурних, наукових, освітніх, торговельних, політичних контактів із західноєвропейськими країнами. Проте за латинською мовою традиційно зберігається номінативна функція.

Радянський період, за винятком періоду українізації, був загалом несприятливим для розвитку української термінології, медичної в тому числі. Словники, як перекладні, так і енциклопедичні, добре ілюструють примусову русифікацію, коли багато медичних термінів штучно калькувалися з російських. Тому довідники і словники цього періоду більш цікаві у мовно-історичному аспекті, практично використовувати їх можна лише обмежено, бо певна частина термінології застаріла. Не витримали випробування часом не лише деякі русифіковані, але й власне українські медичні терміни. У "Словнику медичної термінології латинсько-українсько-російському" за редакцією М. Кніповича, який було видано у 1948 році, містяться, зокрема, такі медичні терміни: опух (сучасна термінологія зазвичай використовує слово "пухлина"), комірка (альвеола), харкотиння (мокротиння), ненормальність (аномалія), придбаний (набутий), ядуха (астма), судороги (судоми), синяк (синець, гематома), припадки (напади), роди (пологи), мацання (пальпація), рильнокопитна хвороба (ящур), відхідник (анус, задній прохід), жаба (ангіна) і т. п. [5]. Частина цих слів використовується рідко (або не використовується взагалі), тому сучасні словники подають їх як менш уживані синоніми. Так, в УЛАМЕС до слова "пухлина" додається такий синонімічний ряд: новоутворення, неоплазма, новотвір, опух, бластома [6, с. 616]. Порівняльний аналіз свідчить про тогочасний вплив російської мови і у лексичному (роди, припадки, синяк і т. п.), і у граматичному аспектах (активні дієприкметники знеболюючий, оживляючий, анестезуючий, жарознижуючий і т. п.), що є порушенням української мовної норми. Також можна спостерігати, що у сучасній медичній термінології (і не лише в українській) дуже часто перевага надається саме міжнародним латинським (інколи англійським) термінам: світова медична наука вимагає уніфікації [5].

Розвиток української медичної термінології тривав завжди, якими б складними не були історичні часи. Науковці розуміли величезне значення термінології для розвитку науки, для підготовки й утвердження вітчизняних фахівців. Але самостійно розібратися у складній українській медичній терміносистемі студентам часто буває не під силу, навіть за умови достатнього забезпечення довідковою літературою. Для самостійної роботи студентів-іноземців, особливо перших курсів, більшість словників є надто складними, тому пояснення нових медичних термінів – це обов'язковий елемент роботи викладачів спеціальних дисциплін і мовної підготовки. На нашу думку, рівню студентів-медиків 1 курсу може відповідати, наприклад, "Російсько-українсько-англійський базовий словник студента-медика" за редакцією Г. Золотухіна, який містить 6700 слів із базових предметів. Він розрахований і на вітчизняних, і на іноземних студентів медичної спеціальності, в окремих розділах дається тлумачення термінів з анатомії, гістології, мікробіології, нормальної фізіології та ін., що узгоджено з навчальною програмою [4]. Але врахувати всю необхідну для навчання термінологію не може жоден з базових словників. Крім того, іноземних студентів, що мають достатній для самостійної роботи рівень шкільної освіти, абсолютна меншість. Інша проблема полягає в тому, що студенти країн Близького Сходу, Африки, Індії та інші не мають достатніх навичок самостійної роботи, вони дуже часто не здатні до самоорганізації і самоконтролю. Отже, роль викладача в цьому процесі залишається провідною. До зазначених проблем варто додати, що

студенти-іноземці, що навчаються англійською мовою, протягом навчання мають засвоїти три медичні терміносистеми: латинську, англійську, українську (російську). З одного боку, знання латинської та англійської мов часто допомагає зрозуміти інтернаціональну медичну термінологію, а з іншого – студенти іноді починають плутати різні терміносистеми. Викладачі кафедри мовної підготовки теж не ідеально володіють англійською, не мають базової медичної освіти, тому подолати усі ці проблеми ми намагаємося у тісній співпраці з медичними кафедрами, про це більш детально йдеться у нашій статті "Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної" [3].

Студенти-іноземці медичних ВНЗ Сходу України стають заручниками мовної ситуації в цьому регіоні, коли медична документація, з якою вони мають працювати, ведеться українською, пацієнти і медичні працівники розмовляють українською або російською, а частіше – суржиком. У своїй роботі ми намагаємося враховувати цей факт, але суттєво впливати на це не можемо.

З усіх проблемних питань, що пов'язані із вивченням української медичної термінології, нас цікавлять насамперед методичні, особливо такий аспект, як типологія завдань. Ми ознайомилися із різними дослідженнями, серед них переважають статті про латинську, англійську, російську медичну термінологію, до типології завдань з вивчення української медичної термінології автори звертаються не так часто, і вона зазвичай представлена фрагментарно.

Не претендуючи на повний перелік, ми спробуємо накреслити комплекс завдань для засвоєння української медичної терміносистеми. На нашу думку і думку багатьох наших колег, робота за термінологією має проводитися на всіх етапах навчання іноземних студентів-медиків, а обрана лексика – рівню володіння українською мовою і враховувати медичні предмети, що вивчаються у цей період. На лексичному рівні обов'язковою є увага до походження терміна, його складності, частоти вживання, наявності синонімічного ряду, граматичних особливостей і т. ін.

На початку ми пропонуємо переклад слова рідною мовою (мовою-посередником), якщо це можливо і доцільно, подаємо ілюстративний матеріал. Даємо завдання на підбір синонімів, звертаємо увагу на їхню особливість: частоту вживання, походження, функціонування. З поданих слів (або самостійно) просимо підібрати антоніми. Звертаємо увагу на пароніми: розмежуємо значення подібних за звучанням слів, особливо тих, які мають широке застосування в медичній галузі. Групуємо однорідні слова-терміни із запропонованого ряду слів або утворюємо його самостійно. Об'єднуємо слова-терміни у групи з узагальнюючим словом. З'ясовуємо, з яких слів утворений складний термін, з якої мови походять його складові частини. Запам'ятовуємо значення основних латинських компонентів простого чи складного терміна. Наприклад, латинські іменники: *mamma* – молочна залоза, *urina* – сеча, *cancer* – рак, *locus* – місце, *manus* – рука, кисть; прикметники: *medius* – середній, *multus* – численний, *rectus* – прямий. Латинські префікси: *dis* – відокремлення, розповсюдження, *extra* – поза чимось, *inter* – положення або рух між чим-небудь, *trans* – переміщення в просторі. Кінцеві терміноелементи: *phobia* – страх, *therapia* – лікування, спосіб лікування, *tomia* – розріз, розтин, операція, *penia* – недостатня кількість, *mania* – хвороблива схильність, пристрасть і т. п. Групуємо слова з однаковим (синонімічним або антонімічним) компонентом чи будуємо терміни за аналогією самостійно.

На рівні словосполучення можливе виконання таких завдань: поєднайте прикметник з іменником, утворивши правильну граматичну форму прикметника, самостійно доберіть до поданих іменників прикметники, замініть термінологічне словосполучення одним словом-терміном, утворіть від поданих словосполучень у називному відмінку форму родового відмінка, орудного відмінка і т. ін.

На рівні речення: прочитайте визначення медичного терміна, запишіть, запам'ятайте, повторіть його, сформулюйте визначення самостійно, порівняйте із запропонованим, поєднайте терміни з відповідними дефініціями, вставте замість крапок пропущені терміни, замініть визначення терміна з конструкцією "що – це що" конструкцією "що називається чим". На рівні тексту: прочитайте текст, знайдіть у запропонованому тексті нові терміни, поясніть їх значення, поясніть етимологію і значення синонімічних назв, які містяться у тексті (вірусний гепатит А, жовтяниця,

хвороба Боткіна), назвіть симптоми захворювання, до якого розділу терапії належить хвороба, обґрунтуйте свій вибір, до якого фахівця потрібно звернутися хворому з такими симптомами і т. п.

Висновки. Отже, серед проблем як щодо створення, так і засвоєння професійної медичної лексики можемо виділити щонайменше три великі групи. По-перше, це власне мовні проблеми, що властиві будь-якій мові, а особливо тій мові, що перебуває у стадії активного розвитку, а значить, і постійних змін. Українська мова належить саме до таких мов, особливо це стосується офіційно-ділового стилю, а ще більше – наукового. Українська мова до цього часу використовується обмежено, особливо на Сході і Півдні України, а відсутність українського мовного середовища не сприяє засвоєнню державної мови навіть українськими студентами, а тим паче студентами-іноземцями. До цього слід додати постійні зміни навчальних програм, скорочення кількості годин для вивчення мови, відсутність на рівні ВНЗ інформації щодо мовної стратегії в державі хоча б на найближчі роки. Не сприяє засвоєнню нормальних мовних зразків недбале і часто безвідповідальне ставлення до мови ЗМІ, які мали б слугувати еталоном для слухачів і глядачів. По-третє, існують соціально-психологічні та психолого-педагогічні проблеми, зокрема зниження загального рівня знань випускників і їхня недостатня мотивація до навчання (це стосується як українських, так і неукраїнських студентів), цей перелік можна продовжувати. Єдине, але дуже суттєве, що ми можемо зробити на рівні своєї компетенції, – це, врахувавши всі зазначені складнощі і проблеми, а також накопичений власний досвід і досвід наших колег, створювати і покращувати методичне забезпечення для вивчення української мови як іноземної в медичному інституті, зокрема і термінологічну систему.

Література

1. Бойцанюк С. І. Медична термінологія як складова частина української лексики [Електронний ресурс] / С. І. Бойцанюк, О. П. Перебийнос, П. Ю. Островський. – Режим доступу: <http://repository.tdmu.edu.ua>. – Назва з екрана.
2. Ворона І. І. Мовна норма в медичній термінології [Електронний ресурс] / І. І. Ворона. – Режим доступу: <http://repository.tdmu.edu.ua>. – Назва з екрана.
3. Ворона Н. О. Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної / Н. О. Ворона // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : матеріали міжнародного науково-практичного семінару. – Суми : СумДУ, 2012. – С. 21–27.
4. Російсько-українсько-англійський базовий словник студента-медика / уклад.: Г. О. Золотухін, Н. П. Литвиненко, Н. В. Місник та ін. ; за ред. Г. О. Золотухіна. – К. : Здоров'я, 2001. – 252 с.
5. Словник медичної термінології латинсько-українсько-російський / уклад.: І. Ф. Єрофеев, А. Л. Залкінд, Г. В. Казьєр та ін. ; за ред. М. Ф. Кніповича. – К. : Державне медичне видавництво УРСР, 1948. – 443 с.
6. Українсько-латинсько-англійський медичний енциклопедичний словник: А–Я / уклад.: Л. І. Петрух, І. М. Головка. – К. : ВСВ "Медицина", 2015. – 968 с.
7. Сілевич Л. І. Лексичні норми фахового мовлення [Електронний ресурс] / Л. І. Сілевич, О. М. Мельничук. – Режим доступу: repository.tdmu.edu.ua. – Назва з екрана.
8. Шутак Л. Б. Українська мова професійного спрямування : навч.-метод. посіб. для студентів вищих медичних навчальних закладів освіти I–IV рівнів акредитації / Л. Б. Шутак, Г. В. Навчук, А. В. Ткач ; за ред. Г. В. Навчук. – Чернівці, 2008. – 446 с.
9. Юкало В. Я. Дві кодифікації медичної професійної мови [Електронний ресурс] / В. Я. Юкало. – Режим доступу: <http://repository.tdmu.edu.ua>. – Назва з екрана.

УДК 37.036-057.874

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Липовецька Є. Ю.

У статті здійснено теоретичне узагальнення наукової проблеми формування естетичної активності учнівської молоді. Ураховуючи значущість осмислення особистісних виявів освоєння дійсності за законами краси, визначено естетичну активність особистості як складне особистісне утворення, яке виявляється у готовності особистості за внутрішніми переконаннями здійснювати ініціативні, новаторські дії у царині мистецтва. У контексті даного дослідження естетична активність школяра має формуватися у процесі різних видів художньої діяльності, знаходити своє виявлення через різноманітність цієї діяльності, сформованість потреби та інтересу до опанування певним різновидом мистецтва, самостійність і пізнавальну активність. Визначено структурні компоненти естетичної активності, складовими якої є: естетичні потреби, естетичні почуття, естетичний смак, естетичний інтерес. Сформованість естетичної активності дозволяє школярам самостійно сприймати прекрасне, висловлювати оцінне ставлення до нього, творити красу, втілювати свої почуття, думки, уявлення в конкретних видах ігрової, трудової, навчальної, художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: активність, естетична активність, структура естетичної активності учнівської молоді, естетичні потреби, естетичні почуття, естетичний смак, естетичний інтерес.

В статье осуществлено теоретическое обобщение научной проблемы формирования эстетической активности учащейся молодежи. Учитывая значимость осмысления личностных проявлений освоения действительности по законам красоты, определена эстетическая активность личности как сложное личностное образование, которое выражается в готовности личности по внутренним убеждениям осуществлять инициативные, новаторские действия в области искусства. Определены структурные компоненты эстетической активности, составляющими которой являются: эстетические потребности, эстетические чувства, эстетический вкус, эстетический интерес.

Ключевые слова: активность, эстетическая активность, структура эстетической активности учащейся молодежи, эстетические потребности, эстетические чувства, эстетический вкус, эстетический интерес.

The article deals with theoretical generalization of the scientific problem of formation of aesthetic activity of student youth. Taking into account the significance of comprehension of personal manifestations of grasping the reality by the laws of beauty, the aesthetic activity of the individual is defined as a complex personal formation, which manifests itself in the readiness of the individual, based on his inner convictions, to pursue initiative and innovative actions in the sphere of art. In the context of this study, the aesthetic activity of the student must be formed in the process of various types of artistic activity, it should find its discovery through the diversity of this activity, the formation of the need and interest in mastering a certain type of art, autonomy and cognitive activity. The structural components of aesthetic activity are defined, the components of which are: aesthetic needs, aesthetic feelings, aesthetic taste, aesthetic interest. The formation of aesthetic activity allows students to perceive the beauty, to express an attitude to it, to create beauty, to embody own feelings, thoughts, ideas in specific types of play, work, educational, artistic and creative activity.

Key words: activity, aesthetic activity, structure of aesthetic activity of student youth, aesthetic needs, aesthetic feelings, aesthetic taste, aesthetic interest.

Актуальність дослідження. Процеси модернізації суспільства певною мірою зумовлюють зміни світогляду людини, її духовних орієнтирів, починають домінувати

тенденції руйнування людської душі, дисбалансу її складників, почуття і розуму, утвердження жорсткого типу особистості. Все це призводить до зміцнення суб'єктивних духовних аспектів життя як окремої особистості, так і людських спільнот. В умовах демократизації, духовно-інтелектуального відродження українського народу, зростання культурно-просвітницької активності мас, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти, росту національної самосвідомості суспільства активізується проблема духовного збагачення, переосмислення естетичного виховання особистості.

Мета статті полягає в з'ясуванні сутності та структури феномену "естетична активність", стану вивченості проблеми в педагогічній теорії й освітянській практиці.

Виклад матеріалу. В умовах становлення та розвитку української держави, здійснення реформування економічних та суспільно-культурних галузей життя особливої актуальності набуває проблема виховання духовно-культурної особистості. Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначено як пріоритетні завдання "створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних... оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства..." [4, с. 23].

Аналіз педагогічного досвіду та аналітичне узагальнення виховних проблем у загальноосвітніх школах дали змогу простежити суперечності, що існують між:

- суспільною необхідністю виховання творчо активної особистості і станом навчально-виховного процесу, зорієнтованого насамперед на прагматичні, раціонально-логічні освітні парадигми;

- великим виховним потенціалом, властивим різножанровим високомистецьким творам, традиційній народній культурі, і недостатнім рівнем його використання в освітньому процесі як важливого чинника розвитку творчої активності учнівської молоді;

- потребами, творчими запитами учнів і недостатньою увагою до організації їх художньо-творчої діяльності в типових умовах виховного процесу загальноосвітньої школи.

Через намагання забезпечити передачу молодшому поколінню всіх сторін соціального досвіду лише через знання і навички ми залишимося у полоні технократичного мислення. Звідси – формування особистості інертної, не здатної до фантазування, звідси і моральна, духовна убогість, приземленість думок.

Намагання змінити ситуацію лише організаційними засобами не сприятиме забезпеченню потрібного результату. Адже духовну і творчу нерозвиненість, відсутність високих, духовних потреб комп'ютери, штучний інтелект не змінять на краще. Тому сьогодні потрібно говорити про переваги духовних, творчих та емоційно-ціннісних орієнтирів. Художньо-творча діяльність школярів є важливою ланкою у процесі навчання й виховання та сприяє розвитку неординарного мислення, зберігає відкритість у пізнанні навколишнього світу, виявляє естетичне ставлення до дійсності й мистецтва, формує творчу позицію у житті. Художньо-творчий розвиток учнівської молоді – це збагачення художньо-естетичного досвіду школярів та стимулювання потреби у творчій самореалізації шляхом формування соціально активної, естетично розвиненої і творчої особистості школяра у процесі художньо-перетворювальної діяльності.

Однією з найважливіших складових духовно-культурного розвитку особистості людини, здійснення якої повинна забезпечувати держава, є її естетичне виховання. У найбільш загальному розумінні естетичне виховання – це процес формування естетичного досвіду особи (єдність поглядів, ідеалів, почуттів, смаків, потреб тощо), необхідного для її самоствердження як у царині сприймання, так і в царині творчої діяльності [7]. Метою естетичного виховання, згідно з Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах, є: формування в учнів особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, розвиток загальних та спеціальних здібностей, художньо-образного мислення, стимулювання творчого потенціалу особистості, виховання потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

Національна комплексна програма естетичного виховання визначає завдання формування естетичних потреб та досвіду людини (емоцій і почуттів, поглядів, смаків, ідеалів, інтересів) як основи формування естетичного ставлення, активності сприйманню, освоєнню та перетворенню дійсності, що сприяє вихованню всебічно і гармонійно розвиненої особистості, максимальному використанню естетичного фактору в удосконаленні національної самосвідомості людей, піднесенні їхньої трудової і соціальної активності, зростання творчого потенціалу України. Естетичне виховання слугує укріпленню моральних позицій людини. Програма покликана сприяти формуванню в найтіснішій єдності з іншими видами виховання активних громадян України, справедливих, прогресивних, цінителів високих досягнень вітчизняної і світової культури, які характеризуються відповідальністю, чесністю, порядністю і справедливістю [8].

У процесі естетичного виховання формується естетична активність. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема активності особистості залишається однією з найактуальніших і репрезентуються досить всебічно та ґрунтовно. Слово "активність" походить від латинського *activus* і означає діяльний, енергійний, ініціативний [2, с. 176]. У педагогічному словнику активність трактується як властивість особистості, яка виявляється в діяльному, ініціативному ставленні до навколишнього світу [7, с. 218].

Низка науковців (Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Паламарчук, Г. Щукіна) розглядають активність як рису особистості, що проявляється у стані готовності й прагненні до самостійної діяльності. С. У. Гончаренко трактує активність як якість особистості, що виявляється у ставленні дітей до змісту і процесу діяльності, прагненні до ефективного опанування знань і способів діяльності, мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети [2, с. 34].

У Педагогічному словнику [7] активність розглядається як властивість особистості, яка виявляється в діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу й самого себе.

В. Кудін стверджує: щоб викликати активне ставлення дітей до майбутньої роботи, слід, насамперед, поставити перед ними пізнавальне завдання і зробити це в такий спосіб, щоб це завдання йшло до свідомості дітей і було прийняте ними [5, с. 217]. Тобто людина з такими рисами характеру прагне до живої участі в усьому, виявляє себе в діяльності.

Проблема естетичної активності є однією з широко досліджуваних у сучасній психолого-педагогічній науці. Існують різні підходи до визначення поняття "естетична активність". Дослідники розглядають естетичну активність як:

- естетичну діяльність (Б. Єсіпов, Г. Пугач);
- певне ставлення суб'єкта до естетичної діяльності (Л. Аристова);
- енергійну, розумову, мисленнєву діяльність (М. Данилов, І. Харламов);
- готовність до пізнання (Д. Вількеєв, М. Лісіна, М. Половнікова);
- рису особистості (В. Лозова, М. Махмутов, Г. Щукіна);
- інтегративну властивість особистості, характеристику способу її життя, яка спирається на творчу спрямованість мотиваційної системи і виявляється в художньо-естетичній діяльності, забезпечуючи її творчий результат (В. Водяна).

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі естетичної активності, дозволив нам сформулювати робоче визначення поняття "**естетична активність**", що розглядається у дослідженні як складне особистісне утворення, яке виявляється у готовності особистості за внутрішніми переконаннями здійснювати ініціативні, новаторські дії у царині мистецтва.

Естетична активність особистості як складне інтегративне явище має власне структуру, що охоплює як діяльнісні, так і особистісні аспекти. До них належать: естетичні потреби, естетичні почуття, естетичний смак, естетичний інтерес (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура естетичної активності особистості

Естетичні потреби – це потреби у спілкуванні з прекрасним у всьому багатстві його виявів – в естетичній насолоді, активності і діяльності у різних сферах життя. Естетична потреба є суб'єктивним фактором, який спонукає до естетичного освоєння дійсності [1]. За даними дослідження В. Бажанової, естетична потреба є синтетичною та має складну структуру та зміст. Вона включає у себе потребу у певній інформації, власне естетичну потребу, потребу в естетичній насолоді, потребу у відпочинку. Всі компоненти естетичної потреби знаходяться у єдності, взаємозв'язку. Формування естетичної потреби передбачає різнобічний, гармонійний розвиток особистості.

Унікальною людською потребою є потреба у "спілкуванні" з прекрасним, яка за сприятливих умов може розвинути від бажання спостерігати, сприймати до прагнення створювати та зберігати красу. Психологічні особливості естетичної потреби, на відміну від інших видів духовних потреб, у тому, що ця потреба відрізняється безкорисливим характером, орієнтованим не на прагматичне, а на почуттєво-інтелектуальне пізнання та засвоєння дійсності. Сутність його у тому, що від процесу задоволення потреби людина очікує ефект у вигляді не матеріального здобутку, а інтелектуально-почуттєвої, творчої, а отже, духовної насолоди. А там, де панує безкорисливість, народжується духовність. Духовне ставлення, на відміну від утилітарно-споживчого, – це ставлення до предмета, об'єкта, явища у його самоцінності. Специфіка задоволення естетичної потреби у тому, що дитина отримує задоволення від своєї здатності ставитися до об'єкта як до самоцінності. Отже, естетична потреба відрізняється особливою формою задоволення – насолодою самим процесом естетичної діяльності (сприйманням, спогляданням, образотворчою діяльністю).

Вчені стверджують, що, створюючи умови для формування естетичної потреби, здатності до естетичного сприймання, можна ефективно впливати на розвиток духовності в усій цілісності її структури. Так, сприймання естетичних об'єктів стимулює розвиток пізнавально-інтелектуального компонента духовності: тренує спостережливість, розвиває вміння оцінювати, аналізувати, співставляти, висловлювати відповідні судження – тобто основні мисленнєві процеси. Крім того, кожне естетичне явище здатне викликати емоції радості, захоплення, піднесення, а твори мистецтва – й складні почуття, переживання, співпереживання. Відтак естетичне сприймання сприяє розвитку емоційно-почуттєвої складової духовності.

Потреба та здатність сприймати естетичні об'єкти складає основу морально-гуманістичного компонента духовності. Адже саме під час споглядання краєвидів природи, слухання музики можуть виникнути духовні стани, що супроводжуються відчуттям нескінченності, безмежності життя, його розмаїття, і водночас – тісної єдності. У таку мить людина відчуває себе невід'ємною часткою всього, що існує в світі, і це допомагає зрозуміти рівну цінність будь-якої форми життя на Землі. Такі почуття сприяють виникненню та розвитку емпатійності, пробуджують бажання творити добро, що позитивно відбивається на поведінковій складовій духовності. До того ж здатна до естетичних почуттів людина не зашкодить ні природі, ні продукту праці, ні твору мистецтва, бо в них закладено красу, гармонію. Нарешті, людина з розвинутою естетичною потребою сама прагне бути красивою, як зовні, так і в думках, учинках, поведінці, адже добро – прекрасне, а зло – потворне.

У змісті естетичної потреби виявляються психічні особливості цілісної особистості: здатність до мислення, спілкування, творчості, пізнання, переживання почуттів. Така різноманітність проявів сукупності складає своєрідну психологічну якість естетичної потреби – її синкретичність. Зазначені специфічні особливості естетичної потреби дозволяють розглядати процес її цілеспрямованого формування як шлях до психічно-особистісного вдосконалення людини.

Аналіз наукових праць свідчить, що існує два типи функціонування естетичної потреби: специфічний та неспецифічний [3]. *Специфічний тип* функціонування естетичної потреби виявляється в тому, що вона є провідним чинником виникнення, перебігу та розвитку усіх видів естетичної діяльності людини: від сприймання прекрасного до його створення. *Неспецифічний тип* пов'язаний з тим, що естетична потреба детермінує й позаестетичні види діяльності – комунікативну, пізнавальну, виробничу тощо, а також відповідні їм види потреб. Характерним прикладом неспецифічного типу функціонування естетичної потреби є її вплив на потребу комунікативну, яка є складним утворенням. Це впливає із різноманітності цілей, змісту, форм та типів спілкування. Саму потребу у спілкуванні, у певному розумінні, можна розглядати як потребу у широкому виявленні та різнобічній актуалізації людських думок, переживань, почуттів.

Отже, простежується функціональний зв'язок між потребою у спілкуванні та естетичною потребою, у якому остання виконує активізуючу функцію. Оскільки комунікативна потреба є елементом морально-гуманістичної складової духовності, то відносно цієї складової естетична потреба функціонує як розвивальна.

Щодо психіки людини естетична потреба виконує гармонізуючу функцію, яка, на нашу думку, виявляється у двох аспектах: зовнішньому та внутрішньому. У зовнішньому аспекті ця функція естетичної потреби впливає на процес подолання відчуження людини від довкілля (природи, культури, інших людей). Психологічну основу механізму цього аспекту функціонування естетичної потреби складають естетичні почуття, процес спілкування, ціннісні орієнтації. Отже, паралельно здійснюється функція розвитку гуманістичного, емоційно-почуттєвого та ціннісного компонента духовності.

Внутрішній аспект гармонізуючої функції естетичної потреби модифікується у формах відповідно до:

- а) співвідношення з іншими компонентами духовності:
 - потреба у пізнанні довкілля (когнітивно-інтелектуальний компонент);
 - бажання та здатність переживати духовні стани (почуттєво-емоційний компонент духовності);
 - потреба у добродійності, намагання зберегти або (та) удосконалити довкілля (морально-гуманістичний компонент);
 - прагнення до духовного самовдосконалення (діяльнісний компонент духовності);
- б) співвідношення зі здатністю до естетичного світосприйняття:
 - потреба в естетичному сприйманні довкілля;
 - бажання пережити естетичні почуття; потреба в естетико-комунікативній діяльності, тобто в обміні з іншими людьми інформацією, оцінками, думками, почуттями щодо естетичних цінностей;

• намагання відтворити або вдосконалити довілля засобами художньої діяльності [3].

Результатом задоволення естетичної потреби є естетичні почуття, які представляють частину суспільної свідомості, що відтворює все багатство естетичного ставлення особистості до світу й відображає активне, дієве прагнення до гармонії, досконалості, краси та ідеалу прекрасного [3, с. 123]. Це почуття краси або, навпаки, потворного, бруталного; почуття величі або непристойності, почуття трагічного і комічного. На основі естетичних почуттів формуються естетичні враження, що втягують у цілісне сприйняття всю природу дитини. Естетичні почуття є інтелектуальним процесом.

Естетичні почуття у процесі естетичного ставлення відрізняються різною інтенсивністю (від легкого захоплення (почуття приємного, радісного) до великого емоційного піднесення, пристрасного захоплення прекрасним) та тривалістю, яка зумовлена фізіологічним станом організму. Сила та тривалість естетичних почуттів залежать від знань, рівня інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей особистості. Виникнення естетичних почуттів пов'язане зі стадією захоплення, яка є основою повноцінного естетичного сприймання (зміст твору мистецтва потрібно спочатку пережити почуттям, а потім зрозуміти думкою). Почуття збуджується певними предметами, а не загальними поняттями. Виходячи із цієї специфіки почуттів, слід сказати, що особливою здатністю збуджувати естетичні почуття володіють твори мистецтва [3].

Відмінною рисою естетичних почуттів є їх "безкорисливий характер", адже вони не пов'язані безпосередньо із задоволенням наших матеріальних потреб. Взаємозв'язок естетичних почуттів та естетичного ставлення особистості до навколишнього має двосторонній характер. З одного боку, естетичні почуття виникають у процесі естетичного ставлення людини до дійсності, з іншого – в естетичному почутті проявляється ставлення особистості до дійсності.

Суттєвим компонентом естетичної активності особистості, що забезпечує регуляцію взаємин з природним, предметним, соціальним та художнім середовищем, виступає *естетичний смак*. У сучасній філософсько-естетичній, психолого-педагогічній науковій літературі (праці О. Бутова, В. Бутенка, І. Зязюна, М. Кагана, Л. Когана, А. Молчанової, М. Овсянникова, Г. Падалки, В. Разумного, О. Рудницької, В. Скаторщикова, Є. Яковлева та ін.) естетичний смак розглядається як універсальна, інтегральна й водночас індивідуальна властивість людини. Як відносно стійка система він програмує естетичне ставлення суб'єкта до явищ дійсності та мистецтва й виступає стимулом перетворювальної, художньо-творчої діяльності особи. Естетичний смак є синтезом складових, які утворюють систему, здатну до самореалізації, вияву адекватної реакції на зовнішні та внутрішні чинники впливу [4].

Результати аналізу наукових досліджень (В. Кремень, Л. Овчаренко, М. Ярмаченко та ін.) дають змогу стверджувати, що естетичні смаки у своєму розвитку та функціонуванні є залежними від зовнішніх чинників – соціального середовища, цінностей художньої культури, практики освоєння навколишньої дійсності за законами краси. Водночас, на розвиток і формування естетичних смаків впливають внутрішні процеси, пов'язані з такими психологічними виявами, як почуття, мислення, діяльність людини.

Естетичний смак належить до складних за своєю структурою явищ і тому вимагає системного підходу до осмислення його сутності та особливостей розвитку. Він є синтезом складових, які утворюють систему, здатну до самореалізації, вияву адекватної реакції на зовнішні та внутрішні чинники впливу. Естетичний смак інтегрує в собі найважливіші вияви ціннісного ставлення і тому виявляється на рівні емоційності, інтелектуальної та практичної активності особистості. Це дало змогу виділити такі складові естетичного смаку особистості: емоційну, інтелектуальну та діяльну.

Емоційна складова естетичного смаку реалізується через здатність реагувати на предмети та явища навколишньої дійсності, встановлювати з ними активний емоційно-чуттєвий зв'язок. Інтелектуальна ж пов'язана з образним мисленням учнів, яке передбачає широке оперування конкретно-наочними образами в процесі розв'язання завдань пізнавального, орієнтаційного, творчого та оцінного змісту.

Виділення діяльнійшої складової естетичного смаку школяра пов'язане з тим, що своє ставлення до прекрасного учні виявляють у конкретних формах і видах діяльності [4].

Складовими естетичного смаку учнівської молоді є відчуття: прекрасного (в літературі та мистецтві, в природі та суспільстві); піднесеного (в мистецтві); трагічного (в життєдіяльності людей); комічного (почуття гумору, дотепність, сатира, іронія, гротеск, гіперболізація). Визначено, що смак при сприйнятті і продукуванні комічного, трагічного, піднесеного, прекрасного, хоча і є індивідуальним, але відображає загальнолюдські оцінки і тому нерідко стає типовим, бажаним для початкового наслідування особистістю. Згодом наслідування як спосіб засвоєння смаків може трансформуватися у поглиблене сприйняття, сприяти формуванню глибокої, об'єктивної естетичної оцінки на основі життєвого досвіду, осягнення нових явищ мистецтва, його видів і жанрів [4].

Наступною складовою естетичної активності є *естетичний інтерес*. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що феномен "естетичний інтерес" розглядається науковцями з різних позицій. Зокрема, О. Сапожник визначає естетичний інтерес як форму пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення художньої діяльності й первинну готовність до неї [8, с. 89].

За свідченнями Б. Ананьєва, М. Кагана, естетичний інтерес спрямований на засвоєння прекрасного в мистецтві та навколишній дійсності й формується у взаємодії з пізнавальним інтересом, залежить від широти, особливої спрямованості та його рівня; він виникає на основі сформованого рівня пізнавального інтересу, може випереджати його в розвитку або відставати від нього, але завжди пов'язаний з процесом пізнання, підпорядковуючись йому. На основі цього впливає тлумачення естетичного інтересу як спрямованості особистості на освоєння естетичної цінності, естетичних властивостей предметів та явищ, які викликають складний комплекс емоцій, переживань, оціночних суджень.

І. Пацалюк розглядає естетичний інтерес як вибіркочу спрямованість особистості на пізнання мистецтва саме під впливом його емоційної привабливості [6, с. 208]. Показниками естетичного інтересу є: емоційний відгук на естетичну цінність; узагальнений характер ставлення до об'єкта естетичної цінності; відгук на естетичну діяльність; прояв індивідуальності у виборі естетичних цінностей; цілеспрямованість до спілкування з естетичним об'єктом; захоплення процесом естетичної діяльності; цілісне сприймання естетичного об'єкта та ін.

Узагальнюючи визначення науковців, зазначимо, що естетичний інтерес – це мотив (внутрішнє спонукання) особистості, спрямований на пізнання естетичної дійсності, в основі чого лежить не тільки тяжіння до краси, але й прагнення оцінювати різні предмети і явища з точки зору уявлень про прекрасне. Щодо навчального процесу – це тяжіння не тільки до предметів естетичного циклу, але і вміння та бажання отримувати естетичне задоволення, насолоду від різних занять.

Естетичний інтерес має також свої специфічні особливості, що дозволяють виділити його в окрему галузь інтересів. Це особливий зв'язок об'єктивного і суб'єктивного, коли людина в своїх естетичних прагненнях виявляє ті властивості об'єкта, які безпосередньо в ньому самому ще не містяться, а народжуються тільки в ставленні до нього суб'єкта і виступають як цінність для нього; особливий характер об'єктно-суб'єктних стосунків, коли естетичний інтерес звернений не тільки і не стільки до змісту, скільки до того, як організований, як побудований, як виражений, як втілений формою певний зміст; особлива психологічна структура, в основі якої лежать емоційні процеси; особлива роль у структурі естетичних інтересів вольового компонента, тому що естетичний інтерес може виникнути в людини лише в ситуаціях, які містять і дефіцит інформації, і той ступінь її організованості, що потребує не дуже великих зусиль в оволодінні естетичним об'єктом.

Ці особливості естетичного інтересу дозволяють визначити його як вибіркочу спрямованість особистості на значущі для неї естетичні цінності, на встановленні міри відповідності форм і змісту предметів, явищ і властивостей. У цьому – предметний зміст естетичного інтересу. Мотиваційна його сила в емоційно-оцінювальному ставленні особистості, яке виражає її потребу в красі та гармонії світу, її організованості, впорядкованості.

На основі досліджень Г. Щукіної [9] було виявлено такі показники естетичного інтересу, як: емоційний відгук на запропоновану естетичну цінність; захоплення процесом естетичної діяльності; переживання результатів естетичної діяльності; вияв індивідуальності у виборі естетичної цінності; дійове прагнення до спілкування з естетичними цінностями; відгук на естетичну діяльність; узагальнений характер ставлення до естетичної цінності; вияв творчих засад у діяльності; вибіркове ставлення до естетичних об'єктів.

З'ясовано, що ефективне формування естетичного інтересу проходить три етапи: 1) забезпечення необхідних матеріальних умов, достатнього запасу естетичних знань і умінь, мінімуму пізнавальних засобів, що стимулюють процес формування естетичного інтересу; 2) створення позитивного ставлення до предмета й діяльності; 3) спеціально організована діяльність, яка викликає у школярів естетичний інтерес.

Висновки. У контексті даного дослідження естетична активність школяра має формуватися у процесі різних видів естетичної діяльності, знаходити своє виявлення через різноманітність цієї діяльності, сформованість потреби та інтересу до опанування певним різновидом мистецтва, самостійність і пізнавальну активність. Сучасний навальний заклад спрямовує свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання учнівської молоді, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня їхньої естетичної вихованості.

Література

1. Гончаренко Л. П. Розвиток естетичних смаків у галузі музичного мистецтва / Л. П. Гончаренко // Наукові записки. – Кіровоград : РВЦКДПУ ім. Винниченка, 1999. – Вип. 18. – С. 23–27.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 435 с.
3. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. / Д. М. Джола, А. Б. Щерб. – К. : ІЗМН, 1997. – 435 с.
4. Калініна Л. А. Проблема формування естетичних смаків особистості у сучасних педагогічних дослідженнях / Л. А. Калініна // Рідна школа : наук.-пед. журнал. – 2008. – № 5. – С. 23–25.
5. Кудін В. О. Мистецтво і духовний світ дитини / В. О. Кудін. – К. : Радянська школа, 1989. – 234 с.
6. Пацалюк І. І. Характеристика основних критеріїв, показників та рівнів сформованості естетичних смаків молодших школярів / І. І. Пацалюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2008. – № 47. – С. 208–214.
7. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 345 с.
8. Сапожник О. О. Музично-естетичне виховання в контексті нових педагогічних ідей / О. О. Сапожник // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки / Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 1999. – С. 117–120.
9. Щукина Г. И. Психолого-педагогические основы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Л. : ЛГПИ, 1997. – 234 с.

УДК 378.6

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОБЛЕМА

Падун Н. О., Падун А. О.

Стаття присвячена проблемі інтегрованого навчання. На основі аналізу літературних джерел розкрито суть поняття "інтеграція" навчання, її значення, реалізація в навчально-виховному процесі, а також вказується на міжпредметну інтеграцію, визначено педагогічні умови, за яких вона буде результативною та ефективною. Зроблено аналіз останніх публікацій інтегрованого навчання підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Досліджено, що ідея інтегрованого навчання прослідковується ще у працях Я. А. Коменського та інших вчених. Наприклад, К. Д. Ушинський створив новий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, інтегрувавши письмо і читання. На початку XX століття у змісті навчальних програм простежується тенденція до повної ліквідації предметної системи та запровадження у навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків, які з часом переросли в проблему інтегрованого навчання. У процесі інтегрованого навчання створюється цілісна система наукових знань, яким притаманний високий ступінь усвідомлення, мобільності та міцності.

Виявлено, що у 70–80-ті рр. минулого століття характерними стали дослідження щодо уточнення змісту понять "міжпредметні зв'язки" та "інтеграція". Нами досліджено, що у загальнонауковій, філософській, психологічній і педагогічній літературі зустрічаються різні означення інтеграції, що пояснюється проникненням інтеграційних процесів не тільки в науку, а й в усі сфери людської діяльності. Нами наведено приклади трактування цього поняття в різних джерелах.

Проаналізовано процес становлення та розвитку інтеграції у 80-х р. XX століття, виділено три якісно різні етапи.

Схарактеризовано сучасні підходи до розвитку інтеграції. Нині дослідники виділяють три рівні інтеграції.

На основі аналізу літературних джерел виділено педагогічні умови застосування міжпредметної інтеграції, якими є: дослідження міжпредметної інтеграції як одного з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх спеціалістів; інтенсифікація, оптимізація навчально-педагогічної діяльності; розробка інтегрованих навчальних планів, програм, навчальних курсів, навчально-методичного забезпечення; використання різних форм, методів, технологій навчальної діяльності й забезпечення послідовності між ними; забезпечення глибокої мотивації навчальної діяльності, активізації розумової діяльності студентів, розвитку креативності в процесі професійної підготовки тощо.

Вказано на значення міжпредметної інтеграції в процесі навчання майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: інтеграція, міжпредметні зв'язки, міжпредметна інтеграція.

В статье раскрываются сущность интегрированного обучения, его значение и реализация в учебно-воспитательном процессе, а также указывается на межпредметную интеграцию, определены педагогические условия, благодаря которым она будет результативной и эффективной.

Ключевые слова: интеграция, межпредметные связи, межпредметная интеграция.

The article is dedicated to the problem of the integrated training. On the base of the literature analysis, the essence of the training "integration" notion, its significance, implementation in the educational process, were discussed, the interdisciplinary integration was denoted, pedagogical conditions, in which it would be effective, were determined as well. The analysis of recent publications concerning integrated training of the perspective experts in the institutions of higher education, was carried out.

It was investigated that the idea of the integrated training was retraced in proceedings of Komenskyi Ia. I and another scientists. For example, K. D. Ushynskiy created new analytical and synthetic method of the literacy training, by integration of the reading and writing. At the beginning of XX century, the complete elimination of the subject system in the educational process and implementation of the interdisciplinary connections, which

with the laps of time developed into the problem of the integrated training, were retraced in the training programs content. During integrated training, the comprehensive system of scientific knowledge with high degree of recognition, mobility and strength, is generated.

It was found, that in 70th–80th (last century), investigations concerning more precise definition of the terms "interdisciplinary connections" and "integration", became typical. We investigated that different definitions of the integration occur in general scientific, philosophic, psychological and pedagogical literature, it may be explained by the integration processes penetration into all the spheres of human life, not only into science. We gave examples of interpretation of this notion in various references.

The process of the integration foundation and development in 80th (XX century), was analyzed, three qualitatively diverse stages were singled out.

The contemporary approaches to the integration were characterized. Nowadays, researchers single out three integration levels.

On the base of the literature analysis, three pedagogical conditions of the interdisciplinary integration application, were singled out: investigation of the interdisciplinary integration as a priority direction of the perspective experts training; intensification, optimization of scientific and pedagogical activity; development of the integrated curriculums, course training programs, training courses, educational and methodological support; application of various forms, methods, technologies of the training activity and ensuring the consistency between them; ensuring deep motivation of the training activity, activation of students' mental activity, creativity development during the professional training, etc.

The significance of the interdisciplinary integration during the training of the perspective experts, was denoted.

Key words: integration, interdisciplinary connections, interdisciplinary integration.

Актуальність проблеми інтегрованого навчання в сучасному соціально-економічному середовищі вже ніким не ставиться під сумнів. У зв'язку з цим навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах вимагає нових підходів, які б сприяли підготовці висококваліфікованого, компетентного та конкурентоспроможного фахівця. Формуванню такого спеціаліста сприяє впровадження в навчальний процес міжпредметної інтеграції.

Міжпредметна інтеграція, на відміну від традиційної системи освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань та вмінь особистості, розвитку її творчих здібностей. Використання інтегрованого підходу в навчально-виховному процесі сприяє підвищенню мотивації студентів до розуміння явищ і процесів, що вивчаються, до різнобічного, нетрадиційного, практичного засвоєння знань з інших дисциплін.

Аналіз останніх публікацій. Дослідженню проблеми інтегрованого навчання підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах присвячено праці багатьох науковців. Сучасні дослідження, що розкривають окремі аспекти інтегрованого навчання підготовки сучасного фахівця, висвітлено у працях В. Безпалько, І. Зязюна, А. Коломієць, Н. Мойсеюк, питання міжпредметних зв'язків розглядали Є. Глінська, Г. Максимов, Б. Тітова, теоретичні основи та умови інтеграції знань вивчали І. Д. Зверєва, В. Ільченко, Ю. Жидецький, М. Іванчук, І. Козловська, В. Пономарьова, В. І. Паламарчук, С. У. Гончаренко та ін.

Сучасні дослідження розкривають окремі аспекти інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим особливо гостро постає проблема дослідження міжпредметної інтеграції при підготовці майбутніх спеціалістів та розробки навчально-методичних матеріалів.

Метою статті є розкриття сутності інтегрованого навчання та міжпредметної інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Ідея інтегрованого навчання – надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягати життєвої мети, творчо самостверджуватися у професійній діяльності.

Характеризуючи інтеграцію в історичному аспекті, можна відмітити, що ще в працях Я. А. Коменського акцентується увага на необхідності "завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним" [6, с. 374]. Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював таким чином: "Всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках" [7, с. 48].

К. Д. Ушинський створив новий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, інтегрувавши письмо і читання. На його думку, злиття дисциплін, що вивчаються, є одним із інтенсивних шляхів отримання високої якості знань.

На початку ХХ століття у змісті навчальних програм простежується тенденція до повної ліквідації предметної системи та запровадження у навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків, які з часом переросли в проблему інтегрованого навчання. Навчальний матеріал, що пропонувався учням, було представлено у вигляді єдиного комплексу відомостей про природу, працю, суспільство.

Інтегроване навчання у 60-х рр. ХХ століття було спрямоване на об'єднання шкільної предметної освіти з виробничим навчанням. У ці роки спостерігається інтегрування різних видів діяльності з певною навчальною метою. Наприклад, це стосувалося уроків мислення на природі, які проводив В. О. Сухомлинський. У процесі інтегрованого навчання створюється цілісна система наукових знань, яким притаманний високий ступінь усвідомлення, мобільності та міцності.

Відмітимо, що досягнення психологічної науки мали позитивний вплив на інтеграційні процеси у 70–80-ті рр. минулого століття. У цей час характерними стали дослідження щодо уточнення змісту понять "міжпредметні зв'язки" та "інтеграція". На думку Н. В. Лесняк, інтеграція – це "створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості" [9, с. 58].

Розглянемо, що ж таке інтеграція.

У загальнонауковій, філософській, психологічній і педагогічній літературі зустрічаються різні означення інтеграції, що пояснюється проникненням інтеграційних процесів не тільки в науку, а й в усі сфери людської діяльності.

Інтеграція (від. лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) – тобто поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що "інтеграція – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи" [1, с. 401].

Педагогічний словник трактує це поняття таким чином: це процес зближення і зв'язку наук, що відбувається водночас з процесами їх диференціації [11].

Словосполучення "інтеграція навчання" у короткому Педагогічному словнику тлумачиться як "відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей" [8, с. 16]. Слід зазначити, що інтеграція як самодостатнє наукове поняття зафіксоване у педагогіці лише в першій половині 80-х рр. Характеризуючи процес становлення та розвитку інтеграції в ХХ столітті, А. А. Кендюхова виділяє три якісно різні етапи її становлення [7].

Перший з них характеризується практичними спробами інтеграції знань з різних предметів стосовно будь-якої загальної проблеми. На другому етапі простежується застосування у навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків. Третій етап розвитку інтеграційних процесів припадає на 80–90-ті рр. У цей період інтеграція визначається як засіб формування всебічно розвиненої особистості та практично реалізується в інтегрованих навчальних курсах (наприклад: Н. Ф. Виноградова "Довкілля", О. О. Алексєєнко, С. І. Волкова "Математика і конструювання", Н. М. Бібік, Н. С. Коваль "Ознайомлення з навколишнім середовищем" та ін.). 90-ті рр. характерні формуванням у школярів цілісного уявлення про світ, інтеграція набуває функції механізму гуманізації процесу навчання. У педагогічних і методичних дослідженнях цього періоду можна прослідкувати тенденцію до більш тісних взаємозв'язків суміжних наук у процесі навчання. Педагоги висловлюють думку

щодо необхідності інтеграції навчальних дисциплін у навчанні, роблять спроби обґрунтувати поняття "дидактична інтеграція". На думку І. М. Козловської, "центральна ідея концепції дидактичної інтеграції – можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів" [3].

Нині дослідники виділяють три рівні інтеграції, кожний з яких має свою логічну структуру, яка складається з базису (кооперуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного і технічного інструментарію базової та суміжних дисциплін).

Першим рівнем інтеграції є інтеграційні взаємодії на рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків. У педагогічній науці міжпредметні зв'язки розглядаються як умова, що забезпечує послідовне відображення в змісті предметів об'єктивних взаємодій, які мають місце в природі; як умова виховного та розвивального навчання; як принцип навчання і т. д.

Другий рівень дидактичної інтеграції – це синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни. Мається на увазі так званий внутрішньодисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета.

Третій рівень дидактичної інтеграції – найменш досліджений. Мається на увазі створення цілісної інтегративної системи, зокрема інтегративного курсу. Прикладом таких курсів у шкільному навчанні є природознавство, трудове навчання тощо [4].

На думку вчених, основні шляхи інтеграції знань: динаміка навчально-виховного процесу, його розвиток за висхідною спіраллю; узгодженість навчальних планів; діагностика, прогнозування та управління процесом навчання; програмування стадій становлення особистості в єдиній системі неперервної ступеневої освіти; управління перехідними процесами між етапами розвитку особистості; цілісність навчально-виховного процесу та його результатів [4].

Як показали дослідження, предметна система навчання у вищій школі забезпечує студентів певним рівнем сучасних наукових знань, що необхідні при підготовці майбутніх спеціалістів. Відмітимо, що предметне навчання має деяку обмеженість, оскільки кожний предмет розглядає факти і явища реального світу дещо однобічно, зі своєю метою і своїх позицій. Таке однобічне вивчення навчального матеріалу у вузьких рамках окремих навчальних предметів може призвести до формування в студентів неправильних уявлень про властивості предметів і явищ, що вивчаються. Процес засвоєння нових знань відбувається більш успішно при взаємопов'язаному навчанні. Тому, на нашу думку, для формування систематизованих знань важливо навчити студентів не тільки здобувати знання, а й застосовувати раніше засвоєні при вивченні інших предметів. Це досягається такою організацією навчального процесу, при якій він здійснюється із застосуванням дидактичної інтеграції знань.

Уміння комплексно застосувати знання лежить в основі творчого підходу особистості. Озброєння майбутніх фахівців такими вміннями – актуальне завдання вищої школи, яке диктується тенденціями інтеграції в науці і розв'язується за допомогою використання в навчальному процесі різних видів інтеграції. У процесі навчання потрібно поступово забезпечити студентів цілісною системою знань про навколишню дійсність. Окрім відомих нині науці фактів, доцільно ознайомити майбутніх фахівців із науковими поняттями відповідно до розвитку науки, навчити їх виділяти фундаментальні знання, акцентувати увагу на перспективних напрямках розвитку науки, переконати студентів у значенні систематизованих, інтегрованих знань. Отже, інтегрований підхід до навчання, за умови правильної його організації, може відіграти велику роль у підвищенні рівня теоретичних знань студентів з питань, які є спільними для певного циклу дисциплін, а також у підвищенні рівня сформованості професійно-методичних умінь та навичок [5].

Неабияке значення в процесі навчання відіграє міжпредметна інтеграція, яка останнім часом набула широкого розповсюдження, адже вона дає можливість органічно поєднати нову тему з попередніми та наступними знаннями. Відмітимо, що у підготовці майбутніх спеціалістів у процесі навчання вона сприяє ширшому використанню потенційних можливостей змісту навчального матеріалу. Інтегроване навчання, різноманітні його методи та форми забезпечують розвиток здібностей

студентів, налагоджують взаєморозуміння і поліпшення співпраці викладача та студента у процесі навчання і, у цілому, забезпечують високу якість освіти [10, с. 82].

На сучасному етапі вчені виділяють два характерні напрямки в інтеграції навчально-виховного процесу: емпіричний – розробка і проведення інтегрованих занять, і теоретичний – створення та вдосконалення інтегрованих курсів і програм.

З одного боку, інтеграція дає можливість показати студентам світ в цілому, з іншого боку, звільнений за рахунок цього навчальний час використовується для повноцінного впровадження диференційованого підходу у навчанні.

Педагогічними умовами застосування міжпредметної інтеграції є: дослідження міжпредметної інтеграції як одного з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх спеціалістів; інтенсифікація, оптимізація навчально-педагогічної діяльності; розробка інтегрованих навчальних планів, програм, навчальних курсів, навчально-методичного забезпечення; використання різних форм, методів, технологій навчальної діяльності й забезпечення послідовності між ними; забезпечення глибокої мотивації навчальної діяльності, активізації розумової діяльності студентів, розвитку креативності в процесі професійної підготовки тощо.

Таким чином, міжпредметна інтеграція сприяє: підвищенню мотивації до вивчення дисципліни, полегшує розуміння студентами явищ і процесів, що вивчаються; формуванню вмінь аналізувати, зіставляти факти з різних галузей знань; формуванню культури мислення, підвищенню творчої активності; формуванню цілісної наукової картини світу; покращенню засвоєння знань з інших дисциплін; зниженню втомлюваності студентів від перевантаження; розширенню сфери отримання інформації; робить навчально-виховний процес по-справжньому цікавим; вона є необхідною умовою для цілісного сприйняття світу та осмислення явищ навколишньої дійсності студентами [4].

На сьогодні важливе значення для продуктивного засвоєння студентами знань, умінь, навичок і для їх творчого особистісного розвитку має встановлення широких тісних зв'язків не тільки між розділами одного предмета, що вивчається, а й між різними дисциплінами. Як показали дослідження, в змісті навчання міжпредметна інтеграція здійснюється злиттям в одному предметі (курсі) елементів різних навчальних предметів на основі широкого міждисциплінарного підходу. Такий підхід не порушує логіки кожного навчального предмета і в той же час забезпечує взаємодію між ними. Навчальні дисципліни інтегруються в єдині цикли, курси, блоки, модулі, які мають спільну мету та спрямованість, викладаються на єдиних методологічних засадах. Результатом такої роботи є розробка і запровадження інтегрованих курсів, які є невід'ємною складовою підготовки майбутніх фахівців.

Саме тому впровадження інтегрованих курсів має на меті формування загальнонавчальних умінь і навичок студентів, поглиблення їх знань, розвиток уваги, пам'яті, розширення пізнавальних інтересів, оволодіння навчальними прийомами. Використання міжпредметної інтеграції в організації навчально-виховного процесу відкриває цілу низку можливостей для різнобічного, нетрадиційного, практичного засвоєння набутих знань майбутніми фахівцями.

Висновки. На сьогодні розбудова освітньої галузі потребує оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців, який би базувався на інтегративних зв'язках з різних галузей знань і давав максимум знань. Інтеграція ж на рівні якісного забезпечення міжпредметних зв'язків дає можливість охопити і відтворити ці зв'язки на якісно новому рівні, забезпечити цілісне бачення будь-яких проблем, явищ, механізмів тощо. Інтегровані курси дозволяють відкинути зайвий навчальний матеріал і спрямовані на творчий розвиток особистості студента та формування його світогляду.

Запровадження різних видів інтеграції в навчальний процес забезпечить перехід від дисципліни репродуктивної до дисципліни творчої. Ученими доведено, що загальні механізми інтеграції в освітній сфері сприяють ефективному синтезу наукових знань і забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків, що впливає на якість професійної підготовки компетентного висококваліфікованого спеціаліста.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
2. Кендюхова А. А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти / А. А. Кендюхова // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 9. – С. 20–22.
3. Козловська І. М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І. М. Козловська, Я. М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4.
4. Козловська І. М. Інтеграція та наступність у розвитку навчального знання: методологічний аспект / І. М. Козловська, А. В. Литвин // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у 2 ч. / за ред. І. Ф. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2001. Ч. 2. – 2001. – С. 177–183.
5. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Коломієць Д. І. – К., 2001.
6. Коменський Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменський ; под ред. проф. А. А. Красновского. – Изд. 2-е. – М. : Учпедгиз, 1957. – 351 с.
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. Т. 1. – 1982.
8. Короткий термінологічний словник з педагогіки / уклад. С. Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004.
9. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. В. Лесняк ; Рівненський держ. педагогічний ін-т. – Рівне, 1997. – 181с. – Бібліогр.: с. 159–181.
10. Падун Н. О. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі / Н. О. Падун, Н. Й. Андріїв // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 82.
11. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001.

УДК 378.017.92

ІСТОРИОГРАФІЯ ФЕНОМЕНУ ТОЛЕРАНТНОСТІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Рожнова А. І.

У статті на основі аналізу наукових підходів розглянуто історіографію феномену поняття "толерантність", трансформацію розуміння відповідного феномену у європейській культурній традиції. Висвітлено зміни в інтерпретації толерантності: від античності і до сьогодення. Поява феномену толерантності в культурі та затвердження цієї категорії в політиці та правових практиках трактується як одна з відповідей на питання можливостей запобігання конфліктам.

В історичному плані феномен "толерантність" стосується заборони релігійної дискримінації, до якої пізніше додалася заборона на етнічну дискримінацію. Сьогодні цей термін використовується на позначення широкого кола терпимого ставлення до соціальної групи чи політичної партії або ідей, які багатьо хто вважає неприйнятними; лояльності в оцінці вчинків і поведінки інших людей, готовності до порозуміння й співпраці в розв'язанні питань міжособистісної групової та міжнаціональної взаємодії. Ефективність толерантності залежить від обраної суспільством форми домінуючої свідомості: міфологічної, релігійної, секулярної або науково-громадської. Феномен толерантності органічно пов'язаний з комунікативними процесами міжособистісної взаємодії.

У статті розглядаємо феномен "толерантність" та різноманітність його визначень, які містяться у наукових дослідженнях. На сьогодні проблема толерантності стає особливо актуальною, оскільки вона потребує пошуку таких стратегій мислення та діяльності, які б сприяли встановленню єдиної думки стосовно протиріч, основаної на взаєморозумінні, моральній відповідальності та повазі до прав людини.

Ключові слова: толерантність, терпимість, цінність, інтолерантність, діалог, спілкування.

В статье на основе анализа научных подходов рассмотрена историография феномена понятие "толерантность", трансформация понимания соответствующего феномена в европейской культурной традиции. Освещены изменения в интерпретации толерантности: от античности и до наших дней. Появление феномена толерантности в культуре и утверждение этой категории в политике и правовых практиках трактуется как один из ответов на вопрос возможностей предотвращения конфликтов.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, ценность, интолерантность, диалог, общение.

In the article the analysis of scientific approaches to the historiography of the TOLERANCE concept, the phenomenon transformation understanding in the European cultural tradition is considered. The changes in the interpretation of tolerance from antiquity to the present are highlighted. The emergence of a cultural tolerance phenomenon and the adoption of this category in politics and legal practice are interpreted as one of the answers to the question of the possibilities of preventing conflicts.

Historically, the phenomenon of TOLERANCE refers to the prohibition of religious discrimination, which was later supplemented by a ban on ethnic discrimination. Today, this term is used to denote a wide range of tolerant attitudes towards a social group or political party or ideas that many consider to be inappropriate; loyalty in the assessment of other people's behavior, readiness for understanding and cooperation in solving issues of interpersonal group and interethnic interaction. The effectiveness of tolerance depends on the type of dominant consciousness chosen by society: the mythological, religious, secular or scientific and public. The phenomenon of tolerance is organically linked with the communicative processes of interpersonal interaction.

The article deals with the phenomenon of TOLERANCE and the variety of its definitions contained in scientific research. Today, the issue of tolerance becomes particularly relevant as it requires the search for strategies for thinking and activities that would contribute to establishing a common opinion on contradictions based on mutual understanding, moral responsibility and respect for human rights.

Key words: tolerance, toleration, value, intolerance, dialogue, communication.

Актуальність дослідження. Сучасний світ складається з величезної кількості культур, які знаходяться у певних стосунках, визначених історично. Це зумовлює необхідність для кожного взаємодіяти з представниками інших культур, національностей. На сьогодні існування в полікультурному соціумі є проблемою груп людей, країн, цивілізацій та самої особистості. Саме її основним моментом є толерантність як один з універсальних принципів людської життєдіяльності. На даний момент особливо важливим постає питання про навчання та дотримання толерантності в житті молоді, від якої залежить майбутнє. В полікультурному середовищі, що вимагає від особистості певних ціннісних настанов, комунікативних навичок та поведінки, толерантність стає умовою формування молоді особистості. Взагалі, толерантність у контексті формування цінностей може бути базисом для гуманістичних цінностей, які спрямовані на врегулювання міжособистісних та міжгрупових взаємовідносин, таких як людяність, взаємоповага, свобода вибору, демократія, право.

Ідеї Декларації принципів толерантності, проголошені Генеральною конференцією ЮНЕСКО у 1995 році, поки що не стали основою суспільного життя світової спільноти. Тому глобальні проблеми сучасності висувають вимогу необхідності збереження цілісності і різноманіття сучасного світу як запоруку подальшого розвитку людства. Ідея культивування і входження до широкого вжитку поняття толерантності гаряче підтримується світовою спільнотою, оскільки саме вона стає реальним засобом подолання сучасного міжнародного екстремізму і тероризму.

У структурі духовних цінностей важливе місце належить толерантності як умові реалізації принципів загальнолюдської моралі. Саме виховання толерантності повинно посідати головне місце в процесі підготовки молоді до успішної взаємодії в полікультурному суспільстві для подолання явищ національної або етнічної зверхності, для попередження ворожості між людьми, а також для формування високих моральних цінностей.

Метою статті є з'ясування сутності й змісту феномену "толерантність" у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Багатоаспектний характер сучасних досліджень у галузі гармонійного виховання особистості, а саме проблеми толерантності, зумовлює звернення до різноманітних дисциплін – філософії, історії, етики, культурології, педагогіки і психології, оскільки проблема формування толерантності розглядається в контексті філософських, культурологічних, а також педагогічних питань розвитку особистості.

Для повноцінного усвідомлення феномену толерантності в сучасній педагогіці і визначення власного бачення цього поняття звертаємося до історіографії проблеми толерантності в зарубіжній і вітчизняній науковій літературі. Вивчення наукових матеріалів зарубіжних авторів свідчить про відсутність поняття "толерантність" в епоху цивілізацій античного світу, середньовіччя і до початку XVI ст. Наукові джерела свідчать про наявність передумов для формування сучасного розуміння толерантності, серед яких слід відзначити найсуттєвіші: роздуми філософів зазначеного історичного періоду щодо гармонійних стосунків у межах держави; висловлювання про відносність істини; апелювання до таких етико-філософських понять, як любов і терпимість, стриманість і дружба між людьми.

В часи античності тема толерантності ще не набула окремого філософського значення, її мотиви можна простежити у висловлюваннях таких відомих мислителів, як: Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Геродот, Сенека, Тертуліан та ін. Вважаємо, що використання поняття "терпимість" у літературі зазначеного історичного періоду – це перший крок на шляху до сьогоденного тлумачення толерантності. Саме тому вважаємо за необхідне в подальшому дослідженні простежити станов-

лення феномену толерантності, відштовхуючись від понять "терпимість", "терпеливість", "істина", "співдружність" та "дружба", "добродієність" і "любов" у працях філософів, оскільки зазначені поняття можна віднести до сутнісного змісту сучасного розуміння і трактування поняття "толрантність".

Зворотним моментом античної філософії вважається діяльність Сократа, який був першим, хто, ототожнюючи добродієність і знання, спрямував увагу філософів на беззаперечне значення людської особистості. Філософ закликав до самопізнання і вказував на існування людського права на власні переконання, ідеї і позиції незалежно від того, чи відповідають вони повністю існуючим нормам у суспільстві. Він вважав, що істинне пізнання дає орієнтири людині у повсякденному житті, саме тому цінність будь-якого пізнання полягає у тому, щоб навчитися розумно вести людські справи [7, с. 55].

Для вивчення історії толерантності цікавою є думка Платона, відображена в праці "Держава", де філософ замислюється про можливість організації гармонійних стосунків між людиною і державою, стверджуючи, що існування людини неможливе без держави, і мета існування людини може бути тільки тоді метою, коли вона співвіднесена із метою її держави [5, с. 168]. Близькі судження щодо співвідношення людини і держави належать і Аристотелю, учню Платона. Для Аристотеля "терпимість" – це можливість рівноправного існування речей і людей [9, с. 23]. У такий спосіб філософ вказує на терпимість до почуттів інших, що перегукуються із сьогоденною терпимістю як необхідною складовою змісту толерантності.

Таким чином, зазначені філософи стародавнього світу піднімали проблему організації людських стосунків, питання про умови ефективної взаємодії між людьми, замислювалися над значенням людської особистості, необхідністю встановлення істини. Можна сказати, що окреслені ідеї філософів античності знаходять відображення в сучасному розумінні і науковому обґрунтуванні феномену "толрантність".

Аналіз філософської думки Римської імперії свідчить про значний вплив ідей стоїків і епікурейців на її становлення. Так, римський філософ стоїк Сенека замислювався над найшляхетнішими чеснотами, притаманними душі людини, серед яких він відзначав "і справедливість, і відвагу, і терпеливість, і розумність, і скромність, і витриманість, і терпимість (в латинському оригіналі – *tolerantia*), і людськість як її найвище благо" [19, с. 45]. Важливою у поглядах Сенеки є його педагогічна думка про те, що велику роль у формуванні чеснот відіграє виховний вплив на людину ззовні: "співдружність між людьми виникає не сама по собі, а її навчає філософія як непереборне прагнення до мудрості" [7, с. 191].

Для римського філософа М. Аврелія фундаментом органічного зв'язку всіх людей є "любов", яка проявляється через упокорення й терпимість, а її моральними цінностями постають справедливість, істина, розсудливість і мужність, які сьогодні характеризують поняття "толрантність".

На думку Тертуліана, терпимість відіграє важливу роль у процесі досягнення згоди, оскільки вона керує спасінням і слугує покаяттю, а покаяття, в свою чергу, відкриває шлях до терпимості. Саме на цьому етапі терпимість набуває форми любові, яка є благочинною, здатною витримати все, і ніколи не загине, оскільки є великим таїнством віри.

Особливу роль у розвитку ідей толерантності відіграло європейське Просвітництво, яскравими представниками якого є Джон Локк, Ф. М. Вольтер, Ш.-Л. де Монтеск'є. В працях Ф. М. Вольтера, Дж. Локка та інших просвітителів толерантність набуває філософського значення. Так, один з найжорсткіших критиків релігійного фанатизму Ф. М. Вольтер у трактаті "Про віротерпимість", не критикуючи жодної конкретної релігії, довів, що, милосердні за своїми цінностями, вони руйнуються через забобони і нетерпимість. На його думку, всі вірування повинні мати можливість самовираження, але "вершиною безглуздості слід вважати переконання про те, що всі люди повинні думати однаково про абстрактні предмети" [7, с. 56].

Англійський філософ Джон Локк (XVII ст.) вважав терпимість головним фактором встановлення миру. У "Листах про віротерпимість" він писав: "Якщо я з усіх сил поспішаю до Єрусалима прямим шляхом, чому ж я наражаюся на небезпеку лише тому, що харчуюся в дорозі м'ясом або іншою їжею, корисною моєму шлункові та здоров'ю. Чи тому, що з багатьох різних шляхів, що ведуть в одному напрямку, я

обираю той, який здається мені найменш звивистим і брудним? Чи тому, що я маю в дорозі поводиря, увінчаного митрою або убраного в білу мантию, або не маю його? Бо якщо замислитися серйозно, саме до таких дрібниць належить більшість речей, що викликають жорстокі суперечки серед братів-християн, згодних між собою у найважливіших питаннях релігії..." [16, с. 56]. Дж. Локк не був першим, хто виступив на захист релігійної толерантності, але його позиція відрізняється безпосередністю і впевненістю. Він проголошує толерантність основною характеристикою істинної церкви, а істинна релігія, на думку філософа, відповідно регулює життя людини, пробуджуючи в неї найкращі цінності: любов, прихильність і милосердя.

Отже, в період Просвітництва відбулося переосмислення внутрішнього світу індивіда, було закладено нові етичні принципи і з'явилися нові форми поведінки людей. Слід зазначити, що після кровопролитних війн важливим було становлення релігійної толерантності як реакції на насилля в суспільстві. Вираженням цього стало розуміння права кожного на вільний вибір релігії і його захист. Можна з упевненістю сказати, що сучасне тлумачення терміна "толерантність" багато в чому було підготовлене філософами XVI–XVII століть, які повстали проти "терпіння нетерпимості" [19, с. 68]. Найвагомим їхнім внеском в історію людства стало визнання толерантності загальною цінністю і основоположним компонентом миру та злагоди між релігіями, народами і різними соціальними групами.

Епоха Реформації характеризується поступовою руйнацією класових упреджень, переосмисленням значення особистості з наданням їй самостійної цінності, не пов'язаної із родовим корінням і спадковою належністю до певного класу. Така еволюція суспільної свідомості сприяла переосмисленню поняття толерантності, поступово надаючи їй глобального значення.

Щодо християнської філософії, то з самого свого зародження в терпимості вона вбачала страждальну ідею спасіння душі, що протиставляється сучасній відкритій позиції толерантності. Філософи епохи середньовіччя терпимість пов'язують із пошуком істини в релігійних вченнях і шляхами подолання релігійного фанатизму, непорозуміння і ненависті у ставленні до інакодумців. В епоху Відродження послаблення впливу церкви спричинило появу феномену "толерантність", але й у подальшому терпимість продовжувала носити нестійкий характер і ототожнювалася із релігійною толерантністю, яка формувалася у відповідь на заклики мислителів того часу до вищої релігійної терпимості М. Монтеня, Ф. Рабле, Я. Коменського, А. Ф. Дістервега та ін.

Підґрунтям поняття толерантності стала віротерпимість. Вона започаткувала права і свободи людини, що в сучасному світі стали основою демократичного суспільства.

У Новий час було визнано, що існують питання, в урегулюванні яких ніхто нікому не може стати суддею. Зокрема, це стосується деяких аспектів віросповідання, переконань, світогляду, а також орієнтацій у приватному і суспільному житті. Однак обмеженням можуть виступати лише ті права, які не повинні бути придушеними у суспільстві, перш за все це не стосується зафіксованих в Конституції прав, за чим повинна ретельно стежити держава [8, с. 15]. Із становленням правової держави поняття "толерантність" у науковому обігу набуло більш широкого значення. Термін починають розглядати з позицій різних суспільних наук. Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що соціокультурний, етичний, психологічний і філософський аспекти толерантності вивчені сьогодні набагато ширше порівняно з педагогічним.

Слід зазначити, що в Україні до вивчення й осмислення явища толерантності підійшли значно пізніше, ніж на Заході. Так, витоки пізнання толерантних відносин в Україні сягають княжої доби (IX–XIII ст.), вони тісно пов'язані з буттям українського народу та формуванням української державності в період об'єднання східнослов'янських племен навколо політичного й культурно-економічного центру – Києва. В той час неоднозначною була ситуація всередині країни, що зумовлювалася розбіжностями родових і ранньофеодальних відносин у соціально-економічній сфері і перетвореннями в культурному житті, що супроводжувалися змінами релігійної свідомості під час переходу від язичництва до християнства. Таке історичне різноманіття в соціальному, економічному і культурному житті сприяло актуалізації теми мирних стосунків. Так, сьогодні в працях найдавніших українських мислителів

Київської Русі простежуємо відгуки сучасної ідеї толерантності. В Київській Русі принципи братерської любові, покори молодшого старшому, терплячості набувають характеру вагомих чеснот і сприймаються як ефективний засіб становлення моральної та ідеологічної дисципліни [12, с. 111–112].

Таким чином, в Київській Русі існували принципи терпимості, але вони були обмежені особливими умовами ідеології держави і впливали із православної етики. На шляху до становлення сучасного поняття толерантності у вітчизняній літературі вагомими стали думки мислителів Київської Русі, в яких простежуються глибинні підстави культури миру і толерантності. Їхні ідеї набули подальшого розвитку і стали підґрунтям для сьогоденного трактування феномену толерантності.

В кінці XVI ст. в Україні з'являються братські школи, вагоме значення в яких надавалося вихованню і формуванню моральних якостей, де простежувалися сучасні вимоги до толерантних взаємин. Так, члени братства виступали проти національного і релігійного обмеження українців, від учителя вимагали однакового ставлення до дітей різного соціального і національного походження.

Розвитку вітчизняної ідеї толерантності сприяло утворення та діяльність культурно-просвітницьких товариств "Просвіта" в кінці XIX – на початку XX ст., які охопили сфери культури, політики, освіти, мистецтва та науки. Дбаючи про розвиток українського виховного ідеалу, діячі товариств "Просвіти" влаштовували літературно-музичні вечори, присвячені героїчному минулому українського народу, створювали бібліотеки, читальні й курси. Вагоме місце посідала толерантність у виховному ідеалі "просвітян", який увібрав і віддзеркалював народну мудрість, ідеали минулого, а також відповідав потребам часу, збагачувався, наповнювався новими цінностями. Таким чином, серед складових виховного ідеалу в творчій спадщині українських діячів "Просвіти" кінця XIX ст. – початку XX ст. виділяють національну складову, до якої входить досліджуваний нами феномен – толерантність [12, с. 24–45].

Основою педагогічної системи українського педагога К. Ушинського був принцип народності. Він стверджував, що викладання в школі має проводитися рідною мовою, будуватися на національних засадах. К. Ушинський доводить, що не тільки на практиці, але і в теорії не існує загальної виховної системи для всіх народів. У кожного народу своя особлива система виховання, і як не можна жити за зразком іншого народу, так само не можна виховуватись за чужою запозиченою педагогічною системою [17, с. 39].

В ідеї народності вітчизняної освіти простежується думка про виховання в душі толерантного ставлення, оскільки в основі такої освіти знаходяться гуманістичні підходи в педагогіці, які розглядають національні цінності в контексті загальнолюдських і спрямовані на формування толерантності, поважного ставлення до інших країн, культур та народів.

На нашу думку, в процесі виховання толерантності за основу слід брати найкращі ідеї національної педагогічної та філософської думки, оскільки саме тут можна знайти ідеї про любов до ближнього, про самоповагу, доброчесність і терпимість. Так, серед послідовників національних ідей К. Ушинського в Україні можна виділити Х. Алчевську, Г. Ващенко, Б. Грінченка, Т. Лубенця, О. Духновича, Ю. Руденко, С. Русову, М. Стельмаховича та ін.

Серед вітчизняних дослідників толерантності слід відмітити видатного педагога, мовознавця, богослова І. Огієнка, який досліджував проблему морально-етичного розвитку особистості і формування в неї толерантності. У своїх афоризмах учений поєднав християнську мораль з історично-складними моральними нормами: "Умій прощати – в цьому висота служби ближньому"; "Переконайте добром тих, хто думає або робить зле"; "З веселим обличчям дивімося у очі терпінням, але обміркуйте вихід із них спокійно, розважливо й розумно".

У подальший доробок вітчизняної ідеї толерантності істотний внесок зробив видатний український філософ М. Грушевський, який вважав солідарність основною характеристикою моральної та духовної культури соціуму. Він зазначав, що саме завдяки солідарності людство здатне долати расові, релігійні та кастові бар'єри. Для мислителя вона була складовою нормальних взаємин у соціумі [13, с. 56]. У повсякденні, наголошує він, поведінка дитини має відповідати правилам і нормам

життєдіяльності в соціумі, виявленню нею культури, толерантності у взаєминах і спілкуванні, вмінню критично аналізувати свої вчинки. Педагог говорить про здатність молодих людей поєднувати свої особисті прагнення й бажання з інтересами інших добродійних людей. Зазначені ідеї вітчизняного педагога є стрижневими у формуванні соціально-активної, толерантної, комунікативно розвиненої особистості [13, с. 67].

Історія світових подій ХХ століття свідчить про обмеженість прояву толерантності у суспільстві. Наслідки Першої світової війни, події Жовтневої революції в Росії, Друга світова війна, Голокост, геноцид – ці події свідчать про неготовність людства долати конфлікти і толерантно вирішувати економічні, політичні, національні проблеми в цей історичний період. Посилюється увага до поняття толерантності в другій половині ХХ століття, після завершення двох світових війн, коли людство усвідомило: взаєморозуміння не є природним, його слід вчитися. Значна кількість декларацій, хартій, законів була прийнята у ХХ столітті, де знайшли втілення ідеї свободи особистості ("Загальна декларація прав людини" (1948), "Декларація і програма дій у сфері культури світу", "Декларація принципів толерантності" (1995) та ін.).

Результатом актуальності толерантності в сучасному суспільстві та проблемі її формування у підростаючого покоління є створення нормативно-правової бази виховання толерантності як на міжнародному, так і на національному рівні. Так, у Загальній декларації прав людини проголошується, що "кожна людина має право на свободу думки, совісті і релігії" (стаття 18), "на свободу переконань і на вільне їх виявлення" (стаття 19) і що освіта "повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами" (стаття 26) [8, с. 109], тобто в цьому документі затверджені аспекти виховання міжнаціональної та релігійної толерантності. На продовження цієї теми згідно з десятим принципом Декларації прав дитини виховання дітей має відбуватися у "душі взаєморозуміння, терпимості, дружби між народами, миру і загального братерства" (стаття 10) [8, с. 58].

Конвенція ООН "Про права дитини" визначає одним із напрямів освіти "підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві в душі розуміння миру, терпимості, рівноправності чоловіків і жінок та дружби між народами, етнічними, національними і релігійними групами, а також особами з корінного населення" (стаття 29) [8, с. 35]. У цьому джерелі до визначених нами двох аспектів виховання толерантності додається третій – виховання міжособистісної толерантності у дітей.

У жовтні 1997 року було розроблено міждисциплінарний проект "На шляху до культури миру" на 29-й сесії Генеральної міжнародної конференції ЮНЕСКО. У вересні 1999 прийнято "Декларацію і програму дій в галузі культури миру" на 53-й сесії Генеральної Асамблеї ООН, де провідними проголошуються принципи демократії, терпимості, співробітництва і взаєморозуміння на всіх рівнях суспільства і між усіма народами. У "Декларації принципів толерантності", прийнятої 16 листопада 1995 року, йдеться не тільки про соціальний аспект терпимості та її державний рівень, а наголошується на необхідності виховання толерантності як якості особистості: "Виховання в душі толерантності слід розглядати у якості невідкладного імперативу" [8, с. 35].

Ідею толерантності знаходимо також у педагогіці Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Так, А. Макаренко зазначав, що значущість кожного окремого індивіда у структурі цілісної людської спільноти визначається, насамперед, здатністю плідно долучатися до суспільного життя і підготовкою його соціумом до цього процесу. Особливу увагу вчений приділяв розвитку рівня сформованості соціально-комунікативної культури в дитячому колективі.

У працях В. Сухомлинського знаходимо аналіз сутності взаємин, які полягають у формуванні духовної потреби однієї людини в іншій. А вона пробуджується лише тоді, коли вихованець буде цікавитися духовним світом іншої людини. На нашу думку, такі стосунки забезпечують розвиток толерантності у вихованців. Однією з важливих норм моралі педагог вважає плекання в собі добра, правди, честі, духовної краси, творіння добрих справ, протистояння злу, неправді, безчестю [14, с. 45].

Сучасне розуміння толерантності деякі дослідники пов'язують із "свободою вибору індивіда", а суттєва відмінна риса феномена, на думку Л. Бобовникової, сьогодні полягає "... в наявності можливості вільного самовизначення індивіда" [13, с. 160]. А. Погодіна розуміє толерантність як активну моральну позицію та психо-

логічну готовність до терпіння заради позитивної взаємодії з людьми іншої культури, нації, релігії, соціального середовища [11, с. 23].

Г. Солдатова, Л. Шайгерова розглядають толерантність насамперед як повагу та визнання рівності, багатомірності і різноманітності людської культури, норм, вірувань, а разом з тим і як відмову від домінування, насилля та переваги будь-якої точки зору. "Толерантність – це інтегральна характеристика індивіда, яка визначає його здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації й розвитку взаємин із собою і довкіллям" [12]. Толерантність пояснюється як моральна якість, що характеризує ставлення людини до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей, а також як прагнення до взаєморозуміння, узгодження різних зацікавлень і точок зору засобами роз'яснення і переконання.

Слушно зауважує С. Герасимов: "Педагогічна сутність поняття "толерантність" розглядається як складне явище, новоутворення особистості, яке виражає систему її терпимого ставлення до оточення, світу, етносу, нації, релігії, позиції, думок і поведінки інших людей... необхідна умова дотримання принципів людського співіснування..." [13, с. 55].

Згідно з педагогічним дослідженням О. Брянцевої, толерантність – механізм педагогічного процесу, навчання, виховання і саморозвитку, який потребує від людини обміну діалоговою інформацією та взаємозбагачення. Дослідниця також розкриває власне бачення поняття "виховання толерантності", яке для неї постає як "складний системно-структурний процес, що передбачає формування ідеалів на основі ментальності людини, реалізацію соціокультурних функцій педагогічного процесу і постійний діалог між ціннісними орієнтаціями і установками людини, моральними позиціями тощо" [13, с. 57]. А. Ширванян акцентує увагу на педагогічному спілкуванні як засобі формування толерантності молодших школярів [6, с. 68]. О. Бурлак пропонує теоретичну модель формування міжетнічної толерантності дітей молодшого шкільного віку в процесі вивчення зображувального мистецтва, вказуючи, що одним з основних шляхів формування міжетнічної толерантності постає їхнє залучення до культурного різноманіття світу [13, с. 137].

Наразі проблема толерантності актуалізована в міжнародному документі ООН "Декларація принципів терпимості" (1995 р.). Відомо також, що під егідою ЮНЕСКО 1995 рік проголошено Роком толерантності. В декларації зазначається, що "толерантність – це те, що робить можливим досягнення миру та уможливорює перехід від культури війни до культури миру". В документі можна знайти наступні визначення поняття толерантності: "... повага, прийняття і розуміння великої кількості культур нашого світу, форм самовираження і прояву людської індивідуальності; відмова від догматизму, від абсолютизації істини і затвердження норм, встановлених у міжнародних правових актах у галузі прав людини. Толерантність – активне ставлення до інших, яке формується на базі визнання універсальних прав і свобод людини, а не поступка чи поблажливості. Толерантність – привілей сильних та розумних, які не мають сумнівів щодо власної здібності дійти істини шляхом порозуміння, через діалог та різноманітність переконань та позицій" [8, с. 210]. Сьогодні активне обговорення ідей науковців щодо розвитку, формування, можливості існування цього поняття в тих чи інших сферах можна знайти в науково-публіцистичному віснику "Століття толерантності" під редакцією А. Асмолова [1, с. 87], а також у науковому журналі "Педагогіка толерантності", де головним редактором є Я. Береговий [13, с. 45].

Отже, аналіз психолого-педагогічної та історико-філософської наукової літератури щодо опрацювання поняття толерантності дає підстави стверджувати, що його розглядали вчені різних історичних епох з позицій різних суспільних наук. Історіографія проблеми толерантності в науковому доробку дає змогу оцінити внесок вітчизняних і зарубіжних учених у розширенні сучасного сприйняття поняття "толерантність", сформувані власне уявлення про її витоки, роль у суспільстві, співвіднесення з такими термінами, як: "терпимість", "терплячість", "відносність істини", "взаємоповага", "стриманість". Вивчення історіографії також дозволяє сформулювати власне визначення феномену "толерантність" і розкрити його сутність, зміст і структуру.

Висновки. Аналізуючи різні підходи до толерантності, здійснені різними вченими, можемо визначити, що толерантність розглядалась вченими як: соціальна цінність, норма соціального життя, принцип людських взаємовідносин, поведінки, особистісна якість. Толерантність – це сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини.

Література

1. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии – к реальности / А. Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
2. Амонашвили Ш. А. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
3. Аристотель. Политика / Аристотель // Аристотель. Соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1983. Т. 4. – 1983. – С. 375–644.
4. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 32–35.
5. Безкоровайна О. В. 3 педагогікою толерантності в третє тисячоліття / О. В. Безкоровайна // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 3 (25). – С. 4–11.
6. Вовк Л. А. Толерантність як здатність зрозуміти й прийняти іншого / Л. А. Вовк // Валеологія: науково-практичний журнал. – 2003. – № 3. – С. 51–52.
7. Гурова Т. Ю. Розробка поняття "толерантність" в зарубіжній літературі / Т. Ю. Гурова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. "Педагогіка і психологія" : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 29. – Ч. 2. – С. 168–171.
8. Декларація принципів толерантності: Затверджено резолюцією 5.61 Генеральною конференцією ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. // Учительская газета. – 2000. – 12 сент. – 3 21-го; Перше вересня. – 2000. – 16 сент. – 3 6-ї.
9. Платон. Сочинения : в 4 т. / Платон. – М. : Мысль, 1994. Т. 3. – 1994. – 654 с.
10. Плутарх. Избранные жизнеописания : в 2 т. / Плутарх. – М. : Мысль, 1990. Т. 1. – 1990. – 589 с.
11. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа Интернет [Електронний ресурс] / А. А. Погодина. – Режим доступу: <http://1septemer.ru/ru/his/2002/11/2.htm>. – Назва з екрана.
12. Скрябина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.06 "Теория и методика воспитания (социальное воспитание)" / Скрябина О. Б. – Кострома, 2000. – 22 с.
13. Солдатова Г. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г. Солдатова, Л. Шайгерова. – М. : МГУ, 2003. – 112 с.
14. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
15. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
16. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. Т. 3. – 1977. – С. 322–338.
17. Солдатова Г. У. Тренинг "Учимся толерантности" / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова // На пути к толерантному сознанию / ответ. ред. А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – С. 117–239.
18. Тойнби А. Дж. Постигание истории / А. Дж. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991. – 736 с.
19. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983.
20. Федотова Н. Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность / Н. Н. Федотова // Философские науки. – 2004. – № 4. – С. 5–28.
21. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА, 2000. – 576 с.
22. Ханстантинов В. О. Розвиток ідей терпимості-толерантності в добу середньовіччя / В. О. Ханстантинов // Політичний менеджмент. – 2010. – № 2.

УДК 378.013

КОНСУЛЬТАТИВНА ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА ОСВІТА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

Сагадіна О. Ю.

У статті висвітлюються актуальні підходи до консультативної профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи. Автор обґрунтовує теоретичні основи побудови системи профорієнтації в загальноосвітньому навчальному закладі та розглядає покрокову технологію підготовки спеціалістів (методистів, професійних консультантів, педагогів, психологів) з професійної орієнтації учнів. При цьому у низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців здобувач з'ясовує сучасні підходи підготовки педагогів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи та аналізує питання щодо умов професійного оновлення вчителя-консультанта в нових підходах до профорієнтаційної роботи.

Вона відмічає, що розроблені ученими навчальні програми і посібники з різних аспектів профорієнтаційної підготовки учнів старшої школи не вирішують питання їхнього вибору професії у майбутньому. Автор статті виділяє питання, які потрібно вирішити на сьогодні в умовах реалізації концепції Нової української школи. А саме: внести зміни до програм підвищення кваліфікації вчителів усіх категорій (спланувати зміст навчального модуля, який має визначити єдиний зміст підготовки педагогічних працівників до консультативної профорієнтаційної роботи із старшокласниками в системі післядипломної освіти); у планах навчання педагогів у міжкурсовому періоді передбачити дидактично обґрунтовані умови готовності педагогів до консультативної роботи з учнями на психолого-педагогічних засадах; в управлінні, навчанні й вихованні ЗНЗ чітко визначити мету побудови системи профорієнтації в загальноосвітньому навчальному закладі та передбачити форми професійної підготовки вчителя до проведення профорієнтаційної роботи з учнями старших класів. Як наслідок, дослідниця відмічає, що виникає протиріччя між вимогами до рівня вимог професійного самовизначення учнів старших класів та недостатньої профорієнтаційної підготовки вчителів до розв'язання надзвичайно важливої проблеми як для школи, так і для суспільства в цілому. Вирішення цього питання автор статті передбачає у забезпеченні сучасних підходів до створення системи консультативної профорієнтаційної роботи в ЗНЗ для підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення в ЗНЗ.

Ключові слова: актуальні підходи, вчитель-консультант, консультативна профорієнтаційна робота, профорієнтація.

В статье освещаются актуальные подходы к консультативной профориентационной работе с учащимися старших классов ОУЗ; анализируются вопросы об условиях профессионального обновления учителя-консультанта в новых подходах к профориентационной работе с учащимися старших классов.

Автор обосновывает теоретические основы построения системы профориентации в учебном заведении и рассматривает пошаговую технологию подготовки специалистов (методистов, профессиональных консультантов, педагогов, психологов) по профессиональной ориентации учащихся. При этом в ряде исследований отечественных и зарубежных ученых соискатель выясняет современные подходы подготовки педагогов к профориентационной работе с учащимися старших классов и анализирует вопрос об условиях профессионального обновления учителя-консультанта в новых подходах к профориентационной работе.

Ключевые слова: актуальные подходы; учитель-консультант; консультативная профориентационная работа; профориентация.

The article highlights current approaches to consulting vocational guidance of high school students. The author justifies the theoretical bases of the system of career

counseling in secondary schools and consider incremental technology training professionals (trainers, professional counselors, teachers, psychologists) vocational guidance of students. Thus in some studies of domestic and foreign scientists applicant finds current approaches to teacher training vocational guidance of high school students and analyze issues concerning the conditions of professional updating teacher-consultant for new approaches to career guidance.

She notes that scientists developing training programs and manuals on various aspects of career-oriented training high school students do not solve the issue of their career choices in the future. The article highlights the issue to be resolved today in terms of implementing the concept of the New Ukrainian school. Namely, to amend the training programs of teachers of all categories (plan contents training module that has only determine the content of teacher advisory workers to vocational guidance of high school students in the system of postgraduate education); plans training teachers in mizhkursovomu period didactic provide reasonable conditions of readiness of teachers to work with students advice on psychological and pedagogical principles; in management, training and education GEI clearly define the purpose of constructing a system of career counseling in secondary schools and provide forms of training teachers for the vocational guidance of pupils of senior classes. As a result, the researcher notes that there is a contradiction between the requirements of the requirements of professional self-determination of senior pupils and lack of career guidance training teachers to solve extremely important for both schools and society in general. The solution provides for the author to provide modern approaches to establishing a system of career guidance counseling in the CEI to prepare students for professional self-determination in the CEI.

Key words: current approaches; teacher and consultant; Advisory vocational work; guidance

Вступ. Школа середньої освіти для творчого розвитку особистості спрямована на досягнення нової якості освіти на основі освоєння особистістю основних принципів та ідей сталого розвитку, формування стрижневих компетенцій, що дозволяють їй успішно інтегруватися в суспільство, бути мобільною та конкурентоспроможною, здатною до самоорганізації навчання продовж життя, самореалізації, визначення свідомого життєвого вибору і прийняття відповідальних рішень формування інноваційного потенціалу старшокласників за допомогою консультативної профорієнтаційної роботи [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогодні науковцями досліджені загальні основи побудови системи профорієнтації, зокрема у працях А. П. Боровського, М. М. Захарова, Л. А. Йовайши, Є. А. Клімова, І. М. Назимова, Є. М. Павлютенкова, К. К. Платонова, П. М. Потапенка, А. Д. Сазонова, В. Ф. Сахарова, В. Д. Симоненка, Д. А. Сметаніна, М. К. Степанкова, Б. А. Федоришина, С. Фукуями, С. М. Чистякової, М. М. Чистякова, Г. В. Щокіна, В. В. Ярошенка та ін.

У низці досліджень розглянуто підготовку до профорієнтаційної роботи в школі (В. В. Андарало, М. Т. Благінін, М. А. Весна, О. С. Бєлих, Г. П. Бондаренко, Л. І. Бондарчук, К. Ж. Жубаєв, С. Т. Золотухіна, Н. А. Ховрич, Н. Ш. Шадиєв, Л. М. Шмигірілова та ін).

У працях А. І. Войтка, В. П. Зінченка, Г. І. Клімова, І. О. Седляра, М. С. Янцура обґрунтовано систему підготовки спеціалістів із професійної орієнтації (методистів, професійних консультантів, педагогів, психологів). Ученими розроблено навчальні програми і посібники з різних аспектів профорієнтаційної підготовки. Але на сьогодні не визначено єдиного змісту підготовки до профорієнтаційної роботи із старшокласниками в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, дидактично не обґрунтовано умови готовності педагогів до консультативної роботи з учнями, чітко не визначена система профорієнтаційної підготовки вчителя до проведення такої роботи. Отже, виникає протиріччя: з одного боку, підвищується рівень вимог до професійного самовизначення учнів загальноосвітніх закладів, а з іншого – відсутня належна профорієнтаційна підготовка вчителя до розв'язання надзвичайно важливої як для школи, так і для суспільства в цілому проблеми. Як наслідок цього, не

забезпечуються належні підходи для підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення в ЗНЗ.

Метою нашого дослідження є з'ясування сучасних підходів для ефективної консультативної профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне людство останнім часом продемонструвало великий прогрес у сфері освіти і технологій. В той же час існує дисбаланс в соціально-економічних системах різних країн, який призводить до великої напруги і конфлікту, зокрема відсутності сталого розвитку життя особистості. Люди починають розуміти переваги сталого розвитку. А деякі нові вектори сформульовані в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2020 року, зокрема з профорієнтації, які вже об'єднують питання освіти та праці з питаннями обов'язкової організації з профорієнтаційної роботи в ЗНЗ [5].

Для проведення оптимальної реформи в освіті України маємо врахувати міжнародний та вітчизняний досвід з організації сучасних підходів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи.

Європейський Союз передбачає вирішення даного питання в створенні високозайнятої, соціальної та територіальної збалансованої економіки з консультаційної профорієнтаційної роботи. З цією метою розроблена ініціатива NEW SKILLS for New Jobs, яка має три напрями [6]: сприяння більш якісному передбаченню затребуваних особистістю в майбутньому навичок (skills). Узгодженість між потребами ринку праці і системою формування навичок сталого розвитку особистості, подолання розриву між галуззю освіти і ринку праці.

Розглянемо практичні підходи даного питання, спираючись на міжнародний та вітчизняний досвід.

Профорієнтація у *Сполучених Штатах Америки*, яка називається "професійне керівництво", є необхідним компонентом загальної освіти і контролюється державою. У середніх школах працюють профорієнтатори (у середньому 1 на 400 учнів). Це спеціалісти в галузі психології, психодіагностики і профорієнтації.

У старшій школі, яка за віком відповідає учням 9–11 класів, проводиться спеціалізована профорієнтаційна консультативна освіта. Підлітки регулярно відвідують навчально-виробничі комбінати, де мають можливість обрати заняття за своїми нахилами. Якщо обрана спеціальність не сподобалася – не проблема, запропонують другу, а потім і третю. Головне, щоб нахили школяра та його уявлення про професію врешті-решт збіглися з вимогами обраного фаху. Це, за теорією Ф. Парсонса, і має гарантувати успіх. Більше того, в кожній школі щомісяця проходить день відкритих дверей для зустрічі з потенційними роботодавцями. Не дивно, що американські учні набагато серйозніше та реальніше сприймають свої кар'єрні перспективи, аніж їхні українські ровесники. Їх від початку налаштовують на те, щоб витримувати жорстку конкуренцію на ринку вакансій [4; 6].

Розвиток профорієнтації в *Японії* відбувся під впливом американської окупації. Державна служба забезпечення зайнятості в Японії дозволяє кожному реалізувати право на профорієнтацію, хоча власне шкільних психологів у Японії немає. В кінці 40-х років ХХ століття ректор університету Асія професор С. Фукуяма розробив унікальну наукову методику профорієнтації, яка вперше була випробувана в 1950 році, а, починаючи з 1972 року, отримала визнання по всій країні і застосовується в усіх японських школах. В основі цього методу лежить три принципи: самоаналіз, аналіз професій і професійні проби. Однак це перший, так би мовити, попередній етап. Головне ж у японській системі – реальні професійні проби, які забезпечують перевірку теоретичного вибору з допомогою власного трудового досвіду. Школярам надається можливість попрацювати. Кожного року учні 7–9-х класів за бажанням виконують різні види робіт з 16 фіксованих галузей праці. До них належать: рослинництво; тваринництво; риборозведення; виготовлення речей двох типів: а) наближених до галузі промислового виробництва і б) до галузі обслуговування та ремесел; робота з механізмами; канцелярська робота; різноманітні види бізнесу; забезпечення контактів з людьми; заготівля продуктів харчування; проектні та креслярські роботи; приготування їжі; догляд за людьми; публічні розважальні виступи; спортивні заняття; дослідницька робота [4]. Зрозуміло, що зазначені групи

досить реально відображають ринок праці в Японії, і в той же час охоплюють всі види діяльності людини.

Потім вчителі чи профорієнтатор, виходячи з накопиченого матеріалу, можуть запропонувати школяреві необхідні йому програми навчання або додатково попрацювати для того, щоб він зміг розширити свій досвід. Подібні рекомендації адресують як окремим учням, так і цілому класу. Японська система профорієнтації дозволяє учням до закінчення школи практично стовідсотково обрати професію відповідно до своїх інтересів, нахилів і здібностей. Так і визначаються права та здібності кожного взяти "участь у будівництві культури своєї країни", як люблять висловлюватися патріотично налаштовані японці. Така профорієнтація і професійна освіта, певно, і зробила Японію країною економічного дива.

Цікавий досвід профорієнтаційної роботи є також у Канаді, Данії, Фінляндії, Швеції, Великобританії, Франції та інших розвинутих країнах світу. Враховуючи його і слід розбудовувати систему профорієнтації молоді в нашій країні, яка забезпечить економічний розвиток держави [4; 6].

Ринок праці в зарубіжних державах обслуговується системою інститутів, починаючи з центрів професійної інформації (ЦПІ) і закінчуючи біржами праці. ЦПІ не лише дають інформацію про професії, відомості про можливості професійної освіти, підвищення і зміни кваліфікації, але і фінансують відповідні заходи. Діапазон послуг з професійної і трудової інформації, які здійснюють ЦПІ, значно розширюється завдяки тісному співробітництву зі школами, підприємствами, профспілками. Вже-мо основну спрямованість підходів до організаційної профорієнтаційної консультаційної роботи і етапи роботи ЦПІ зі споживачами, зокрема педагогами, молоддю та їх батьками.

I етап. Попередня співбесіда, в ході якої стає відомою вихідна позиція (стан) опонента, визначається вид послуг, які йому потрібні, і послідовність їх надання. Особливості вихідного стану: первинний вибір професії або зміна наявної (перорієнтація); труднощі в прийнятті рішень; невизначеність стосовно власних інтересів, нахилів, здібностей; бажання отримати додаткову інформацію з конкретного питання.

II етап. Етап орієнтування, в ході якого дається інформація за наступними напрямками: огляд можливостей навчання; можливі сфери професійної діяльності; детальна інформація про зміст професій і вимоги, які вона висуває до людини; заходи з навчання і підвищення кваліфікації; загальні питання вибору професій чи її зміни; фактори, які впливають на прийняття рішення.

III етап. Фаза індивідуального прийняття рішення. Цей етап включає: вибір і оцінку інформації, яка сприяє прийняттю рішення; виявлення і врахування індивідуальних особливостей людини; визначення професійної придатності в сфері обраної спеціальності; підбір і порівняння альтернативних варіантів вибору; прийняття кінцевого рішення.

IV етап. Етап реалізації прийнятого рішення. Він містить: перевірку наявних можливостей з урахуванням потреб суспільного виробництва; визначення конкретної форми навчання і навчального закладу; уточнення джерел фінансування; вирішення питання про визначення випробувального терміну; особисте уявлення людини на новому місці роботи (навчання).

При цьому служба профконсультації багатьох держав найвагомішого значення надає *індивідуальній* та *груповій консультації*, профорієнтації. Крім індивідуального підходу, більшого значення надається таким чинникам, як консультація по телефону, посередництво в отриманні навчального місця, залучення місць професійної підготовки на виробництві, допомога в отриманні професійної освіти, планування і підтримка заходів первинної професійної освіти. У зв'язку з цим надається велика увага підготовці професійних консультантів у рамках вищої освіти. Передусім, слід зазначити, що професійних консультантів у Німеччині почали готувати на курсах у 20-х роках ХХ століття, коли організаційно та законодавчо була визначена діяльність бірж праці, які потребували кваліфікованих працівників. З цього часу професійне консультування в Німеччині почало визнаватися як професія. Особливості історичного розвитку зумовили координацію профорієнтаційної роботи з молоддю та дорослими саме з боку бірж праці, а не закладів освіти, оскільки першочергове значення професійної консультації німецькі спеціалісти вбачали в її

функції як інструменту випереджальної, підтримувальної, цілеспрямованої політики зайнятості, що було врегульовано державними нормативними документами.

Встановити, який досвід зарубіжних країн з профорієнтації є кращим, дуже складно. Якщо аналізувати досвід пострадянських країн, то найкраще профорієнтаційна робота проводиться у Білорусі, яка спрямована лише на підростаюче покоління, причому якнаймолодше. Кожен громадянин має обрати собі одну професію на все життя, як це було в радянські часи. Нині все робиться для того, щоб підвищити виробничий потенціал і доходи держави. Цим, власне, й визначається профорієнтація Білорусі, в системі якої працюють численні психологи, психологічні служби, консультанти, служби центрів зайнятості, котрі дозволяють кожній дитині отримати дієву психологічну допомогу при виборі професії, консультацію, пройти безпосередню психодіагностику за допомогою спеціальних методик та комплексних опитувальників. З одного боку, це допомагає навчальному процесу, адже педагогу легше працювати з дитиною, знаючи її, з іншого – допомагає вчасно скерувати дитячий інтерес та нахил у потрібне русло. Широко популяризуються в Білорусі різноманітні гуртки, секції, додаткові заняття за інтересами. За цей час учні мають отримати інформацію про професії, сформувати власні професійні плани, визначити мотиви вибору професії та особистісні переваги та недоліки. Основний рубіж – у випускників: до цього часу педагоги зобов'язані скласти певні рекомендації для дитини щодо вибору професії з урахуванням її здібностей, інтересів та нахилів і потреб країни в кадрах [2].

Щодо профорієнтації в постсоціалістичних країн, то цікавий досвід є в Польщі, Чехії та інших. В цих країнах була налагоджена системна профорієнтаційна робота ще в соціалістичні часи, вона в основному збережена, але розвивається з урахуванням соціально-економічних перетворень в кожній з них [2; 4].

В європейському освітньому інтеграційному процесі, який відбувається в умовах розвитку інформаційного суспільства, глобалізації економіки, науково-технічної цивілізації, надається вагомим значення інформації, допомозі в орієнтуванні та консультуванні. Сьогодні професійна кар'єра в країнах Європейського Союзу розглядається всіма національними й інтернаціональними комісіями як процес навчання та розвитку протягом усього життя, що повинен супроводжуватись відповідною профконсультацією. Передумова для успішного вирішення цієї проблеми вбачається в незалежному функціонуванні консультаційних служб. Житель об'єднаної Європи має отримувати освітні та мобільні можливості для навчання, професійного розвитку протягом усього життя. В різних документах Комісії Ради Європи зазначається, що профорієнтація та профконсультація отримують ключову позицію при переході до суспільства знань та стають інструментом політики зайнятості [6].

Тому на європейському рівні активно проводяться зустрічі, обміни, порівняння з метою покращення якості надання профконсультаційних послуг. У Резолюції Європейської Ради міністрів освіти "Про консультування впродовж усього життя" зазначається, що суспільство знань та необхідність навчатися протягом усього життя вимагають зміни парадигми в консультаційній політиці. Служби професійної консультації повинні бути доступними для громадян, спонукати їх постійно розвивати впродовж життя свої вміння та компетенції відповідно до вимог на ринку праці [1; 6].

Але ми є тут і сьогодні. Останніми роками в Україні почали розробляти свої національні системи компетенцій та кваліфікацій (НСКК), в структурі яких важливе місце належить професійній орієнтації. На жаль, розвиток системи профорієнтації базується, як правило, на формах і методах, які було закладено ще за часів Радянського Союзу. За останні роки пророблена велика робота вчених і професіоналів у напрямку профорієнтації в Україні [1; 2]. І все ж ефективність профорієнтаційної роботи зі старшокласниками є досить низькою через те, що одні учні не отримують кваліфікованої консультаційної допомоги, а друга їх частина не прислуховується або не довіряє отриманим рекомендаціям.

Основна причина полягає в тому, що світ став динамічнішим і в умовах сталого розвитку молодь отримує широкий доступ до інформації для пристосування до реального світу, одночасно змінюючи свої цінності. З цієї причини такий фактор,

як отримання задоволення від роботи, переходить в іншу площину порівняно з заробітною платою та престижем.

Також великою проблемою є відсутність професійного стандарту з проф-орієнтаційного сервісу, кваліфікації консультантів, можливості їх підготовки. На думку дослідників, реальний стан системи профорієнтації має низький показник [1; 2; 4]. Люди взагалі не навчилися володіти інформацією, що є така послуга, не готові до її прийняття, не бажають нею ускладнювати собі життя. На ринку немає конкуренції і старих гравців, попит і пропозиції досить малі і ніким не вимірювались. В школах досить низька якість послуг консультацій з професійної орієнтації, але вони безкоштовні і загальні.

Дослідження показали, що при різкій зміні обставин, погіршенні фінансового стану учень стає заручником і робить свій вибір, виходячи з вузького кола розуміння сьогоденної ситуації. Не на достатньому рівні сформульована сфера відповідальності самого учня за особисту профорієнтацію і структуру його компетенцій на різних етапах його становлення. Це стосується і батьків, викладачів та адміністрації шкіл. Дослідження показало, що потрібно розмежувати поняття "професійна орієнтація", "консультативна професійна робота". А саме: "... згідно з загальним визначенням, під терміном "професійна орієнтація" розуміють послуги, спрямовані на допомогу особам різного віку і протягом всього життя при бажанні і можливості навчатися, навчання та зайнятості, яка включає заходи спрямовані на ознайомлення зі світом професій та специфікою різних видів професійної діяльності" [1; 2]. Дослідження показало, як правило, термін "консультативна професійна робота" застосовується в комбінації з іншим – "консультування з питань розвитку кар'єри", який визначає діяльність з розвитку здібності людей керувати своєю кар'єрою.

В даний час обидва терміни використовуються в контексті навчання впродовж життя, а зміст видів діяльності, для визначення яких вони слугують, змінюється відповідно до рівня розвитку економіки та ринку праці.

Діагностування показало, що на практиці підготовка учнів, молоді та дорослого населення не забезпечує впевненого управління своєю кар'єрою, особливо в кризових ситуаціях.

Яскравим прикладом розриву між завданнями та реальністю є компонент "Профорієнтація" у Державному стандарті повної та загальної середньої освіти України. Зокрема, в житті проблематично реалізувати вимоги стандарту до учня 9 класу (будувати індивідуальну освітню кар'єру) і до учня 11 класу (оцінювати власні можливості професійної освіти та працевлаштування, виявляти активну цікавість щодо обраної професії) шляхом практичної реалізації власної освітньої траєкторії [3].

Анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації КВНЗ "Вінницька академія неперервної освіти" свідчить, що є декілька причин такого стану на сьогодні: недостатність чіткого формулювання вимог до системи комплексної консультативної профорієнтаційної роботи в ЗНЗ; відсутність доступних критеріїв для перевірки і практичної реалізації своєї ролі особистості в профорієнтаційному процесі. Щоб інтегрувати такий підхід у систему профорієнтаційної консультативної роботи, пропонуємо скористатися Європейською рамкою кваліфікацій, завдяки якій маємо одержати у майбутньому набір компетенцій з профорієнтації особистості впродовж життя.

Висновки. Вивчення сучасних вітчизняних та міжнародних підходів показує, що професійна орієнтація проводиться як спеціально підготовленими спеціалістами, так і вчителями або консультантами, для яких вона не є основною, це і вимагає у майбутньому розвиток відповідних компетенцій із співпраці з батьками, випускниками, представниками ділових кіл, недержавних організацій.

Література

1. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку : наук.-метод. посіб. / О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ, 2011. – 200 с.
2. Гончарова Н. О. Вибір професії школярами в системі профорієнтації як психологічна проблема / Н. О. Гончарова // Психологія : збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 19. – С. 148–152.

3. Державний стандарт повної та загальної середньої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31215/. – Назва з екрана.

4. Загребнюк Ю. Професійне самовизначення особистості як соціально-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Ю. Загребнюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 2013. – Ч. 2. – С. 146–150. – Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2013_2_20. – Назва з екрана.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>. – Назва з екрана.

6. Понікаровська Н. А. Особливості профорієнтаційної діяльності у Сполучених Штатах Америки та Великій Британії / Н. А. Понікаровська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т. – Вип. 34 (87). – С. 293–298.

УДК 372.218

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ**Тестова І. Ю., Білоусова Н. В.**

У статті висвітлюється практичний аспект проблеми готовності дитини до школи. Наголошується на важливості нового етапу в житті дитини – вступу до школи. Розглядаються підходи різних науковців до проблеми трактування готовності дитини до школи. В статті зазначається, що готовність дитини до школи та адаптація в шкільному середовищі прямо пов'язані з рівнем її тривожності; залежить від початку зміни зубів; від вміння читати, писати, рахувати, міркувати та запам'ятовувати; від вміння спілкуватись з дорослими, однолітками, вчителем та однокласниками; від ставлення дитини до школи, до навчання, до вчителя, до предметів; від вміння контролювати себе та свої вчинки, керувати своїми діями, словами, емоціями. Характеризуються різні види готовності дитини до школи: фізична, психічна, моральна, вольова, мотиваційна та інтелектуальна. Даються практичні поради батькам.

Ключові слова: дитина, готовність дитини до школи, психологічна готовність дитини до школи, вольова готовність дитини до школи, фізична готовність дитини до школи, моральна готовність дитини до школи, вольова готовність дитини до школи, мотиваційна готовність дитини до школи, інтелектуальна готовність дитини до школи.

В статье освещается практический аспект проблемы готовности ребенка к школе. Отмечается важность нового этапа жизни ребенка – поступления в школу. Рассматриваются подходы различных ученых к проблеме готовности ребенка к школе. Характеризуются различные виды готовности ребенка к школе: физическая, психическая, нравственная, волевая, мотивационная и интеллектуальная. Даются практические советы родителям.

Ключевые слова: ребенок, готовность ребенка к школе, психологическая готовность ребенка к школе, волевая готовность ребенка к школе, физическая готовность ребенка к школе, моральная готовность ребенка к школе, волевая готовность ребенка к школе, мотивационная готовность ребенка к школе, интеллектуальная готовность ребенка к школе.

The article covers the practical aspect of the child's readiness for school. The emphasis is on the importance of a new stage in child's life – joining school. The approaches of different scholars to the issue of child's readiness to school are considered. The article states that the child's readiness to school and adaptation in the school environment are directly related to the level of his or her anxiety; depends on the beginning of changing teeth; depends on the ability to read, write, count, think and memorize; depends on the ability to communicate with adults and peers, with a teacher and classmates; depends on child's attitude to the school, to studying, to the teacher, to the subjects; depends on the ability to control oneself and his or her actions, to manage his or her actions, words and emotions.

The author determines various types of child's readiness for school: physical, psychological, moral, volitional, motivational and intellectual. Practical tips for parents are given.

Key words: child's readiness to school, psychological readiness to school, volitional readiness to school, physical readiness to school, moral readiness to school, volitional readiness to school, motivational readiness to school, intellectual readiness to school.

Вступ дитини до школи – це новий етап її життя, який є важливим для кожної дитини, адже він пов'язаний з освітою. В розвитку дитини змінюється соціальна ситуація та вид її провідної діяльності. Тепер малюк стає школярем і потребує визнання свого статусу від батьків. В нього з'являються нові обов'язки перед школою та дорослими, виникає багато спілкування, його життя наповнюється новими

людьми. Також він прагне бути кращим у шкільному оточенні, все робити бездоганно. Але часто дитина виявляється не готовою до таких глобальних змін в її житті. Так виникає проблема готовності дитини до школи. Цим питанням займалися такі науковці, як Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, К. Ушинський тощо. Про гостроту проблеми підготовки дитини до школи свідчать праці А. Богуш, Н. Бібік, Л. Іщенко, М. Вашуленка, О. Кононко, С. Лаврентьєвої, Т. Піроженко, З. Плохій, К. Прищепи.

Але, на нашу думку, означена проблема потребує узагальнення. Тому ми своїми завданнями вбачаємо розглянути підходи різних науковців, що стосуються проблеми готовності дитини до школи, та узагальнити їх.

Чи не всі батьки заклопотані питаннями: як же правильно та всебічно підготувати своє дитя до більш дорослого життя і не нашкодити йому, як вчасно зрозуміти, коли дитину потрібно віддати до школи?

Різні автори по-різному трактують проблему готовності дитини до школи. Наприклад, Ш. О. Амонашвілі вважає, що дитину краще віддавати до школи у 6 років, аніж у 7. Це пов'язано з завершенням формування деяких психічних функцій на дошкільному етапі та створення нових.

К. Гейдебранд додержується думки про те, що дитина готова до школи, коли в неї відбувається зміна зубів. Це вказує на достатню психічну та фізичну готовність маляти. Він пояснює це тим, що велика свідомість, з одного боку, та образність, з іншого, характеризують новий етап життя дитини. Потрібно лише дочекатись цих змін у розвитку і тільки тоді починати шкільне навчання [4].

Л. М. Костіна в своїх працях пише про те, що готовність дитини до школи та адаптація в шкільному оточенні прямо пов'язана з рівнем її тривожності. Вона аргументує це тим, що той перехід дитини від дитячого садочка до школи майже завжди викликає у майбутнього молодшого школяра емоційне напруження та збудливий, тривожний стан. Це може проявлятися як синдром шкільної дезадаптації, що пояснюється новими, більш високими вимогами вже як до школяра. Тобто дитина повинна бути більш самостійною та відповідальною, має виконувати більше фізичних та розумових навантажень, додержуватись певних правил поведінки в школі та поза її межами і має навчитись контролювати не тільки свою поведінку, але й свої бажання [1].

Деякі педагоги визначають готовність дитини до школи за вмінням читати, писати, рахувати, міркувати та запам'ятовувати. Тоді їм буде легше вчитись і вони не будуть перенавантажуватись [2].

Сучасні психологи визначають готовність дитини до школи за певними критеріями, такими як: фізична готовність, психічна, моральна, волева, мотиваційна та інтелектуальна готовність.

Фізична готовність майбутнього школяра полягає в антропометричних показниках розвитку організму (кількість постійних зубів). Саме цей показник і визначає рівень зрілості дитини.

Психічна зрілість молодшого школяра визначає рівень моральної, інтелектуальної та мотиваційної сфери готовності. Моральна готовність виявляється в умінні спілкуватись з дорослими та однолітками, з учителем та однокласниками; знання певних соціальних норм та правил у рольовій грі.

Моральна готовність починає формуватись ще в дитячому садочку. Проблема тут в тому, що багато батьків не дуже бажають віддавати свою дитину до таких закладів. Вони забувають про їх найголовнішу суть – дитина потроху адаптується до майбутніх умов школи, спілкування, обов'язків, які у неї незабаром з'являться. Тому дуже важливо, щоб дитина почала відвідувати дитячий садок хоча б за 2 роки перед вступом до школи.

Мотиваційна готовність – один із найголовніших факторів готовності дитини до школи. Мотивація проявляється в ставленні дитини до школи, навчання, самого вчителя та предметів. Також це прагнення школяра досягти певних висот в оцінюванні. Мотиваційна складова пробуджує в дитини бажання навчатись, пізнавати навколишній світ. Якщо першачок не буде вмотивованим, то він не буде бачити сенсу вчитись, і взагалі, процес навчання буде для нього не цікавим, а, навпаки, стане складним та незрозумілим.

Також дуже важливою умовою виступає й вольова готовність дитини. Це шлях до гарної, успішної адаптації малюка до школи. Це вміння гарно контролювати себе та свої вчинки, керувати своїми діями, словами, емоціями. Вольові якості дитини формуються в дошкільному віці, і саме в початковій школі дитина має чудову можливість їх удосконалити.

І нарешті, інтелектуальна складова готовності дитини до школи. Інтелектуальна готовність зазвичай проявляється в загальнорозумовому розвитку дитини. Вже до 6–7 років малюк повинен знати: що таке довкілля, природа, розуміти природні та соціальні явища. Інтелектуальна готовність пов'язана з розвитком розумових процесів школяра, таких як: вміння робити висновки, узагальнювати свої знання, порівнювати та класифікувати. Також показником інтелектуальної готовності дитини до школи є вміння дитиною писати, рахувати та читати [3].

Отже, узагальнивши показники готовності дитини до школи, ми можемо зробити висновок, що дитину краще віддавати до школи після того, як у неї почнеться зміна зубів; вона навчиться читати, писати, рахувати, міркувати та запам'ятовувати; матиме навички спілкування з дорослими, однолітками; навчиться контролювати себе та свої вчинки, керувати своїми діями, словами, емоціями.

Також ми підтримуємо думку про те, що до вступу в школу дитина має обов'язково 2 роки відвідувати дитячий садок. Адже це гарний шанс сформувати деякі інтелектуальні та практичні навички в дитини щодо майбутнього навчання в класному колективі.

Література

1. Богуш Алла. Головні аспекти підготовки дітей до школи : педагогічна спадщина В. К. Котирло / А. Богуш // Дошкільне виховання : науково-методичний журнал для педагогів і батьків. – 2011. – № 10. – С. 2–5.
2. Костина Л. М. Адаптація першокласників к школе путем снижения уровня их тревожности / Л. М. Костина, С. А. Богданчиков // Вопросы психологии : научный журнал. – 2004. – № 1. – С. 137–143.
3. Кочерга Олександр. Коли дитина готова до школи? / О. Кочерга // Дошкільне виховання : науково-методичний журнал для педагогів і батьків. – 2012. – № 12. – С. 4–9.
4. Фадеева Т. Готовність дитини до шкільного навчання / Т. Фадеева // Рідна школа : науково-педагогічний журнал. – 2003. – № 12. – С. 14–17.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 378.147.111.378.633.-057.875.51

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИШІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ**

Арнауґа Н. В.

У статті розглянуто питання організації самостійної роботи студентів вищих аграрних закладів під час вивчення вищої математики. Однією з основних форм організації самостійної роботи є індивідуальні домашні завдання. Наведено приклади конкретних індивідуальних завдань.

Ключові слова: вища математика, самостійна робота, індивідуальні завдання.

В статье рассматривается вопрос организации самостоятельной работы студентов высших аграрных учреждений при изучении высшей математики. Одной из основных форм организации самостоятельной работы есть индивидуальные домашние работы. Приведены примеры конкретных индивидуальных заданий.

Ключевые слова: высшая математики, самостоятельная работа, индивидуальные задания.

The author considers the issue of the self-work organization in higher mathematics course among students at the higher agricultural educational institution. Self-work is one of the main forms of educational and cognitive activity of students. It contributes to the formation of their independence, initiative, discipline, accuracy, responsibility, which is necessary for the future specialist in education and professional activities. The individual tasks are the basis of independent work of students. The individual tasks usually have thirty different variants. Each individual task is defended by a student. Self-work in Higher Mathematics helps students master the foundations of mathematical apparatus, develop skills of mathematical research, and its applied problems, study other disciplines of the mathematical cycle. Examples of the individual tasks are given.

Key words: high mathematic, self-work, individual tasks.

Постановка проблеми. Однією з основних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів є самостійна робота, яка сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю в навчанні і професійної діяльності.

Організація самостійної роботи студентів вимагає ґрунтовного вивчення теорії впровадження, детального аналізу сучасних підходів; вироблення норм часу на самостійну роботу студентів; відповідності самостійної роботи принципам дидактики; повноцінного навчально-методичного забезпечення; періодичного оновлення інформаційних матеріалів; розробки індивідуальних завдань; обладнання спеціальних робочих місць для самостійної роботи студентів; створення психологічної ситуації мотивування самостійної роботи студентів; проведення системного контролю і самоконтролю [1, с. 64].

Аналіз актуальних досліджень. Для з'ясування теоретичних і методичних аспектів навчання вищої математики студентів вищих навчальних закладів важливе значення мають науково-методичні дослідження таких вчених, як Г. А. Александрова, С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, М. А. Данілова, М. М. Левіна, Є. І. Малібога, О. Г. Мороза, І. Т. Огороднікова, Н. Ф. Талізанової, Т. І. Шаманової та ін.

І. М. Бендера [1, с. 63] пропонує дотримуватися загальнодидактичних принципів у організації самостійної роботи студентів, зокрема принципів, що забезпечують реалізацію системного підходу:

- спрямованість на виховне і розвивальне навчання;
- процесуальні принципи, що стосуються технології навчання;
- методичні принципи, що стосуються конкретних проблем самостійної роботи студентів.

Метою статті є аналіз теоретичних і методичних засад організації самостійної роботи студентів з вищої математики у вищому навчальному закладі аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 40 і не більше 60 % від загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Щоб не переважувати студентів самостійною роботою, не позбавляти їх можливості раціонально розподіляти час для роботи над усіма предметами, нормуванням самостійної роботи мають займатися насамперед кафедри й деканати, а також методичні комісії факультетів [2, с. 122–123].

Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи передбачає: забезпечення студентів методичними рекомендаціями у вигляді навчально-методичних посібників; використання роздаткового матеріалу, у тому числі текстів лекцій; створення відеопосібників і умов для роботи з ними; впровадження індивідуальних консультацій студентів.

Самостійну роботу студентів класифікують за різними критеріями. Розглянемо деякі з них.

З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами виділяють:

- а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;
- б) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);
- в) самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

За рівнем обов'язковості виокремлюють:

- а) обов'язкову, що передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань;
- б) бажану – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі; до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, участь у роботі студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);
- в) добровільну – робота в позааудиторний час, участь у внутрішньокафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвишівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах [2, с. 123].

Контроль за самостійною роботою студентів виконує дві функції: *коригувальну* (полягає у своєчасному виявленні помилок) і *стимулювальну* (є своєрідним зовнішнім поштовхом до діяльності) [2, с. 125]. Він є необхідною ланкою управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, засобом одержання зворотної інформації. Крім того, контрольні заходи дають можливість викладачу отримати дані про результати своєї праці, вчасно внести корективи в методику викладання, а студентам – обізнаність із вимогами до рівня знань, умінь та навичок, про їх якість тощо [4, с. 47].

Практична підготовка з вищої математики у вищому навчальному закладі аграрного профілю здійснюється на практичних заняттях і під час самостійної роботи студентів [5]. Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів визначає організаційні умови, інформаційне забезпечення, методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни, банк контрольних-діагностичних засобів [3].

Однією з основних форм організації самостійної роботи студентів-аграріїв під час вивчення вищої математики є індивідуальні домашні завдання. На початку семестру кожному студенту повідомляють, що він повинен виконати дві або три (залежно від навчальної програми) індивідуальні роботи та захистити їх. Всі індивідуальні завдання містяться в методичних розробках, які уклали викладачі кафедри, і мають, як правило, тридцять різних варіантів. Кожна індивідуальна робота після перевірки й аналізу помилок захищається студентом.

Розглянемо деякі варіанти типових індивідуальних завдань, які пропонуються студентам для самостійного розв'язування.

Індивідуальна робота "Лінійна алгебра"

1. В задачах 1–30 знайти визначник матриці А, якщо:

$$\text{№ 1. } A = \begin{pmatrix} 4 & 1 & -1 & 0 \\ 0 & 3 & 1 & -2 \\ 2 & 2 & -3 & 1 \\ -1 & 0 & 3 & 2 \end{pmatrix}$$

$$\text{№ 2. } A = \begin{pmatrix} 3 & 1 & -1 & 0 \\ 0 & 2 & 1 & -2 \\ 1 & 2 & -3 & 1 \\ -1 & 0 & 3 & 4 \end{pmatrix} \dots\dots\dots$$

2. В задачах 31–60 розв'язати систему рівнянь за формулами Крамера та матричним методом:

$$\text{№ 31. } \begin{cases} 2x - 3y + 4z = -3, \\ 3x + y + 3z = 5, \\ x + 2y + z = 5. \end{cases}$$

$$\text{№ 32. } \begin{cases} 3x + y + 2z = -1, \\ x + 2y - z = 3, \dots\dots\dots \\ -x - y + 2z = -3. \end{cases}$$

Індивідуальна робота "Елементи аналітичної геометрії".

В задачах 1–30 дано координати вершин трикутника АВС.

Знайти:

- 1) довжину сторони АВ;
- 2) рівняння сторін АВ і ВС та їх кутові коефіцієнти;
- 3) кут В;
- 4) рівняння висоти CD;
- 5) рівняння медіани АЕ і координати точки L перетину її з висотою CD;
- 6) рівняння прямої, що проходить через точку L паралельно стороні АВ.

№ 1 А(-1; 1), В(-2; 1), С(5; -2).

№ 2 А(-9; 0), В(-5; -4), С(8; -4).

Індивідуальна робота "Диференціальне числення функції однієї змінної"

В задачах 1–30 знайти похідні заданих функцій:

$$\text{№ 1. } \text{ а) } y = (x^3 + 2)e^{\sin x}; \quad \text{ б) } y = (\cos 3x - e^{2x})^3;$$

$$\text{ в) } y = \ln \frac{\sqrt{x^3 + 1}}{x - 2}; \quad \text{ г) } 3^{2x+y} = \arctg 2y;$$

$$\text{№ 2. } \text{ а) } y = (x^5 + 2x)e^{\cos x}; \quad \text{ б) } y = (\tg 3x - e^{7x})^2;$$

$$\text{ в) } y = \cos \frac{\sqrt{x^4 - 1}}{x^2 + 5}; \quad \text{ г) } xy = \arctg 2y.$$

В задачах 31–60 дослідити функцію і побудувати її графік.

$$\text{№ 101. } y = \frac{x^2 - 2}{x^2 + 1}. \quad \text{№ 102. } y = \frac{x}{1 + x^2}.$$

.....
Висновки. Самостійна робота з дисципліни "Вища математика" допомагає студентам засвоїти основи математичного апарату, виробити навички математичного дослідження прикладних задач, самостійно вивчати навчальну літературу з математики та її прикладних питань, здобути необхідну математичну підготовку для вивчення інших дисциплін математичного циклу.

Література

1. Бендера І. М. Організація СРС агроінженерних спеціальностей : монографія / І. М. Бендера / Наукметодцентр аграр. освіти. – К., 2007. – 364 с.
2. Білан Л. Л. Методика викладання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / Л. Л. Білан. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2010. – 299 с.
3. Забранський В. Я. Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів з методики навчання математики / В. Я. Забранський // Особистісно-орієнтоване навчання математики: сьогодення і перспективи : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Полтава, 8–9 квітня 2008 року). – Полтава : АСМІ, 2008. – С. 66–67.
4. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / П. Г. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 229 с.
5. Овсієнко Ю. І. Методичні особливості проведення практичних занять в умовах диференціації / Ю. І. Овсієнко // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – Черкаси, 2010. – Вип. 191. – Ч. 5. – С. 84–96.

УДК 378.046-021:373

**ОСОБЛИВОСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ І ФОРМ РОБОТИ
З УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ВИХОВАТЕЛЯМИ ГПД І ДНЗ
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Барило О. А.

У статті автором розглядається проблема модернізації змісту і форм роботи з учителями початкової школи, вихователями ДНЗ і ГПД у процесі діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти з урахуванням сучасних педагогічних інновацій. Тезисно розкрито сутність найактуальніших підходів у роботі сучасних освітян науково-педагогічної галузі (синергетичний, технологічний, ергономічний та ін.) та їх вплив на практичну роботу зі слухачами курсів підвищення кваліфікації освітян; здійснено аналіз упровадження в освіту дорослих таких нововведень, як лекція-візуалізація, лекція удвох, віртуальна педагогічна практика, застосування інтерактивних прийомів у роботі з учителями; проаналізовано частину результатів застосування тематичних семінарів для вчителів ПШ та вихователів ДНЗ. Автором статті також вказано перспективні напрямки роботи у розглядуваній проблемі.

Ключові слова: початкова школа, післядипломна освіта, модернізація вищої освіти, інновації у вищій школі.

В статье автор рассматривает проблему модернизации содержания и форм работы с учителями начальной школы, воспитателями ДУЗ и ГПД в процессе деятельности в системе последипломного педагогического образования с учетом современных педагогических инноваций. Описаны самые актуальные подходы в работе современных педагогических работников научно-образовательной сферы; произведен анализ внедрения в образование взрослых таких нововведений, как лекция-визуализация, лекция вдвоем, виртуальная педагогическая практика, использование интерактивных приемов в работе с учителями. Указаны перспективные направления работы в рассматриваемой проблеме.

Ключевые слова: начальная школа, последипломное образование, модернизация высшего образования, инновации в высшей школе.

In the article the author considers the problem of modernization of the content and forms of work with primary school teachers, educators of the DCC and PEI in the system of postgraduate pedagogical education, taking into account modern pedagogical innovations.

It briefly discovers the essence of the most relevant approaches in the work of modern educators of the scientific and educational branch (synergetic, technological, ergonomic, etc.) and their influence on practical work with the students of the courses for the improvement of the qualifications of educators; it analyzes the introduction of innovations such as lecture visualization, lecture by two, virtual pedagogical practice, application of interactive methods into adult education; it has analyzed a part of the results of using thematic seminars for the teachers of the primary school and educators of PEI. The perspective directions of work in the considered problem are pointed out by the author of the article.

Key words: primary school, postgraduate education, modernization of higher education, innovations in higher education.

Обґрунтування наукової проблеми. Активні перетворення у сфері освіти як одній з провідних ланок у процесі розвитку української культури є природнім відображенням державотворчих процесів. Протягом останніх десятиліть вони особливо пов'язані зі змінами освітнього законодавства, зумовленими євроінтеграційними процесами. Досвід теоретиків і практиків, що працюють у галузі освіти ще з радянських часів, а також результати науково-практичних досягнень періоду самостійності України дає можливість сьогодні визначати важливі й актуальні

проблеми, вирішення яких покладено на сучасних представників педагогічної галузі. Особливої уваги вимагає сьогодні напрямок роботи з перепідготовки та вдосконалення професійних знань і педагогічної компетентності викладачів вищої школи, зокрема різні аспекти роботи з працівниками ДНЗ і ЗНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі питання щодо нововведень у систему роботи післядипломної освіти кінця XX – початку XXI століття висвітлені в публікаціях Г. О. Нестеренко, Ю. С. Присяжнюк (загальні питання використання інноваційних технологій у післядипломній педагогічній освіті на зразках інтерактивних технологій, кейс-методу та ін.), в дисертаційних дослідженнях Н. М. Котельникової (вивчення системи роботи післядипломної освіти в Китаї) та ін.

Та, враховуючи важливі завдання, поставлені перед освітянами в проекті програми національної стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр., особливої уваги вимагає сьогодні робота з викладачами інститутів післядипломної педагогічної освіти, вихователями ДНЗ, ГПД та вчителями початкової школи, оскільки результати багатьох психолого-педагогічних наукових досліджень минулого свідчать, що основою для розвитку якісних характеристик особистості та формування моделей мислення і стійкості свідомості є дошкільний та молодший шкільний вік.

Мета статті. Враховуючи досвід роботи в системі післядипломної освіти (2005–2014), метою публікації стало розглянути оновлення змісту і форм роботи з учителями початкової школи, вихователями ГПД та ДНЗ у процесі організації та здійснення навчально-виховної діяльності шляхом застосування прийомів інтерактивних освітніх технологій та педагогічних інновацій.

Виклад основного матеріалу. Так, враховуючи освітні реалії сучасності, варто наголосити на існуванні різних підходів до вивчення педагогічної дійсності: синергетичний, системний, технологічний, культурологічний, глобальний, – трактування і застосування яких усе частіше зустрічається на сторінках науково-педагогічної літератури.

У межах синергетичного підходу до освіти наявні можливості розробки варіативних моделей навчально-виховного процесу та змісту й обсягу отримуваної інформації в ході вивчення окремої теми або на основі застосування різних способів освоєння світу (через мистецтво, філософію, науку, літературну творчість тощо) [6]. У зв'язку з цим набуває важливості інтеграція міждисциплінарних знань у змістовому компоненті освітнього процесу в закладах післядипломної освіти.

Поряд з цим системний підхід базується на вивченні педагогічної дійсності шляхом здійснення системного аналізу педагогічних явищ та фактів.

Технологічний підхід дозволяє розглянути всю систему роботи освітнього закладу або окремої групи в межах однієї технології. У контексті даного підходу організація всієї навчально-виховної діяльності будується на принципах однієї конкретно заданої технології. Протягом останніх 15 років українськими освітянами накопичено ґрунтовний досвід застосування інноваційних технологій на основі кращих зарубіжних і вітчизняних авторських методик.

У процесі оновлення форм і підбору та структурування змісту навчально-виховної діяльності в закладах дошкільної та початкової освіти різних форм власності найбільше використовуваними стали сьогодні елементи технологій М. Монтесорі, П. Петерсона, Р. Штайнера, С. Френе, Ж.-О. Декролі, В. Біблера, О. Ніла, Л. Занкова, Ельконіна-Давидова, М. Зайцева, Г. Домана, Г. Альтшуллера, М. Єфименка [2]. У ході опитування вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи, котрі проходять навчання на курсах підвищення кваліфікації і працюють в закладах державної форми власності Чернігівської області, а також вивчення опису їх практичного досвіду, висвітлюваного ними у випускних творчих роботах, з'ясувалось, що найбільш поширеними є елементи технології М. Монтесорі й інтерактивних технологій. На це також вказали результати проведення аудиторних занять з педагогами вказаної категорії у формі конференції з обміну досвідом, де освітяни могли вільно висловитись, поділитись своїми досягненнями, поставити питання з проблемних моментів, обговорити їх, отримати практичні поради щодо вдосконалення якості організації роботи з дітьми.

Однією з модернізованих форм роботи (у контексті технологічного підходу) безпосередньо у вищій школі в системі роботи зі слухачами курсів підвищення

кваліфікації є проведення таких модернізованих аудиторних занять, як "лекція вдвох" або "лекція-візуалізація".

Лекція, під час якої навчально-виховну роботу організують 2 викладачі, є одним із нововведень у вищій освіті. Досвід цієї форми роботи частково розкрито у праці російських педагогів А. Соловйової, С. Мухіної, які з 1974 року конструювали і практикували таку форму лекційного заняття [5], цими ж технологіями користуються і волонтери Корпусу Миру США, котрі проводять заняття в освітніх закладах України, зокрема зі студентами філологічних спеціальностей в ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

Досвід проведення лекції двома викладачами у ході роботи з вихователями ДНЗ на тему "Охорона безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку" дає підстави стверджувати, що така форма роботи додає вихователям ДНЗ нових знань сучасної теорії й активізує їх пізнавальну діяльність. Основним підходом у оновленні змістового компонента організації таких занять є поєднання навчально-виховної інформації альтернативного змісту. Частина інформації, котра подається слухачам курсів підвищення кваліфікації, ґрунтується на основі сучасної законодавчої бази, зокрема Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція). Подаються орієнтири планування роботи з теми за 5 основними напрямками в контексті сучасних наукових знань і погляду на людину як біо-енерго-інформаційну систему, розбираються в інтерактивному режимі складники здоров'я з акцентом на психічне здоров'я (оскільки лише здоровий вихователь може здійснити відповідну організацію діяльності з дітьми), до цього додається інформація щодо елементів вєдичних знань у напрямку формування здорового способу життя у дітей та дорослих (їх батьків і педагогічних працівників).

Організація одноденного науково-практичного регіонального семінару (Чернігів, 2013) на тему "Особливості модернізації дошкільної та початкової освіти Чернігівщини" з метою виявлення та розповсюдження новаторських ідей щодо роботи в ДНЗ та початкових класах ЗНЗ також свідчить про інтеграцію змісту роботи з дітьми в ДНЗ. Зокрема, робота з дітьми з "Бєбі-йоги", на яких забезпечується підтримка фізичного здоров'я дітей, профілактикою захворювань, пов'язаних із застійними процесами в організмі.

У ході організації роботи з дорослими, навчально-виховний процес з якими традиційно регламентований 2 академічними годинами, на заняттях з вихователями ДНЗ та вчителями початкової школи доцільним також є використання рухливих або ігрових дидактичних вправ. Ураховуючи вимоги ергономічного підходу [4], такими ігровими вправи виступають: 3–5-хвилинні ігрові вправи "Гість", "Стоніжка", "Змійка", "Зграя птахів" та інші, які проводяться безпосередньо зі слухачами, котрі після проходження курсів підвищення кваліфікації педагога можуть самостійно використовувати у щоденній роботі з дітьми. Застосування таких хвилинок сприяє встановленню позитивного емоційного настрою в групі, заповнює час кризи уваги, що є профілактикою переобтяження роботи мозку під час інтелектуальної діяльності освітан. У профілакторних групах (групи слухачів, котрі суміщають навчально-виховний процес із проходженням оздоровлення в санаторії-профілакторії) такі хвилинки є обов'язковими. Оскільки в ході професійної діяльності вихователі ДНЗ постійно застосовують ігрові види діяльності, а вчителі початкової школи постійно застосовують фізкультхвилинки під час уроків, тому в звичайних групах таким чином підтримується природний стан педагогів, яким важко висидіти 2 акедмгодини, згідно з принципом природовідповідності в освіті дорослих.

Застосування активних форм роботи у ході аудиторних занять (лекцій, практичних і семінарських) на тему "Формування соціально-комунікативної компетенції дітей дошкільного віку", "Теорія вільного виховання: історія, теорія, сучасний стан, перспективи" та ін. розглядається зв'язок психолого-педагогічної теорії і практики шляхом поєднання традиційних і активних форм роботи – розповідь, робота в парах, робота в групах. Оновлення організаційних активних форм роботи здійснюється на основі творчого застосування активних форми роботи у вищій школі, запропонованих Н. Білоусовою [1].

У контексті технологічного підходу проводяться заняття з теми "Педагогічне спілкування – ефективний спосіб взаємодії" та ін., а також здійснюється організація проходження педагогічної практики слухачами курсів підвищення кваліфікації.

Так, наприклад, лекція "Педагогічне спілкування – ефективний спосіб взаємодії" будується на основі ідеї проведення лекції-візуалізації з поєднанням різних технологічних прийомів. Така лекція будується за структурою класичної лекції (тема, план з основними питаннями, основний матеріал), розгляд основних питань проводиться за допомогою застосування сучасної медіатехніки в відеопрезентації.

Однією з оновлених форм роботи зі слухачами вказаного профілю є організація та проведення аудиторних занять з "віртуальної педагогічної практики". Такі заняття дозволяють більш раціонально розподіляти час,

Лекції-візуалізації і "віртуальна педагогічна практика" забезпечують можливість для здійснення дослідження з удосконалення та підвищення рівнів таких видів свідомості освітян, як національна і мовна, оскільки робота на таких заняттях забезпечує умови для розвитку культури мовлення та стимулює до вдосконалення мовної свідомості.

Освітні об'єкти і явища як культурні феномени розглядають прихильники культурологічного і глобального підходу, котрі досліджують окремі педагогічні проблеми в загальнокультурному контексті [7]. У нашому випадку фрагменти застосування такого підходу зумовлюються відбором змісту до матеріалів лекційних, практичних і семінарських занять.

Перебуваючи на курсах підвищення кваліфікації, вихователі ДНЗ та вчителі початкових класів індивідуально готують випускні (творчі) роботи на різну тематику переважно методичного спрямування. Під час роботи на аудиторних навчально-виховних заняттях педагоги отримують інформацію з різних тем. Узагальнення та усвідомлення цієї інформації забезпечує розширення і поглиблення знань з історико-педагогічного, психологічного та філософського підґрунтя сучасної педагогічної діяльності. Тому у ході підготовки теоретичних частин робіт педагоги-практики, особливо передпенсійного віку, вчать самостійно користуватись сучасними ТЗН, мережею Інтернет, коректно оформлювати посилання на використані джерела. Ознайомлюючись із досягненнями безпосередньо українських науковців та кращих педагогів-практиків, вчителі та вихователі отримують можливість для формування національної свідомості та підвищення її рівня. Це дуже важливо в сучасному колі освітян, оскільки за класичним універсальним педагогічним принципом, що міститься у вислові "тільки творчий педагог може виховати творчу особистість", організується і робота в системі освіти дорослих "тільки національно свідомою особистістю може виховати національно свідому особистість". Цьому сприяють робота слухачів курсів підвищення кваліфікації на заняттях з тем: "Концептуальні основи сучасних напрямків виховання", "Педагогічне спілкування як ефективний засіб взаємодії" та ін.

Зокрема, у ході вивчення теми "Концептуальні основи сучасних напрямків виховання" вчителі ознайомлюються з історико-педагогічними фактами та явищами, взаємозв'язком психологічних і педагогічних теорій та вчень, завдяки чому поглиблюють свої професійні знання та розширюють світогляд у взаємозв'язку із сучасним розвитком науково-педагогічної сфери у галузі освіти.

Застосування різних форм і змісту роботи в системі післядипломної освіти зумовлено сьогодні існуванням різних підходів до аналізу результатів практичної діяльності та науково-теоретичного вивчення системи роботи з дорослими. У практичній діяльності сучасних працівників освіти, особливо у дослідницькій діяльності, ці підходи зазвичай застосовуються комбіновано, оскільки розмаїття інновацій у сучасному просторі педагогічного інструментарію (дидактичні технології, засоби, методи, прийоми та ін.) забезпечує джерельну базу для вільного вибору педагогами зручних і найбільш ефективних. Особливо це спостерігається у педагогічній практиці освітян державних форм власності.

Перспективними напрямками для подальшого оновлення форм та змісту роботи з учителями початкової школи, вихователями ДНЗ і ГПД у системі післядипломної освіти є: використання активних форм роботи у ході аудиторних навчальних занять; подальша робота з використанням такої форми роботи, як ведення навчального заняття двома викладачами; проходження "віртуальної педагогічної практики", застосування лекцій-візуалізацій та ін.

Література

1. Білоусова Н. М. Використання активних форм навчання студентів під час лекцій / Н. М. Білоусова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2005. – № 3. – С. 140–142.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
3. Імплементация сучасних технологій навчання у навчальний процес : матеріали статей міжнародної наукової конференції (Київ, 17–18 березня 2015 р.). – К. : НУХТ, 2015. – 471 с.
4. Карапузова Н. Д. Основи педагогічної ергономіки : навч. посіб. / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця, В. М. Помагайбо. – К. : Академвидав, 2012. – 192 с.
5. Мухіна С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухіна, А. А. Соловьева. – М. : ГОЭТАР-медиа, 2008. – 360 с.
6. Синергетичний підхід і системний аналіз у сучасній освіті. Інтегративний тип пізнання // Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : посіб. для магістрів / Л. В. Кнодель. – К. : Вид. Паливода А. В., 2008. – С. 37–41.
7. Лупак Н. М. Концепція діалогу культур у сучасній системі освіти / Н. М. Лупак // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5 "Педагогічні науки: реалії та перспективи" / за ред. В. П. Сергієнка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 22 : збірник наукових праць – С. 246–251.

УДК 373.2:616.89-008.441

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI В ДІТЕЙ 5–7 РОКІВ УМІННЯ ДОЛАТИ СТРАХ

Бобро Л. В.

У статті автором піднімається важливе питання педагогічної теорії і практики – уміння долати страхи в дітей 5–7 років. Визначено сутність поняття "уміння дошкільника долати страх". Проаналізовано результати констатувального етапу експерименту. Представлено результати використаних методів дослідження: бесід, спостереження, проективної методики. Надано кількісну та якісну характеристику отриманих даних.

Ключові слова: страх, уміння дошкільника долати страх, рівень сформованості уміння долати страх: високий, оптимальний, середній, низький.

В статье автором поднимается важный вопрос педагогической теории и практики – умения преодолевать страхи у детей 5–7 лет. Определена сущность понятия "умение дошкольника преодолевать страх". Проанализированы результаты констатирующего этапа эксперимента. Представлены результаты использованных методов исследования: бесед, наблюдения, проективной методики. Предоставлена количественная и качественная характеристику полученных данных.

Ключевые слова: страх, умение дошкольника преодолевать страх, уровень сформированности умения преодолевать страх: высокий, оптимальный, средний, низкий.

The author addresses the issue of Pedagogical Theory and Practice – formation of the ability to overcome fear in 5–7-year-old children.

The environment that surrounds children is characterised by cruelty. Children's life is overfilled with modern cartoons and computer games that demonstrate evil, negative characters, and their adverse actions. As a result, fear is formed in preschool-age children. The problem is aggravated by financial stratification of society, emotional disequilibrium, adult aggression, exclusive standards in the system of education.

The notion "the ability of a preschool-age child to overcome fear" is defined in the article in the following way: realised in preschool-age child's behaviour and actions ability to analyse, more or less appropriate asses existing threats, their dangerous impact on well-being and effective activity, taking into account the circumstances under which one must act, apply force to relevant regulation, maintaining capacity and emotional well-being, making a right decision, competent dealing with existing problems.

The results of experimental techniques, such as conversation, observational study, projective test (picture "My strongest fear") are represented. The analysis of summative assessment results makes it possible to distinguish four levels of the ability to overcome fear: high, optimal, middle, low. Each of them has corresponding index. The author provides with quantitative and qualitative characteristic of the received data.

Key words: fear, ability to overcome fear, levels of ability to overcome fear: high, optimal, middle, low.

Постановка проблеми. Середовище, яке нині оточує дітей, характеризується жорстокістю. Життя дітей переповнене сучасними мультфільмами та комп'ютерними іграми, які демонструють зло, негативних героїв. Результатом цього є формування страхів у дошкільників. Підкріплюється проблема дитячих страхів і значним матеріальним розшаруванням населення, емоційною невірноваженістю, агресивністю дорослих, підвищеними вимогами в освіті.

Оскільки діти дошкільного віку емоційно сприйнятливі, їм важко протистояти несприятливим впливам. Страхи виникають у результаті тривалих і нерозв'язаних переживань або гострих потрясінь, перенапруги нервової системи. Наслідки появи страху: дитина стає скутою, напруженою, її поведінка характеризується пасивністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою дитячих страхів у різних аспектах займалися вітчизняні вчені, зокрема В. Гарбузов, О. Кононко, О. Захаров, М. Лісіна, М. Денисова, О. Смірнова та ін.

Розкриття соціально-філософського аспекту проблематики страхів стало предметом дослідження В. Андрусенко, А. Прохорова, С. Сизова та ін. Вивченню проблеми страхів присвячено велику кількість досліджень зарубіжних психологів (Д. Бретт, О. Кондаш, Д. Лейн, Р. Мей, Е. Міллер, Б. Філліпс, Л. Херсов та ін.).

Переважна більшість дослідників вдаються до аналізу феномену страху, його класифікації, визначення причин та засобів корекції страхів на різних етапах онтогенезу. Водночас не виявлено досліджень, які вивчають дану проблему в контексті суб'єктних сил зростаючої особистості, її здатності мобілізуватися, протистояти та долати свій страх. Саме аспект формування у старших дошкільників умінь долати свій страх актуалізує проблему суб'єктності, привертає увагу до становлення та розвитку в дошкільному віці емоційно-вольової сфери як важливого компонента особистості. Недостатня теоретична й практична розробка даного аспекту проблеми обумовила актуальність і правомірність вибору нами даного напрямку дослідження.

Мета статті: схарактеризувати рівні сформованості у дітей 5–7 років уміння долати страх.

Виклад основного матеріалу. Відомий науковець О. Захаров визначає "страх" як афективне, емоційно загострене відображення у свідомості людини конкретної загрози для її життя і благополуччя. Він також зазначає, що людина, яка боїться конкретних об'єктів і думок, відчуває страх. А якщо вона починає боятися самого факту виникнення страху, тобто відчувати страх страху, то в неї виникає високий, нерідко межовий рівень тривоги. Це пояснюється побоюванням всього, що може навіть опосередковано загрожувати її життю і благополуччю [4].

На думку О. Кононко, основою страху є невпевненість дитини у своїй здатності впоратися із життєвими труднощами, із тим, що для неї незрозуміле, викликає неприємні переживання [5, с. 26].

Вищезазначений науковець визначає "уміння дошкільника долати страх" як реалізовану у поведінці та діях дошкільника здатність аналізувати, більш-менш адекватно оцінювати існуючі загрози, їх небезпеку для свого самопочуття та ефективної активності, враховувати умови, в яких доводиться діяти, докладати вольових зусиль для доцільної регуляції та підтримки оптимальної дієздатності, збереження емоційної рівноваги, прийняття правильних рішень, компетентного розв'язання існуючої проблеми [6, с. 117].

К. Альбуханова-Славська зазначає, що подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів у діяльності відбувається через саморегуляцію як процес оптимізації особистістю своїх можливостей, компенсації індивідуальних недоліків. Саморегуляція дозволяє особистості розвивати особливу здатність співвідносити себе з динамікою подій. Цей рівень саморегуляції автор вважає особистісним [1].

У межах даної проблеми Ф. Василюк виділив поняття "стратегія подолання бар'єрів" і надав йому наступне визначення. Це безліч ієрархічно організованих та об'єднаних спільною метою прийомів, що є складовою способів реалізації будь-якої діяльності та забезпечує подолання бар'єрів [3].

Згідно з твердженням А. Баранова, продуктивне подолання труднощів залежить від міри внутрішньої мотивації діяльності (спонукання, пов'язане із цінністю самої діяльності – інтерес до неї, прагнення до творчості тощо). Зовнішня позитивна мотивація пов'язана із задоволенням у процесі діяльності зовнішніх потреб (соціального престижу, матеріальних благ тощо). Зовнішня негативна мотивація пов'язана з реалізацією потреб у самозахисті та з мотивами уникання [2].

Теоретичний аналіз проблеми виховання у старших дошкільників уміння долати страх дозволив виокремити компоненти сформованості досліджуваного явища: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий.

Відповідно до визначених методів констатувального експерименту, проаналізуємо емпіричні дані по кожному з них із урахуванням визначених компонентів.

Охарактеризуємо отримані дані щодо когнітивного компонента.

Відповіді засвідчують наявність глибоких, обґрунтованих знань про страх у 16 % дітей 5–7 років. Вони усвідомлюють його вплив на людину, диференціюють

особливості поведінки сміливих і боязких людей, називають по декілька якостей, які чітко характеризують, наводять приклади з життя.

14,5 % досліджуваних мають викривлене розуміння поняття "сміливий" та потребують допомоги дорослого щодо його визначення. Майже всі ці діти вважають, що можна подолати страх, але практично не пропонують варіантів, як це зробити. Отже, можна говорити про те, що ці діти мають загальні й нечіткі знання про страх, їм важко аналізувати, розмірковувати, пригадувати та користуватися раніше набутими знаннями.

З'ясовано, що 29 % з них не мають загальних знань про сміливість, страх, його вплив на людину. Ці діти часто не могли дати відповіді на запитання, навіть за умови уточнень дорослого. Це дає підстави говорити про їхню необізнаність щодо страху.

Проаналізуємо результати третьої бесіди.

Констатовано, що 17,2 % дошкільників характеризуються знаннями про уміння контролювати й регулювати власну поведінку, адекватно аналізувати власні дії щодо подолання страху, їх ефективність в даному процесі й наскільки в них виходить упоратись із собою в тривожному стані. Як засвідчують відповіді, діти 5–7 років докладають вольових зусиль для підтримки емоційної рівноваги, намагаються успішно впоратися із проблемою, що виникла. Це свідчить про те, що діти даної групи уміють долати страх.

28,5 % дошкільників здатні реалістично оцінити загрозову ситуацію, але часто добирають неадекватні способи дій у них. Дієздатність у стресовій ситуації та емоційна рівновага проявляється лише за підтримки дорослого. Не усвідомлюють та не визнають власних помилок, самостійно не досягають кінцевої мети.

29,5 % дошкільників виявляють високу тривожність і низьку дієздатність у ситуації, коли страшно. Їхні способи дій непродуктивні, неефективні в процесі подолання страху. Відповіді дітей свідчать про те, що самостійно вони не здатні впоратися зі страхом, тільки за присутності дорослого можуть взяти себе в руки.

Дані щодо сформованості емоційно-ціннісного компонента

Проаналізувавши дитячі малюнки "Мій найбільший страх", було отримано наступні результати.

Малюнки 16,2 % дітей характеризуються переважно яскравими кольорами: жовтим, блакитним, рожевим. Предмети страху – це переважно об'єкти та явища природи, які зображені невеликими. Діти наділяють їх позитивними якостями, розфарбовуючи у приємні кольори, зображують посмішки на їхньому обличчі. Зміст малюнків цієї групи дітей свідчить про те, що вони усвідомлюють власні страхи, високо цінують здатність їх долати, виявляють впевненість у своїх можливостях їх подолати.

Малюнки 23,8 % дітей характеризуються чіткістю зображення предмета страху, що засвідчує наявність його образу у свідомості та уяві. Зображення великі за розміром, кольорові, переважали коричневий, синій, темно-фіолетовий, зелений, червоний та чорний кольори, агресивні за своїм змістом, що відображають сильні переживання досліджуваних, усвідомлення ними негативного впливу страху на їхню життєдіяльність. Характерно, що поряд із своїм страхом дошкільники зазначеної категорії зображували себе, що об'єктивує розуміння ними зв'язку негативних переживань зі своєю можливістю певним чином діяти, а саме: тікати, ховатись, замикати страх у будиночку задля подолання страху.

Малюнки 60 % дошкільників перенасичені темними кольорами. На малюнках переважають вигадані герої: монстри, зомбі, баба Яга, з образами яких пов'язані негативні переживання, стан напруги. Діти перебільшують значення вигаданих образів у їхньому житті, їм важко пояснити, чим вони небезпечні, порівняти реальні й нереальні загрози.

Поглибив та розширив інформацію щодо сформованості у досліджуваних 5–7 років емоційно-ціннісного компонента аналіз відповідей на запитання бесіди № 2.

З'ясовано, що 36,6 % дошкільників виявилися здатними назвати загрози. Дошкільники пояснювали причини своїх страхів, коментували, чому саме той чи інший об'єкт викликає в них дане почуття.

13,9 % дошкільників цінують себе як активних суб'єктів долання страху. Вони наділяють себе якостями сміливої людини, відчувають задоволення собою, коли їм вдається подолати страх, і незадоволення, коли цього не змогли досягти.

10,9 % дошкільників виявили індивідуальне ставлення до страху. Вони характеризувалися емоційною несприйнятливістю до ситуацій, коли спромоглися подолати або не впоралися із своїм страхом. Вони не надавали значення і не прагнули проаналізувати власні дії у дискомфортних ситуаціях, визначити їхню ефективність, не намагалися позбутися своїх страхів, хоч і визнавали, що вони в них є і їм не вдається їх подолати.

Проаналізуємо дані щодо сформованості поведінкового компонента. За допомогою методу спостереження було отримано наступні результати.

Прояви уміння долати страх дошкільниками спостерігалися під час ігрової, навчальної, трудової, самостійної діяльності. Базуючись на визначених критеріях: реалістична оцінка безпечності / небезпечності ситуації, підтримка дієздатності та емоційної рівноваги, самоконтроль та саморегуляція поведінки, компетентний вихід із ситуації, що лякає, та з врахуванням стабільності, модальності, повноти прояву показників кожного у різних видах діяльності було виділено 4 групи дітей ЕГ.

Діти, поведінка яких відповідала визначеним критеріям та показникам, входили в першу групу.

Дошкільники, що склали другу групу, виявилися здатними визначити реальну загрозу, прогнозувати можливі небезпеки, пояснювали свої думки й почуття, коли їм страшно. Але їм було важко аналізувати ситуацію, пригадати й використати свій досвід. Вони були не здатні обґрунтувати обрані дії, проаналізувати, наскільки вони виявилися ефективними.

До третьої групи віднесено дошкільників, яким було важко пояснити свій стан, передати свої відчуття. Вони рідко ініціювали впевнені дії, їм було легше відповісти на запитання вихователів або батьків. Їх характеризувало невміння самостійно долати страх; у ситуаціях, коли їм було страшно, вони ставили багато запитань, в яких відображалася нереалістична оцінка небезпеки.

До четвертої групи увійшли досліджувані, які проявляли бурхливі невинуваті емоції, втрачали контроль над ними. В ігровій, навчальній та самостійній діяльності вони неспроможні виявити загрозу, об'єктивно її оцінити.

Кількісний розподіл дітей старшого дошкільного віку за групами уміння долати страх у процесі різних видів діяльності подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісний розподіл досліджуваних експериментальної групи за групами уміння долати страх у різних видах діяльності

Групи	Кількість дітей (у %) за видами діяльності			
	Ігрова	Навчальна	Трудова	Самостійна
Перша	15,3	15,1	10,9	10,5
Друга	26,3	29,8	29,8	24,9
Третя	29,2	25,5	34,5	34,9
Четверта	29,2	29,6	24,8	29,7

Таким чином, метод спостереження надав можливість зафіксувати, що здатність до самоконтролю та саморегуляції дітям найчастіше вдається проявити під час гри, оскільки в ній діти вже мають певний досвід і знання, які легко застосовують при доланні страху. Значно відрізняється характер емоцій у стресових ситуаціях.

Відповідно до визначених рівнів сформованості уміння долати страх здійснено порівняння досліджуваних експериментальної та контрольної груп за компонентами та рівнями. Результати подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних 5–7 років ЕК та КГ груп за компонентами та рівнями сформованості уміння долати страх

Рівні	Структурні компоненти						Усього %	
	Когнітивний		Ціннісний		Поведінковий			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	15,2	15,5	15,4	15,6	15,4	15,5	15,3	15,6
Оптимальний	26,9	27,8	27,3	28,1	25,5	26,3	26,6	27,4
Середній	29,1	28,1	29,2	28,2	29,5	29,3	29,3	28,5
Низький	28,8	28,6	28,1	28,1	29,6	28,9	28,8	28,5

Дані таблиці засвідчують, що значна кількість (28,8 % ЕГ та 28,5 % КГ) досліджуваних характеризуються низьким рівнем сформованості уміння долати страх. Близько третини (28,1 % ЕГ – 28,1 % КГ) дошкільників виявили низькі показники поведінкового компонента. Це означає, що діти не спроможні долати страхи, не здатні до вибору доцільних дій задля досягнення мети, до аналізу власної поведінки, до прийняття адекватних рішень. І лише 15,3 % дітей ЕГ та 15,6 % КГ мають високий рівень сформованості уміння долати страх. Основна кількість досліджуваних (55,9 % ЕГ та 55,9 % КГ) має достатній та середній рівень досліджуваного уміння. Це актуалізує необхідність спеціально організованої диференційованої роботи з даними категоріями досліджуваних старшого дошкільного віку.

Аналіз результатів застосованих методів дозволив отримати значний обсяг емпіричного матеріалу. Орієнтуючись на визначені вище критерії, показники та компоненти, враховуючи інтенсивність, модальність, стабільність їх прояву, збалансованість знань, ставлення та поведінки, було визначено чотири рівні сформованості у досліджуваних 5–7 років уміння долати страх. Якісно-кількісну характеристику щодо досліджуваних ЕГ подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Якісно-кількісна характеристика досліджуваних за рівнями сформованості уміння долати страх

Рівень	Характеристика особливостей	Кількість дошкільників (у %)	
		ЕГ	КГ
Високий рівень	Дошкільник має загальні знання про страх та його вплив на людину, здатний аналізувати та об'єктивно оцінювати реальні загрози, їх вплив на себе та діяльність; цінує власні можливості, знання, використовує раніше набутий досвід; здатний доцільно регулювати свою поведінку, підтримувати дієздатність та емоційну рівновагу в ситуації, що викликала страх, приймати адекватні рішення в стресових обставинах	15,3	15,6
Оптимальний рівень	Дошкільник має знання про уміння долати страх, але не компетентний в тому, як страх впливає на поведінку та діяльність; не завжди реалістично оцінює ситуацію; цінність сміливості проявляється в окремих ситуаціях, знання та досвід використовує залежно від умов, в які потрапив; здатний до самоконтролю і саморегуляції та приймання адекватних рішень тільки з допомогою дорослого	26,6	27,4

Продовження таблиці

Середній рівень	Дошкільник має поверхові знання щодо страху та його впливу на людину, не цінує їх, рідко використовує; неадекватно оцінює безпечність / небезпечність ситуації; дієздатність та підтримка емоційної рівноваги, здатність до самоконтролю та саморегуляції проявляється ситуативно; прийняття адекватних рішень залежить від умов та обставин, що склалися	29,3	28,5
Низький рівень	Дошкільники, віднесені до даного рівня, не мають ґрунтовних знань про уміння долати страх, не використовують їх; не цінують своїх можливостей, сміливість для них є не значущою якістю людини, вони комфортно себе відчують боязкими, не прагнуть до змін; не здатні до самоконтролю та саморегуляції, не дієздатні у стресових ситуаціях та до підтримки емоційної рівноваги у несприятливих обставинах, не спроможні приймати адекватні рішення	28,8	28,5

Так, 15,3 % ЕГ та 15,6 % КГ дошкільників повною мірою показали сформованість когнітивного, емоційно-ціннісного й поведінкового компонента. Серед досліджуваних виокремились діти (26,6 % ЕГ та 27,4 % КГ), в яких сформований когнітивний компонент, частково емоційно-ціннісний та поведінковий. 29,3 % ЕГ та 28,5 % КГ дітей мають поверхові знання щодо проблеми страху, але в складних ситуаціях використовують їх невдало або не використовують взагалі, а отже, не цінують. Дітей, в яких низька представленість показників, недостатність сформованості компонентів, – 28,5 % ЕГ та 28,5 % КГ.

Висновки. Лише у шостій частині (15,3 %) досліджуваних виявився високий рівень сформованості уміння долати страх. 84,7 % дошкільників проявили нездатність до самостійного додання труднощів, перешкод, страху. У дітей, віднесених до оптимального рівня, більше сформована здатність до реалістичної оцінки безпечної / небезпечної ситуації і менше – здатність до самоконтролю та саморегуляції, підтримка дієздатності у стресовій ситуації і компетентний вихід із ситуації. Представники середнього рівня характеризуються частковою здатністю оцінювати ситуацію і лише з допомогою дорослого здатні до прояву вищезазначених умінь. Досліджувані, що знаходяться на низькому рівні, без допомоги дорослого практично не здатні до прояву зазначених критеріїв та показників. Це засвідчує нагальну потребу у формуванні уміння долати страх у дітей старшого дошкільного віку.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними залишаються такі аспекти проблеми, як вивчення особливостей уміння долати страх на більш ранніх етапах розвитку (молодший, середній вік); зв'язку проблеми уміння долати страх з іншими проблемами розвитку дитини.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 5. – С. 3–18.
2. Баранов А. А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства : дисс. ... канд. психол. наук / Баранов А. А. – СПб., 1995. – 359 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
4. Захаров А. І. Денні та нічні страхи у дітей / А. І. Захаров. – СПб., 2005. – 320 с.
5. Кононко О. Л. Навчаємо старших дошкільників відрізняти реальні страхи від уявних / О. Л. Кононко // Вихователь-методист дошкільного закладу : щомісячний спеціалізований журнал – 2016. – № 7. – С. 25–35.
6. Кононко О. Л. Уміння долати страх: сутність, психологічні умови формування в ранньому онтогенезі / О. Л. Кононко // Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–5 березня 2016 року). – К. : ГО "Київська наукова організація педагогіки та психології", 2016. – 132 с.

УДК 378.026

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Волкова Л. В.

У статті доведено важливість формування іншомовної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, розглядаються умови ефективної реалізації комунікативного підходу у процесі вивчення іноземної мови. У статті висвітлюються проблеми, пов'язані із різними методами та прийомами реалізації комунікативно орієнтованого навчання. Особливого значення набуває комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення іноземних мов, який базується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації. Розглядаються основні принципи його реалізації як комунікативного методу навчання мовленнєвої діяльності.

***Ключові слова:** іншомовна комунікативна компетенція, професійна підготовка, комунікативний підхід, вивчення іноземної мови.*

В статье доказана важность формирования иноязычной коммуникативной компетенции в контексте профессиональной подготовки, рассматриваются условия эффективной реализации коммуникативного подхода в процессе изучения иностранного языка. В статье освещаются проблемы, связанные с различными методами и приемами реализации коммуникативно-ориентированного обучения. Особое значение приобретает коммуникативно-деятельностный подход к изучению иностранных языков, основанный на том, что процесс обучения является моделью коммуникации. Рассматриваются основные принципы его реализации как коммуникативного метода обучения речевой деятельности.

***Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка, коммуникативный подход, изучение иностранного языка.*

The importance of forming foreign language communicative competence in the context of professional training has been ascertained for efficient usage in learning process of foreign language. The efficiency of communicative aspect in the educational process of higher education is proved, as it provides an opportunity to form professional skills of future professionals, involving them in intensive cognitive, intellectual and creative activity. Communicative activity is considered as a process of solving a number of professional tasks by students. This activity is aimed at achieving a common goal – training, education and personal development of a student. The aim of the communicative activity is the formation of foreign language communicative competence using of the theoretical material in solving professional problems. The importance of understanding the main structural elements of communicative activity have been ascertained for its efficient usage in learning process of foreign language. The article highlights the problems associated with different methods and techniques of communicative-based learning. The communicative activity approach of learning foreign languages is particular important. It is based on the fact that learning is a model of communication. The basic principles of its implementation as a communicative teaching method of speaking are analyzed. It should be noted that communicative and active approach to learning foreign languages is one of the most significant and effective. Through communicative methods, lessons can be more interesting and various. This means that students will have interest in further understanding and learning. Communicative nature of communication is that learning is a model of the communication process. Communicative orientation of learning process is a prerequisite of success in practical learning of a foreign language. Communicative activity approach is based on the fact that learning is a model of communication. The communicative method of teaching activities is based on the main principles which are analyzed below.

***Key words:** foreign language communicative competence, professional training, communicative method, learning process of foreign language.*

Постановка проблеми. Потреба удосконалення та реформування системи освіти відповідно до міжнародних стандартів є актуальною для входження України до світового співтовариства. Інтенсифікація міжнародних зв'язків України стала поштовхом до підготовки кваліфікованих фахівців, здатних спілкуватися іноземною мовою зі своїми партнерами. Це знаходить своє підтвердження в освітньо-професійних програмах і потребує нових форм і підходів у методиці викладання іноземних мов. Нові завдання передбачають зміни у вимогах до рівня володіння мовою, визначення нових підходів до відбору змісту й організації матеріалу.

Зміст курсу вивчення іноземних мов визначається комунікативними цілями та завданнями, спрямуванням навчання на розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіченості, що дозволяє студентам бути рівними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою у побутовій, культурній і навчально-професійній галузях.

Мета статті. Вважаємо, що у контексті вивчення комунікативного навчання іноземних мов подальшого дослідження потребує висвітлення проблем, пов'язаних із різними методами та прийомами реалізації комунікативно орієнтованого навчання, виявлення їх причин та способів розв'язання.

На сьогодні кінцевою метою навчання іноземних мов є формування іншомовної комунікативної компетентності, коли студент готовий використовувати іноземну мову як засіб мовленнєво-розумової діяльності. Таке навчання передбачає набуття умінь вільно орієнтуватися в іншомовному середовищі й умінь адекватно реагувати у різних ситуаціях. Для того щоб навчитися спілкування іноземною мовою, слід створити реальні життєві ситуації (те, що називається автентичністю спілкування), які будуть стимулювати вивчення матеріалу та виробляти адекватну поведінку. Готувати студентів до участі у процесі іншомовного спілкування потрібно в умовах іншомовного спілкування, створеного в аудиторії. Це й визначає сутність комунікативного спілкування, яка полягає в тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи процес навчання та підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти, дослідники прийшли до висновку, що формуванню навичок й умінь іншомовного професійного мовлення приділяється недостатня увага. Необхідність розв'язання завдань оптимізації процесу підготовки фахівців зі знаннями іноземної мови стимулює науковий пошук шляхів вирішення цієї проблеми. На основі досліджень вчених (І. О. Зимня, Ю. І. Пасов, Н. Ф. Бориско, І. В. Єрьоміна, А. А. Ємельянова, Л. Б. Котлярова, Н. Д. Соловйова, G. Brown та ін.) було розроблено загальну стратегію навчання іноземних мов у ВНЗ, яка передбачає формування у майбутніх фахівців професійної комунікативної компетенції. Професійна комунікативна компетенція визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні [9, с. 190].

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого фахівця перш за все передбачають бути учасником міжкультурної комунікації та мати необхідні комунікативні спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навички практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; та бути спроможним оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Все це підвищує попит на кваліфікованих випускників (фахівців), які вільно володіють іноземною мовою, зокрема мовою міжнародного спілкування, та обумовлює потребу вивчення курсу "Іноземна мова".

Останнім часом у практиці викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах відзначається посилення тенденції до використання різних підходів до навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Підхід визначається як комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та механізмів у пізнанні або практиці, який характеризується конкуруючими між собою стратегіями і програмами. Розрізняють біхевіористський, інноваційний, інтуїтивно-свідомий, свідомий, індивідуальний, тематичний, діяльнісний, прагматичний, комунікативний та когнітивний підходи [2, с. 38].

Комунікативно-діяльнісний підхід визначився в результаті осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики, зокрема комунікативної лінгвістики, психології та

теорії діяльності, що знайшло відображення у працях з психології та методики навчання іноземних мов (О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня, Ю. І. Пасов, С. Ф. Шатілов, Г. В. Рогова та ін.). Комунікативно-діяльнісний підхід є досить ефективним, тому він потребує подальшого вивчення та розвитку.

Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення іноземних мов базується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації. Комунікативний метод навчання мовленнєвої діяльності спирається на п'ять принципів:

- 1) принцип мовленнєво-розумової діяльності;
- 2) принцип індивідуалізації при керівній ролі особистісного аспекту;
- 3) принцип функціональності;
- 4) принцип ситуативності;
- 5) принцип новизни.

Комунікативна спрямованість навчання – передумова успіху в практичному оволодінні студентами іноземною мовою. Як показує практика, цьому значною мірою сприяє атмосфера колективного спілкування, організованого на основі комунікативних ситуацій. Ситуації стимулюють студентів до комунікативно-мотивованого виконання мовленнєвих дій, а спілкування в таких ситуаціях дає студентам змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал. Велике значення має діалогічне та монологічне мовлення. У цьому процесі можуть бути задіяні декілька учасників. З позицій комунікативно-діялісного підходу процес навчання іноземної мови відбувається адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів, а також предметність процесу спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби студентів. Потрібне спілкування – емоційно забарвлене, пронизане переживаннями, професійно забарвлене, що приносить радість, зацікавленість і створює передумови успіху як у навчанні, так і в повсякденному житті.

Сутність комунікативного підходу до навчання іноземних мов полягає у тому, що сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу спілкування. У цьому разі комунікативність розглядається не як методичний принцип, а як принцип методологічний, що підпорядковує собі всі сторони навчання: співвіднесення знань з уміннями і навичками, відбір прийомів навчання, зміст загальноосвітніх і виховних завдань, а також обсяг і характер зв'язків з іншими навчальними предметами.

Головне ж у комунікативному навчанні – це спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях залежно від мети спілкування, тобто на формування комунікативної компетенції певного рівня. А відтак вся організація навчальної діяльності має певним чином відтворювати собою процес моделювання принципово важливих параметрів спілкування, таких як: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єктів спілкування, стосунки та взаємодія мовленнєвих партнерів; ситуація як форма функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування; система мовленнєвих засобів, які забезпечують комунікативну діяльність, функціональний характер засвоєння та використання мовленнєвих засобів, евристичність. Зазвичай, такий підхід до навчання іноземної мови називається комунікативно-діялісним. Він, за словами О. О. Леонтьєва, зорієнтований на співрозмовника, оскільки комунікативність – це, зрештою, оптимальний вплив на співрозмовника.

Відповідно до комунікативно-діялісного підходу спілкування виступає метою, способом і засобом навчання іноземної мови. Цей підхід має глибоку психолінгвістичну обумовленість: ґрунтується на взаємозв'язку мови і мовленнєвої діяльності, психології породження та розуміння висловлювань і концентрується на мові як системі та мовленні як діяльності з актуалізації можливостей, що мова надає її носіям. Ще Ф. де Соссюром мова розглядалась як знакова система, яка виникає й використовується заради спілкування та у ситуаціях спілкування, є його основним засобом, тобто виконує комунікативну функцію, окрім того, вона є засобом передачі інформації від мовця до слухача. А відтак мова пов'язана з потребами та умовами

комунікації людини, складає найважливіший аспект її соціальної поведінки, займає певне місце у комунікативно-пізнавальній діяльності.

Процес спілкування – це комунікація в усній чи письмовій формі, когнітивна сутність якої полягає в обміні інформацією, її зберіганні та оцінюванні. Комунікативна компетенція вважається сформованою, якщо "майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід" [7, с. 28].

Комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, стимулювання мовленнєво-розумової активності, забезпечення індивідуальності навчання, урахування функціональності мови, створення ситуативності навчання, дотримання правил новизни організації навчального процесу. Параметри комунікативного спілкування реалізуються у комунікативній поведінці вчителя, активній поведінці учня, у предметах обговорення, використанні мовленнєвих засобів.

Комунікативно орієнтоване навчання можливе лише за умов діяльнісного підходу. Комунікативне навчання носить діяльнісний характер, оскільки мовленнєве спілкування відбувається через мовленнєву діяльність. До принципів положень, що розкривають цей принцип, слід віднести такі:

- діяльнісна сутність комунікативного навчання іноземної мови відбувається через діяльнісні завдання (activities), які реалізуються за допомогою методичних прийомів (teaching) та створюють вправи (exercises);

- діяльнісні завдання реалізуються на основі ігрового, імітаційного та вільного спілкування; можна виділити завдання таких типів: комунікативні ігри (communicative games), комунікативні імітації (communicative imitations), вільне спілкування (socialization);

- діяльнісна сутність комунікативно орієнтованого навчання реалізується у положенні "тут і тепер", яке здійснюється на занятті: створюються умови для мовленнєво-розумової творчості студентів; процес іншомовного мовленнєвого мислення здійснюється безпосередньо у момент розвитку мовленнєвої ситуації; іншомовне спілкування є спонтанним досвідом;

- велике значення має методична організація прийому навчання; на сьогоднішній день широкого застосування набуває трифазова форма виконання комунікативно орієнтованих завдань, яка полягає у тому, що практично будь-яке завдання може виконуватися у 3 етапи: підготовчий (pre-activity), виконавчий (while-activity) та підсумковий (post-activity);

- діяльнісна сутність комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов реалізується в умовах гуманістичного підходу до навчання: студенти отримують можливість вільного вираження власних думок і почуттів, самовираження особистості стає важливішим за демонстрацію мовних знань, учасники спілкування почувають себе у безпеці від критики та покарання за помилки, навчальною нормою вважаються окремі порушення мовних правил і випадкові помилки.

Комунікативне навчання іноземних мов означає набуття комунікативної компетенції, яка формується у всіх видах мовленнєвої діяльності – говорінні, читанні, аудіюванні та письмі.

Комунікативно орієнтоване навчання іноземних мов можливе в умовах автентичного процесу соціалізації студентів. При цьому термін "автентичний" передбачає не лише використання на занятті "взятого з життя" навчального матеріалу, а й створення методично доцільних умов природного навчального спілкування. Ключові положення, які розкривають сутність цього принципу, такі:

- використання завдань мовленнєвої взаємодії (interactive activities), які побудовані таким чином, що їх неможливо виконати без партнера;

- використання завдань, що передбачають "інформаційну нерівність" (information gap);

- автентичне навчання передбачає застосування мовленнєво-розумових завдань, які можуть ґрунтуватися на: послідовності дій, критичному мисленні, здогадці, знаходженні схожостей і розбіжностей, виключенні зайвого тощо;

- використання організованого рольового спілкування, яке реалізується у рольовій грі, що часто включає елементи соціального тренінгу, тобто вправлення у спілкуванні;

- автентичне комунікативно орієнтоване навчання іноземних мов відбувається із застосуванням спонтанного спілкування, коли навчальна ситуація переходить у природну.

Варто зазначити, що наразі комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення іноземних мов є одним із найбільш значущих та ефективних. Завдяки комунікативним методам заняття стають цікавішими та різноманітнішими. Це означає, що у студентів пробуджується інтерес до подальшого пізнання та вивчення мови.

На сьогоднішній день не можна стверджувати, що всі закономірності, що дозволяють ефективно навчати мовленнєвої діяльності, пізнання, сформовані. Але можна констатувати, що основою методичного змісту сучасних занять з іноземної мови повинна бути комунікативність.

Можна зробити **висновок**, що приєднання України до Болонського процесу зумовило радикальні зміни в навчальному процесі вищих навчальних закладів та висунуло складні завдання щодо покращення якості знань майбутніх фахівців з іноземної мови. Проблема навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою є важливим компонентом навчальної діяльності, який стимулює формування навичок та умінь іншомовної професійно орієнтованої комунікації. Передбачається вільне володіння студентами іноземною мовою та здатність формувати ними нові знання на основі існуючих знань та різних когнітивних процесів. Саме сучасні вимоги до вищої освіти обґрунтовують використання комунікативно-діялісного підходу до викладання іноземних мов. Особливе місце в процесі навчання студентів займає мотивація, яка сприяє підвищенню ефективності та результативності навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Література

1. Коростелев В. С. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре / В. С. Коростелев, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 2. – С. 43–44.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – Вид. 2-ге, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Олифер В. Новые технологии в обучении / В. Олифер, Н. Олифер. – СПб., 2000. – 187 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи / Е. И. Пассов. – М., 2001. – 212 с.
6. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е. И. Пассов, В. Б. Царькова. – М., 1993. – 94 с.
7. Степанова І. С. Реалізація комунікативного підходу до викладання іноземних мов у технічних вишах : матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманізм та освіта" [Електронний ресурс] / І. С. Степанова. – 2008. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/stepanova.php>. – Назва з екрана.
8. Стойко С. В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов / С. В. Стойко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів : ЧДПУ, 2011. – Вип. 85 (Серія "Педагогічні науки"). – С. 220–223.
9. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування / Н. А. Сура // Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2003. – № 4 (60). – С. 190–192.
10. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 13.00.04 / Сура Н. А. – Луганськ, 2005. – 20 с.

УДК 371.315.6

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З БІОЛОГІЇ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Гавій В. М., Коваленко С. О., Приплавко С. О.

У статті викладені та обґрунтовані підходи до формування предметних компетентностей як основи профільного навчання старшокласників. Предметні компетентності спрямовані на розвиток особистості, опанування нею фундаментальних ідей і принципів, наукового стилю мислення, усвідомлення способів діяльності й ціннісних орієнтацій, що дають змогу зрозуміти закономірності перебігу природних явищ, виробити навички безпечного життя в сучасному високотехнологічному суспільстві й цивілізованій взаємодії з природним середовищем.

Ключові слова: компетентнісний підхід, предметні компетентності, профільне навчання, навчально-пізнавальні завдання.

В статье изложены основные подходы по формированию предметных компетентностей, как основы профильного обучения старшеклассников. Предметные компетентности направлены на развитие личности, на осмысление ею фундаментальных идей и принципов, научного стиля мышления, способов деятельности и ценностных ориентаций. Формирование компетентностей обеспечит понимание закономерностей прохождения природных процессов и приобретение навыков безопасной жизни в высокотехнологичном обществе и цивилизованном взаимодействии с природой.

Ключевые слова: компетентностный подход, предметные компетентности, профильное обучение, учебно-познавательные задачи.

The article outlines the main approaches to the formation of subject competencies, as the basis for profile training for high school students. Subject competence directed to personal development, the comprehension of fundamental principles and ideas of the scientific style of thinking, ways of life and values. Formation of competence will provide the origin of natural processes realization, and acquiring of safe life skills in high-tech society, and civilized interaction with nature.

Key words: competence approach, subject competences, profile training, educational and cognitive tasks.

Переорієнтація цілей шкільної освіти на особистість потребує таких трансформацій змісту освіти, які б забезпечили більш повний особистісний і соціально-інтегрований результат. Загальним визначенням такого інтегрального соціально-особистісного поведінкового феномена як результату освіти виступає поняття "компетентність". Компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці [13].

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають:

1. Ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно доцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми.

2. Загальногалузеві компетентності – компетентності, що формуються упродовж засвоєння змісту певної освітньої галузі в усіх класах середньої школи і які визначають "спосіб існування" відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь посідає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх.

3. Предметні компетентності – складова загальногалузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмета [13].

Формування компетентностей відбувається засобами змісту освіти. У підсумку в учня розвиваються здібності та з'являються можливості вирішувати в повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих і соціальних. Учнів варто переконувати в тому, що висококомпетентним фахівцем стане той, хто матиме мобільні знання, які постійно оновлюватимуться, за допомогою гнучких і дієвих методів використовуватиме їх у конкретній ситуації, кому критичне мислення дозволить оптимально оцінювати ідеї щодо доцільності їх використання.

Ключова компетентність – це системна властивість особистості: цілісна, ієрархічна, динамічна система здатностей (або окремих компетенцій), яка дозволяє людині свідомо і творчо розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, вирішувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі.

Виокремлено такі групи ключових (життєвих) компетентностей: соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційна, компетентність самоосвіти та продуктивної творчої діяльності, здоров'язберігаючі компетентності.

У переліку ключових компетентностей особливе місце посідає соціальна компетентність. Оскільки особистість – істота соціальна, то формат соціальної компетентності передбачає як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із соціальним середовищем, так і самопочуття та самосприйняття особистості в мінливому соціумі. Разом із тим соціальна компетентність уможливує як достатній рівень умінь будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації на рівноправній основі, так і схильність підкорятися тиску групи, що проявляється у її поведінці та установках відповідно до позиції більшості [8].

Можливості для формування соціальної компетентності є у всіх шкільних предметах засобами основного (предметні знання) та процесуального блоків (логічні, методологічні, науково-історичні, міжпредметні, оцінні знання, способи діяльності та форми навчання) [8].

Ключова природничо-наукова компетентність формується як здатність і готовність учнів до використання особистісно значущої системи знань і методології природничих наук для пояснення й адекватного ставлення до природи, розуміння сучасної природничо-наукової картини світу як образу природи.

Різномісний розвиток особистості в старшій школі передбачає набуття нею ключових та предметних компетентностей, що базуються на знаннях, досвіді та цінностях особистості. Зміст навчального предмета дає змогу формувати наскрізні ключові компетентності школярів за умов, якщо в ньому реально відображені знання, досвід здійснення відомих способів діяльності (уміння та навички), творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу [10].

Предметна компетенція – сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій [12]. Предметна компетентність визначається на основі вимог до навчальних досягнень учнів, які вказано у програмі з біології, та забезпечується засобами навчального предмета. Зміст і структура компетентностей відповідають елементам навчального змісту предмета [13].

Предметні компетентності спрямовані на опанування учнями фундаментальних ідей і принципів, наукового стилю мислення, усвідомлення ними способів діяльності й ціннісних орієнтацій, що дають змогу зрозуміти закономірності перебігу природних явищ, наукові основи сучасного виробництва, техніки та технологій, виробити навички безпечного життя в сучасному високотехнологічному суспільстві й цивілізованій взаємодії з природним середовищем [12; 14].

Особливої уваги потребує формування предметної компетентності як основи профільного навчання старшокласників. Профільну компетентність визначають як результат освітнього процесу в старшій школі, готовність випускника самостійно здобувати і використовувати знання з профільної освітньої галузі, які потрібні йому для професійного самовизначення і самоорганізації, як достатній для продовження освіти рівень оволодіння знаннями, навичками, сформованості соціально і професійно значущих якостей особистості [14].

Профільне навчання слід розглядати як один із напрямів реалізації особистісно зорієнтованої стратегії освіти. Профільне навчання спрямоване на розвиток

особистості, набуття нею навичок самостійної науково-практичної, дослідницької діяльності, розвитку інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. Досягнення окреслених цілей потребує відповідних трансформацій усіх компонентів навчально-виховного процесу: змістового, процесуального, оціночно-результативного [4; 10].

Відповідно до сучасних тенденцій у розвитку змісту біологічної освіти, в школі має відбутися переорієнтація на засвоєння і розвиток загальних здібностей учнів – універсальних способів опанування світу, усунення причин, які заважають саморозвитку кожного учня, гальмують розкриття здібностей особистості в навчально-виховному процесі [5].

Оволодіння профільною предметною компетентністю щодо навчального предмета "Біологія" забезпечує: формування міцних і глибоких знань про будову, функціонування, екологію, еволюцію біологічних систем; формування наукової картини живої природи, ознайомлення з методами пізнання природи та взаємозв'язком між розвитком методів і теоретичних узагальнень біологічної науки [14]; розвиток творчої особистості учня та реалізацію мети профільної біологічної освіти; розвиток у ліцеїстів пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом проведення експерименту, розв'язування біологічних задач, моделювання біологічних процесів; оволодіння вміннями здійснювати самостійний пошук та аналіз біологічної інформації, характеризувати сучасні відкриття в галузі біології; набуття знань щодо збереження власного здоров'я та раціонального природокористування; допрофесійну підготовку до діяльності в галузях, що потребують ґрунтовних біологічних знань (медицина, сільське господарство, природоохоронна діяльність тощо); розвиток навичок самоосвіти, проведення експерименту й аналізу його результатів, умінь застосувати біологічні знання на практиці [4].

Предметна біологічна компетентність включає такі складові: логіко-змістову, пізнавальну, операційну, дослідницьку компетентність [3].

1. Логіко-змістова компетентність забезпечує правильність, оперативність і точність мислення, побудову логічного ланцюжка елементів цілого. Сформована логіко-змістова компетентність полягає в тому, що учень визначає біологічні поняття та застосовує їх для пояснення біологічних явищ і процесів; класифікує біологічні об'єкти; прогнозує шляхи і тенденції розвитку біологічних систем, осмислює навчальний матеріал і виділяє в ньому головне; розуміє інтегруюче значення загальнобіологічних понять, має розвинене логічне мислення, аргументовано розмірковує, робить обґрунтовані висновки; формулює гіпотези; чітко висловлює свої думки; встановлює загальні закономірності у функціонуванні, еволюції біологічних систем; використовує знання і набутий досвід логічного мислення для успішного вирішення життєвих проблем [3].

Як засвідчує наш досвід роботи у класах природничого профілю Ніжинського ліцею, позитивні результати з розвитку логіко-змістової та пізнавальної компетентностей дає правильно організований процес набуття та засвоєння нових знань учнями. Конструюючи навчальне заняття з біології, слід вибудувати логіку засвоєння навчального матеріалу таким чином, щоб він сприяв розвитку пізнавальних потреб, пізнавальної самостійності, інтересу до пошукової, дослідницької діяльності, формуванню теоретичного мислення ліцеїстів [10].

Лекційно-семінарська система навчання є одним із засобів реалізації компетентнісного підходу до навчання. Саме вона є тією формою навчання, за якої відбувається усвідомлення сутності процесу навчання учнями, свідоме засвоєння знань і перетворення їх на глибокі і міцні переконання, розвиток творчих задатків, здібностей, спрямованих на створення системи вмінь та навичок, творчого мислення, пізнавальної потреби, інтерес до пошуку шляхів пізнання, допитливості, вміння аналізувати, узагальнювати, самостійно робити висновки. Впровадження лекцій у навчальний процес надає можливість вивчення навчального матеріалу великими блоками, застосовувати метод укрупнення дидактичних одиниць, відмовитись від чіткої дозованої подачі матеріалу на кожному уроці [6].

Завдяки використанню поряд із лекціями семінарських занять значно підвищується ефективність навчання і формування предметних компетенцій. Семінарське заняття – форма індивідуальної, колективної співпраці учнів, що передбачає активну

навчально-пізнавальну діяльність. Навчальна діяльність здійснюється лише тоді, коли процеси засвоєння та учіння відбуваються у формі свідомого перетворення матеріалу, самостійного оперування ними. У ході семінару аналізуються і поглиблюються основні положення лекції, конкретизуються знання, формуються загально-навчальні та спеціальні уміння [6]. Діяльність учнів повинна мати чітку структуру: по-перше містити всі структурні компоненти, а саме: потреби, мотиви, цілі, умови і засоби їх досягнення, дії, операції, результат; по-друге, у навчальній діяльності має бути присутній творчий, або перетворювальний, компонент. Тільки така діяльність забезпечить формування предметних компетентностей, а саме навичок самостійної роботи, уміння здійснювати наукове дослідження, формулювати висновки, відстоювати власні точки зору, рецензувати виступи своїх товаришів. За таких умов робота на семінарських заняттях забезпечить свідоме засвоєння ліцеїстами певної системи знань, буде розвивати їх здібності та обдарування, істотно підвищить престиж інтелекту й загальної культури особистості.

Тип семінару та методика проведення визначається його метою, змістом матеріалу та особливостями розвитку учнів, рівнем сформованості їхніх самоосвітніх умінь. На семінарах доцільно планувати кооперативно-групову, диференційовано-групову та індивідуальну діяльність. Групова робота особливо ефективна, коли для кожної групи розробляється система диференційованих навчально-пізнавальних завдань, що обов'язково включає вправи творчого характеру. Важливо в процесі групової роботи забезпечити колективну взаємодію, щоб загальна мета діяльності перетворилася на спільне завдання. За таких умов навчальна праця для кожного суб'єкта буде посилюючою, мотивованою і цілеспрямованою. За таких підходів створюються оптимальні умови для формування низки важливих предметних компетенцій [6].

Поряд з груповою – потрібно проводити й індивідуальну форму організації навчання, яка базується на самостійному опрацюванні навчального матеріалу. Індивідуальною роботою можна назвати виконання кожним учнем окремого завдання, на рівні його навчальних пізнавальних можливостей без взаємодії з іншими учнями, що сприяє формуванню зосередженості, організованості та самостійності. Така форма найбільш повно враховує особливості кожного учня, однак вимагає значних зусиль учителя для організації такої діяльності [6]. Реалізація діяльнісного підходу до навчання на уроках біології дозволить створити атмосферу інтелектуального пошуку, творчості, надати можливість відчувати радість від пізнання і творчої діяльності [8; 11].

Багаторічний досвід нашої педагогічної діяльності та вивчення досвіду роботи вчителів біології [1; 4; 9; 11] дає можливість нам використовувати **найбільш ефективні засоби формування компетентностей, а саме** – систему різнорівневих навчальних завдань для засвоєння ліцеїстами змісту біологічної освіти, його окремих компонентів: знань про природу, оволодіння відомими способами діяльності з вивчення природи, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного досвіду.

Використання системи навчальних завдань спричиняє зміну механічного запам'ятовування навчального матеріалу на логічне, дозволяє розглядати окремі факти у взаємозв'язку і забезпечує формування системи знань. У процесі виконання навчального завдання учень сприймає закладений у ньому навчальний зміст, засвоює його та робить своїм надбанням. Разом із тим опанування алгоритму виконання різнорівневих навчальних завдань сприяє формуванню здатності використовувати та трансформувати набутий алгоритм для вирішення проблем, що постають перед учнем у його повсякденному житті.

2. Пізнавальна компетентність – це пізнавальні дії учнів, на основі яких формуються біологічні знання, що мають відповідати певним вимогам і бути: науковими, глибокими, міцними, систематичними, різнобічними. Опанування цих знань дозволить учню вибудувати траєкторію власного життя та життя близьких, формувати власний погляд на процеси, що відбуваються в соціумі і стосуються навколишнього середовища, його охорони, життя людей, їх здоров'я; бути активним у прийнятті рішень, вступати в дискусію з питань ведення здорового способу життя, необхідності збереження біосфери, соціальної ролі біологічної науки в сучасному суспільстві [3; 5].

Пізнавальна компетентність визначається такими критеріями: міцність і дієвість біологічних знань; уміння працювати з навчальною літературою; володіння біологічними поняттями, розуміння сутності основних біологічних теорій, законів, сформованості умінь вирішувати проблеми; здатності до оцінного судження; уміння висувати, обґрунтовувати гіпотезу; уміння застосовувати знання для розв'язання практичних задач; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; обґрунтованість висновків; побудова власного алгоритму дій.

Пізнавальна компетентність формується на основі організаційних умінь учнів, які включають: готовність до уроку, увагу учнів на різних етапах уроку, інтерес до теми, ставлення до вчителя, культуру праці, мови, дискусії, коректність запитань вчителю, самоконтроль, дисципліну.

Важливими факторами розвитку пізнавальної та операційної компетентностей є створення відповідного психологічного фону занять та форми навчальної діяльності учнів. Ми прагнемо будувати навчальний процес у такий спосіб, щоб учні могли вільно виражати свої емоції, самостійно вибирати різнорівневі навчальні завдання, планувати шляхи та засоби їх розв'язання, переносити набуті знання в нову ситуацію. Вдаємось до моделювання ситуацій та комунікативних завдань зі сфер соціального спілкування і взаємодії, що притаманні юнацькому віку. Це сприяє формуванню таких якостей особистості, як уміння працювати в команді (що включає традиційне поняття робочої етики), здатність спілкуватись: висловлювати і аргументовано відстоювати свій погляд, прислухатися до думки інших, бути толерантним. За таких умов оптимальними є форми навчальної діяльності: робота в групі та робота в парі. Спілкуючись у навчанні, зазначають учені, суб'єкт стає духовно багатшим, досягає вищих рівнів навченості й вихованості. Разом із тим робота учнів у групі впливає позитивно на формування здатності приймати рішення щодо себе та прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття і власну невпевненість; знати, як досягти мети найефективнішим способом; правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, враховувати їхні права; розуміти, як з урахуванням окремих обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, власні вимоги; усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших.

3. Операційна компетентність – це уміння розв'язувати типові біологічні задачі, вправи; використовувати на практиці алгоритми розв'язання типових задач; відтворювати контекст задач; розпізнавати та систематизувати типові задачі; використовувати різні інформаційні джерела для пошуку алгоритмів розв'язання типових задач (підручники, довідники); уміння створювати власний алгоритм розв'язання задач і вправ.

На перших заняттях з біології засвоюються, як правило, знання про спосіб виконання дій під час пояснення викладачем зразка виконання та оволодіння ліцеїстами умінням виконувати дію за зразком, що передбачає репродуктивну діяльність. На етапі застосування знань діяльність відбувається у змінених і нових ситуаціях, тобто процес формування умінь триває. Цей спосіб передбачає самостійні дії учня в ситуаціях, які повторюються, та можливість усвідомлення своїх дій з позиції засвоєних знань, що передбачає розв'язання завдань репродуктивно-творчим способом, без супроводжувальної інструкції.

Навчальний матеріал повинен бути предметом активних розумових та практичних дій, що дозволить залучити кожного учня до активного пізнавального пошуку, самостійного визначення мети навчальної діяльності, планування власних дій для її розв'язання та контролювання результатів [7]. За цієї умови реалізується предметна компетентність – уміння учитися як одне із завдань профільної біологічної освіти. Щоб набуті знання стали основою формування вмінь, потрібно навчити ліцеїстів застосовувати їх при виконанні різнорівневих завдань, шукати умови і способи їх застосування, перетворювати, доповнювати, видозмінювати, знаходити нові зв'язки, розглядати в нових моделях і контекстах тощо.

Навчальні завдання можуть виступати ефективним засобом розвитку творчої самостійності учнів. Тому розв'язувати завдання потрібно спеціально навчати. Готовність до виконання завдань визначається не тільки виконанням визначеної мети за алгоритмом дій, але й привнесення власних, особистісних дій, розв'язків,

підходів до зазначеної діяльності. Завдання, що потребують активної, самостійної творчої діяльності, які приводять до "відкриття" нових знань та способів діяльності, – це завдання творчого рівня. Поєднання репродуктивних дій з творчим пошуком використовується як орієнтир для наступного пошуку способів розв'язку навчальних завдань, які учень виявив для себе, перш ніж прийшов до відповідного способу розв'язку [7].

Для розвитку навичок творчої самостійності й свідомого засвоєння алгоритму творчої діяльності потрібно пропонувати учням різні види самостійних робіт, наукових досліджень із зростаючим рівнем складності, виконання вправ творчого характеру, завдань на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між фактами та явищами.

Важливою специфікою методів навчання в класах природничого профілю є їхня розвивально-дослідна функція, яка сприяє формуванню в учнів дослідницьких умінь [9; 10].

4. Дослідницька компетентність учнів – це володіння біологічними методами дослідження, використання знань на практиці, уміння формулювати цілі, проблему, гіпотезу дослідження, планувати, здійснювати експеримент, аналізувати його результати, робити висновки. У програмі для профільного рівня з метою посилення діяльнісного підходу до навчання біології передбачено проведення біологічних досліджень, перелік яких внесено до "Лабораторного практикуму" та "Польового практикуму". Це дозволяє поглиблювати, систематизувати знання, створити умови для використання їх у нетиповій ситуації для вирішення конкретних теоретичних і практичних завдань. Також учні опановують методи наукового дослідження, набувають умінь самостійно виконувати наукову роботу, формулювати висновки, розробляти практичні рекомендації та впроваджувати їх у життя.

Специфіка навчального предмета "Біологія" зумовлює наявність спеціальних знань, умінь, навичок учнів: описання та використання методів біологічних досліджень; планування і проведення біологічних досліджень; застосування приладів та пристроїв, що використовуються в біологічних дослідженнях; моделювання окремих ознак біологічних систем; розв'язання задач і вправ з молекулярної біології, генетики, екології; задач на обмін речовин та фотосинтез; встановлення зв'язків між структурними елементами біологічних систем; порівняння біологічних процесів на клітинному, організменому та надорганізменому рівнях; здійснення уявного експерименту; пояснення взаємного впливу організмів та взаємозв'язків організмів в екосистемах; обґрунтування перспективних напрямів біологічних досліджень; обґрунтування використання результатів біологічних досліджень у медицині, сільському господарстві, різних галузях промисловості, необхідності збереження біорізноманітності як основи стійкості біосфери і пояснення її як результату еволюції органічного світу [4; 5]. Актуальним у зв'язку з цим є розвиток самостійності учнів з метою розв'язання творчих, дослідницьких завдань, індивідуальних експериментальних задач.

Важливо враховувати, щоб дослідницька діяльність відповідала інтересам учнів, їх віковим, індивідуальним та інтелектуальним можливостям. Для досліджень доцільно обирати такі об'єкти та явища, які найбільш типово і яскраво відбивають суттєві сторони місцевих природних умов, доступні для систематичних і регулярних спостережень, є актуальними для сучасної науки, можуть бути використані в навчальному процесі для формування й розвитку в школярів наукових понять, логічного мислення, пізнавальних інтересів, удосконалення практичних умінь і навичок [2].

Формування досвіду творчої дослідницької діяльності потребує тривалого часу та певної методики. Для дослідницьких завдань найхарактернішою є вимога самостійного усвідомлення та визначення проблеми, яка постає перед учнем, щоб підпорядкувати йому весь процес своєї діяльності. Виконання цього виду діяльності веде до формування необхідних дій та набуття нових предметно-специфічних знань, які детермінують необхідні дії. Виконання пошукових завдань стимулюють і стабілізують професійну спрямованість ліцеїстів, розвивають інтерес до дослідницької роботи. Такий вид роботи проводиться у Ніжинському ліцеї з ліцеїстами. Це сприяє розвитку творчої особистості. Пізнавальний інтерес ліцеїстів стає основою

позитивного ставлення до навчання, має пошуковий характер. Під його впливом у ліцеїстів постійно виникають запитання, відповіді на які вони повинні активно шукати. При цьому пошукова діяльність відбувається із захопленням, відчувається емоційне піднесення, задоволення, радість від удачі, позитивно впливає на мислення, уяву, пам'ять, увагу.

Таким чином, сучасний етап розвитку педагогічної науки в Україні характеризується інтенсивним пошуком нових шляхів, засобів, форм і методів підвищення ефективності навчання і виховання. Методологічною основою розвитку особистості школяра є створення креативної системи освіти на основі компетентнісного підходу до навчання та виховання, тобто розвиток його предметних компетентностей, що забезпечить гармонійну взаємодію з високотехнологізованим суспільством, яке швидко розвивається.

Література

1. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
2. Гавій В. М. МАН Науково-дослідницька діяльність школярів з біології / В. М. Гавій, С. О. Коваленко, В. В. Курсон // Методичні рекомендації щодо підготовки дослідницьких робіт учнями – членами відділень "хімія та біологія", "екологія та аграрні науки" Малої академії наук. – Чернігів, 2012. – С. 25–31.
3. Генкал С. Е. Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології / С. Е. Генкал // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4 (30). – С. 127–134.
4. Генкал С. Е. Структурно-організаційна модель профільного навчання біології / С. Е. Генкал // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Серія "Педагогіка та психологія". – Чернівці, 2009. – Вип. 469. – С. 32–40.
5. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.mon.gov.ua. – Назва з екрана.
6. Коваленко С. О. Лекційно-семінарська система як засіб формування ключових компетентностей на уроках біології / С. О. Коваленко, В. М. Гавій // Формування соціальних компетентностей особистості : науково-практична конференція. – Ніжин : Ніжинський ліцей, 2011. – С. 123–125.
7. Коваленко С. О. Розвиток творчої самостійності в учнів у навчальному процесі з біології / С. О. Коваленко // Всеукраїнська науково-практична конференція "Актуальні питання природничих наук та методика їх викладання" (Ніжин, 22–23 лютого, 2012). – Ніжин, 2012. – С. 168–169.
8. Коваленко С. О. Формування соціальної компетентності ліцеїстів у процесі навчання з біології / С. О. Коваленко, В. В. Курсон // Педагогічний обрій : науково-методичний журнал. – 2014. – № 1 (75). – С. 50–54.
9. Корсакова О. Поглиблене вивчення профільних предметів: проблеми розробки змісту / О. Корсакова // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3.
10. Курсон В. В. Методичний аспект профільного навчання біології / В. В. Курсон, С. О. Коваленко, Л. О. Лобань. – Глухів : Глухівський державний педагогічний університет, 2005. – С. 211–212.
11. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 1. – С. 34–36.
12. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3.
13. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – Січень. – С. 65–69.
14. Концепція профільного навчання у старшій школі (11.09.2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.mon.gov.ua. – Назва з екрана.

УДК 811.161.2'243'36:378.147

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ ОСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Голованенко Є. О., Дунь Н. Л.

У статті висвітлюється досвід роботи, пов'язаний з пошуком шляхів удосконалення процесу формування граматичних навичок на основі поєднання комунікативної спрямованості і системного підходу в процесі засвоєння іноземними студентами початкового курсу української мови.

У роботі акцентується увага на етапах формування продуктивних і рецептивних граматичних навичок. Дослідження питання, що розглядається у статті, є актуальним, тому що сформованість граматичних навичок – одна з передумов формування вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формах, а також уміння розуміти викладені іншими людьми думки, що важливо для процесу комунікації.

Досвід роботи з формування граматичних навичок знайшов відображення у посібнику "Вступний курс з української мови для студентів-іноземців", що являє собою комплекс, який складається з двадцяти уроків, додаткових теоретичних матеріалів, матеріалів з розвитку мовлення і текстів для самостійного читання з актуальною для іноземців тематикою.

Авторами звертається увага на доцільність попередньої стадії формування граматичних навичок – зняття психологічного бар'єра, пов'язаного з труднощами сприйняття нового матеріалу. У статті наводяться приклади презентації граматичних форм і структур, зокрема приклад побудови презентаційного блоку, наголошується на тому, що така організація матеріалу в комплексі "Вступний курс з української мови для студентів-іноземців" дозволяє включити студентів у безпосередній акт спілкування українською мовою вже в процесі поетапного засвоєння її лексико-граматичної бази, коли форма засвоюється разом з функцією.

Ключові слова: українська мова як іноземна, граматичні навички, комунікативна спрямованість, етапи формування навичок, автоматизація, мовленнєвий зразок.

В статье освещается опыт работы, связанный с поиском путей совершенствования процесса формирования грамматических навыков. Формирование навыков происходит на основе сочетания коммуникативной направленности и системного подхода в процессе изучения начального курса украинского языка иностранными студентами. В работе акцентируется внимание на этапах формирования грамматических навыков. Актуальность исследуемого вопроса заключается в том, что сформированность этих навыков – одно из условий умения выражать свои мысли и понимать мысли, изложенные другими людьми. Опыт формирования грамматических навыков нашёл отражение в пособии "Вступний курс з української мови для студентів-іноземців", который представляет собой учебный комплекс.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, грамматические навыки, коммуникативная направленность, этапы формирования навыков, автоматизация, речевой образец.

The article covers the work experience connected with finding ways of improvement the process of forming grammatical skills based on a combination of communicative orientation and a system-based approach in mastering the initial course of the Ukrainian language by foreign students.

The paper focuses on the stages of forming productive and receptive grammatical skills. The study of the issue which is discussed in the article is relevant, since the formation of grammatical skills is one of the prerequisites for developing the ability to express their thoughts in oral and written forms, as well as the ability to understand the views expressed by other people, which is important for the communication process. The work experience of the grammatical skills formation is reflected in the guide "Introductory

course on the Ukrainian language for foreign students", which is a complex consisting of twenty lessons, additional theoretical materials, materials for the development of speech and texts for self-reading which are topical for foreigners. The authors draw attention to the practicability of the previous stage of forming grammatical skills – the removal of the psychological barrier connected with the difficulties of perception of new material. The article provides examples of the presentation of grammatical forms and structures, in particular the example of constructing a presentation block, it is emphasized that such organization of material in the complex Introductory Course to the Ukrainian Language for Foreign Students allows to include students to the direct act of communication in a Ukrainian language already in the process of phased mastering of its lexical and grammatical base, when the form is understood along with the function.

Key words: Ukrainian as a foreign language, grammatical skills, communicative orientation, stages of forming skills, automation, speech sample.

Постановка проблеми. Відповідно до соціальних умов, які об'єктивно змінюються, виникає потреба в удосконаленні процесу навчання, що можливо лише на основі формування цілої низки навичок, серед яких граматичні навички відіграють найважливішу роль. Формування граматичних навичок студентів-іноземців є актуальною проблемою і потребує комплексного підходу. Рівень володіння мовленнєвими навичками найчіткіше реалізується у граматиці, тому вивчення граматичного аспекту є одним із основних в опануванні іноземної мови.

Аналіз останніх публікацій. Проблема формування навичок дістала відображення в наукових дослідженнях М. О. Бернштейна, Л. Б. Ітельсона, І. О. Зимньої, граматичних навичок у процесі вивчення нерідної мови – у роботах П. В. Гурвича, М. М. Найфельд, Ю. І. Пассова, С. О. Хавроніної, С. Ф. Шатилова, О. І. Широченської. Адаптації іноземних студентів в українському мовному просторі шляхом комплексного формування навичок і змінь у всіх видах мовленнєвої діяльності сприяють посібники В. М. Вінницької, Т. Д. Космакової-Братушенко, Т. М. Кудіної, О. Палінської та ін. Найбільш повно теоретичні основи формування граматичної компетенції, зокрема граматичних навичок, а також прийоми відпрацювання їх автоматизму в процесі вивчення української мови як іноземної висвітлено в роботах С. В. Соколової. Але проблема формування граматичних навичок на початковому етапі мовного навчання потребує подальшого дослідження.

Метою статті є висвітлення досвіду роботи, пов'язаного з пошуком шляхів удосконалення процесу формування граматичних навичок на основі поєднання практичної спрямованості і системного підходу у процесі освоєння студентами-іноземцями української мови на початковому етапі.

Виклад основного матеріалу. Слід зупинитися на сутності поняття "навичка". І. О. Зимня зауважує, що "найбільш поширеним є визначення навички як усталеного, доведеного в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до досконалості, виконання дії. Для неї характерні відсутність цілеспрямованого контролю свідомості, оптимальний час виконання, якість" [2, с. 241].

Характеризуючи етапи розвитку навички за Л. Б. Ітельсоном, І. О. Зимня акцентує увагу на 4-х етапах формування навички як складної рухової системи. На першому етапі – ознайомлювальному – відбувається осмислення дій та їх уявлення, що звичайно супроводжується грубими помилками при їх виконанні. На другому етапі – підготовчому, або аналітичному, – спостерігається свідоме, але невміле виконання, оскільки увага є напруженою й зосередженою на дії. Для третього етапу – стандартизованого, або синтетичного, – характерна автоматизація елементів дії, перенесення уваги на результат, спостерігається поліпшення загального контролю. На четвертому етапі – ситуативному – наявне гнучке доцільне виконання дій [2, с. 243].

До поняттєвого визначення граматичної навички долучалося багато вчених-методистів. Ю. І. Пассов сформулював визначення граматичної навички як однієї з умов мовленнєвої діяльності синтезованої дії з вибору адекватної ситуативному мовленнєвому завданню граматичної моделі і правильного оформлення мовленнєвих одиниць, що заповнюють модель [4, с. 150–151].

Таким чином, граматичні навички – це автоматизовані операції з граматичним матеріалом мови, які відбуваються в процесі мовленнєвої діяльності, коли свідомість спрямована на зміст висловлювання. Але найкоротшим шляхом до побудови граматичних навичок є усвідомлення операцій з граматичним матеріалом, оволодіння цими операціями на підставі знання самого матеріалу і правил, яким підлягають операції з ним.

Головним завданням початкового етапу навчання української мови як іноземної є розвиток навичок усного та писемного мовлення на обмеженому мовному матеріалі. У граматичному мінімумі початкового етапу мають бути відображені найбільш уживані морфологічні форми й синтаксичні конструкції української мови.

Спеціально відібраний граматичний мінімум складається з активного та пасивного граматичних мінімумів. Активний граматичний мінімум є необхідним для вираження власних думок в усній (говоріння) чи письмовій (письмо) формах, а також для розуміння чужих думок. Пасивний граматичний мінімум слугує для розуміння чужих думок, сприйнятих в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах. У зв'язку з цим формуються відповідно репродуктивні та рецептивні граматичні навички. Вони формуються поетапно і мають такі ознаки: автоматизованість, гнучкість, стійкість.

При побудові початкового курсу української мови потрібно враховувати співвідношення лексики і граматики. Однією з умов формування граматичної навички є наявність достатньої кількості лексичного матеріалу, на який поширюється граматичне узагальнення. Автоматизація можлива за умови багаторазового повторення тієї самої дії на змінюваному лексичному матеріалі на основі мовленнєвого зразка. Оволодіння граматикую і лексикою на початковому етапі – це єдиний процес.

Дуже велике значення має не тільки дозування, але й розподіл відібраного граматичного матеріалу. Комплексно-концентричне розташування і поетапна подача мовного матеріалу забезпечують можливість спілкування українською мовою на найпершому ступені навчання, дозволяє враховувати комунікативну значущість мовних явищ і передбачає певне узагальнення отриманих знань.

Як підкреслює М. М. Найфельд, використання кожного граматичного явища повинно бути доведене до рівня навички. Автоматизм досягається у тому разі, коли форма засвоюється разом з функцією. Заучування форми, ізольованої від її функції, не гарантує її наступного правильного використання [3, с. 71].

Виконуючи різні підстановчі вправи, можна досягти високого ступеня автоматизації, але цей автоматизм має дуже мало спільного з тим, що відбувається в ситуації реального мовленнєвого спілкування, оскільки речення не обумовлені мовленнєвою ситуацією. Подальше введення в мовлення відпрацьованих таким чином форм не є ефективним.

В акті реальної мовної комунікації відразу виникають труднощі, сповільнюється темп говоріння, з'являються помилки. Тому в процесі навчання потрібно, щоб студенти з самого початку одночасно практикувалися в мовленнєвій діяльності українською мовою.

Отже, базовим правилом при формуванні граматичних навичок є засвоєння граматичної форми в процесі її використання, тому вправи повинні мати комунікативну спрямованість. Тільки за таких умов навичка набуває здатності до переносу. Але слід пам'ятати, що без знань системного характеру не може бути повноцінної комунікації. Формування у свідомості іноземного студента поняття про граматичну систему української мови є одним з головних завдань. Хоча цей процес відбувається на всіх етапах навчання, проте міцні підвалини мають бути закладені саме на початковому етапі.

Основа граматичного мінімуму початкового етапу навчання становить прийменниково-відмінкова система української мови – форми імен, головні значення та функції відмінків і прийменників та відповідні їм структури речень, а також система форм дієслова.

Складна морфологія української мови, її флективна будова ускладнюють автоматизацію дій з вибору форм відповідно до структури і значення речення. Цим пояснюється головна складність початкового етапу навчання української мови іноземців, у мовах яких, як правило, відсутні відмінкові форми імен. Наявний бар'єр

потрібно подолати на початковому етапі навчання, тому початковий курс української мови не може бути не граматизованим. Але надзвичайно важливим є спосіб подання граматичного матеріалу: як надання відомостей про мову або як основа формування навичок і вмінь.

"В основу комунікативних вправ із граматичною спрямованістю, виконуваних на будь-якій стадії формування навички, має бути покладено принцип непрямого визначення мети, відповідно до якого метою викладача буде формування навички вживання певної граматичної форми для вираження змісту, метою студента – вирішення певної комунікативної задачі" [5, с. 86].

Підготовчі вправи з комунікативною спрямованістю відтворюють акт мовленнєвої комунікації і в той же час тренують оформлення певних структурних моделей речення. Наприклад, працюючи над моделлю речення з місцевим відмінком, студенти відповідають на такі питання: *Де ти живеш зараз? Де живе Ваша сім'я? Ви знаєте, де живуть Ваші друзі? Чому Ви живете в Україні?*

Як зауважує Ю. І. Пассов, процес автоматизації має пройти шість послідовних стадій формування граматичної навички: сприйняття, імітацію, підстановку, трансформацію, репродукцію, комбінування [4, с. 152]. Стадія комбінування заслуговує докладного розгляду. Модель можна вважати повністю автоматизованою тільки тоді, коли вона вільно використовується в комунікативній діяльності поряд з іншими моделями, у комбінації з ними, коли вона не є об'єктом довільної уваги мовця. Але в реальній мовленнєвій діяльності можливе також уживання моделі, яка з нею інтерферує. Наприклад, змішується місцевий відмінок і знахідний зі значенням напрямку (питання *де? куди?: Богдан був на концерті. Він іде на концерт.*) На цій стадії відбувається цілеспрямоване кероване комбінування моделей з метою подолання внутрішньомовної інтерференції.

Досвід роботи з формування граматичних навичок узагальнено у навчальному посібнику "Вступний курс з української мови для студентів-іноземців", створеному на кафедрі мовної підготовки іноземних громадян СумДУ. Презентований навчальний посібник забезпечує інтенсифікацію роботи з напрацювання граматичних навичок відповідно до трьох перших етапів їх формування. Морфологічні форми, починаючи з перших уроків, презентуються на синтаксичній основі через пред'явлення речень (наприклад: *Це лампа. А це лампи.*), що становить єдність фонетико-інтонаційних і лексико-граматичних засобів мови, які відкривають перед мовцем можливість реалізації з їх допомогою того чи іншого наміру в певній ситуації спілкування.

Надалі досліджуваний граматичний матеріал, презентований за допомогою мовленнєвих зразків, являє собою відтворювані в мовленні цілісні мовні комплекси, які дозволяють узагальнювати окремі мовні факти й спостерігати в дії граматичну систему української мови.

Презентація формоутворення дієслів (наприклад: *слухати, читати*) починається з подолання психологічного бар'єра, що зазвичай виникає у зв'язку з необхідністю сприйняття нового навчального матеріалу. Увага акцентується на тому, що це знайомі дієслова, які звучали на кожному занятті в комунікативних фразах у вигляді спонукання до навчальних дій: *слухайте, читайте*, – тобто студенти вже мають певні рецептивні граматичні навички. На такому підготовленому ґрунті проводиться перший етап формування навички. Відбувається пояснення у вигляді правила-інструкції та читання за викладачем дієслівної парадигми. Для зняття фонетичних труднощів дієслівні форми читаються окремо за ритмічними моделями. Потім презентується мовленнєвий зразок і пропонується спостереження за функціонуванням цих граматичних форм у дієслівному блоці, який являє собою комплекс речень з дієсловом, що вивчається. Така структура презентаційного матеріалу відповідає першому, ознайомлювальному етапу розвитку навички.

Спочатку доцільно досліджувати інфінітивні конструкції, які мають особливе комунікативне значення для осіб, котрі починають вивчати мову. Далі вводяться фрази, де представлено форми дієслова теперішнього часу. Ці фрази оформляються таким чином, щоб студенти, засвоївши їх, могли користуватися ними в процесі спілкування. Повна парадигма, включно з імперативною складовою, подається в кожному дієслівному блоці, наприклад:

СЛУХАТИ що? де? як?

1. *Треба слухати завдання.*
2. *Потрібно слухати запитання.*
3. *Можна слухати пісні тут? – Так, можна слухати.*
4. *Важливо слухати фрази уважно.*
5. *Зараз я слухаю завдання. А ти слухаєш?*
6. *Артем теж слухає завдання.*
7. *Ніна слухає? – Так, слухає.*
8. *Хто зараз слухає завдання? – Ми слухаємо.*
9. *Оксано Іванівно, що Ви слухаєте? – Я слухаю вірші.*
10. *Студенти слухають текст тут.*
11. *Тетяно, слухай запитання!*
12. *Студенти, слухайте уважно!*

Засвоєння дієслівного формоутворення при цьому відбувається більш ефективно порівняно з традиційною схематичною або вибірковою презентацією. Цьому сприяють і введені в презентаційний матеріал діалогічні єдності.

Модель може бути засвоєна тільки у разі постійного її повторювання у мовленні. Перехідним етапом до цього слугує завдання, де повторюються запитання перед використанням кожної форми дієслова, наприклад: 1. – *Хто слухає? – Я слухаю.* 2. – *Хто слухає? – Він слухає.* 3. – *Хто слухає? – Вони слухають* [1, с. 52].

Завдяки такій формі презентації перехід від першого етапу формування навички (ознайомлювального) до другого (аналітичного) відбувається значно швидше.

Працюючи над імперативними формами дієслова, студенти засвоюють форми українського етикету, вчаться вживати форму множини в значенні прохання або наказу до групи людей чи однієї особи. Треба зауважити, що тут має місце так зване квантування загального правила-інструкції, тобто пояснення його частинами.

Матеріал і побудова посібника забезпечують формування у студентів розуміння значень, що виражаються формами відмінків, і засвоєння граматичних моделей відповідно до семантики, наприклад, родового відмінка у значенні суб'єкта володіння (*У мене є словник.*), напрямку руху (*Я йду до університету.*), належності (*зошит студента*) тощо.

Доцільним є використання у цьому зв'язку так званої "перспективної" рухомої таблиці значень відмінків. Студенти отримують ще незаповнену таблицю з необхідними графами, так би мовити, каркас, і поступово вносять в неї записи. У такий спосіб формується попереднє уявлення про прийменниково-відмінкову систему української мови. Приклади, що наводяться до кожного значення відмінка, слугують мовленнєвими зразками. Таблиця сприяє процесу автоматизації граматичних навичок, а також дає можливість робити певні узагальнення. Особливо це важливо на стадії комбінування, коли щойно засвоєна модель цілеспрямовано "стикається" з моделями, засвоєними раніше.

З урахуванням принципу комунікативності презентуються форми усіх відмінків іменників і займенників.

Структура посібника забезпечує формування граматичних навичок на основі поєднання комунікативної спрямованості вправ і системних знань з граматики. У посібнику є розділи "Лінгвістичний коментар", "Граматичні таблиці", що забезпечують системну складову, а також розділ "Розвиток зв'язного мовлення", у процесі роботи з яким студенти "напрацьовують" граматичні навички, наповнюючи відомі конструкції новим змістом, та використовують їх у самостійних висловлюваннях. Цьому сприяють елементи інтенсивного навчання, втілені в полілогах, що розпочинають більшість тем.

Репліки полілогу, відтворюючи реальну комунікацію, задають теми мікротекстам, які становлять певну систему. Наприклад, під час вивчення теми "Навчання на підготовчому факультеті" предметом обговорення стають мікротеми "Пори року", "Навчальний рік", "Навчальний день", "Навчальні предмети". Здобутий таким чином досвід генералізується в загальній темі [1, с. 235–251].

Слід зазначити, що одним з головних завдань навчання іноземної мови є вирішення такої важливої проблеми, як формування навичок самостійної роботи, що орієнтує студентів на активне творче засвоєння матеріалу, розвиває вміння логічно

мислити та оперативно приймати самостійні рішення. Успішна реалізація цього завдання забезпечується роботою з текстами для самостійного читання з актуальною для іноземців тематикою ("Знайомство", "День народження", "В аптеці", "У лікаря" тощо), згрупованими в окремому розділі посібника. При опрацюванні цих текстів функціонують вже сформовані граматичні навички.

Висновки. Запропонована організація навчального матеріалу в комплексі "Вступний курс з української мови для студентів-іноземців" дозволяє включити учнів у безпосередній акт спілкування українською мовою вже в процесі поетапного засвоєння її лексико-граматичної бази, що, у свою чергу, сприяє інтенсифікації процесу формування граматичних навичок.

Література

1. Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення : навч. посіб. / за ред. Т. О. Дегтярьової. – 4-те вид., випр. – Суми : Університетська книга, 2016. – 415 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
3. Найфельд М. Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев и виды упражнений / М. Н. Найфельд ; под. ред. А. А. Леонтьева // Методика обучения русскому языку. – М. : Русский язык, 1988. – 180 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н. В. Власова, М. М. Алексеева, Н. Р. Баранова и др. – М. : Русский язык, 1990. – 230 с.

УДК 373.3

ВИКОРИСТАННЯ АСОЦІАТИВНОГО МЕТОДУ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Долгору́к О. П., Білоусова Н. В.

У статті розглядається інноваційний метод навчання – асоціативний метод. Автори пропонують використовувати асоціативний метод на уроках у початковій школі для розвитку мислення учнів, виникнення інтересу до предмета, кращого процесу запам'ятовування нового матеріалу, розвитку уваги, уяви. Також в статті характеризуються прийоми: прийом довільних асоціацій, прийом "асоціативний кущ", "біг асоціацій", асоціативний ряд подібностей. Наведено приклади використання асоціативного методу на уроках у початковій школі.

Ключові слова: початкова школа, асоціативний метод, прийом довільних асоціацій, прийом "асоціативний кущ", прийом "біг асоціацій", асоціативний ряд подібностей.

В статье рассматривается инновационный метод обучения – ассоциативный метод. Авторы предлагают использовать ассоциативный метод на уроках в начальной школе для развития мышления учащихся, возникновения интереса к предмету, лучшего запоминания нового материала, развития внимания, воображения. Также в статье характеризуются приемы: прием произвольных ассоциаций, прием "ассоциативный куст", "бег ассоциаций", ассоциативный ряд сходств. Приведены примеры использования ассоциативного метода на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, ассоциативный метод, прием произвольных ассоциаций, прием "ассоциативный куст", прием "бег ассоциаций", ассоциативный ряд сходств.

The article considers the importance of cognitive interest formation among junior pupils in Natural Science by means of non-standard lessons. The definition of "cognitive interest" is given, it refers to ways of developing cognitive interests. The emphasis is placed on the pedagogical conditions of the development of cognitive interests precisely in Natural Science: the use of different types of activities at lessons, the use of non-standard forms of organization of training for junior pupils, the creation of a supportive learning environment for the development of cognitive interest, etc. The authors examine the various types of non-standard lessons that a teacher uses in elementary school during the study of children in the natural sciences: verse (rhymed) lessons; integrated (interdisciplinary) lessons; lessons-discussions (lesson-dialogue, lesson-discussion, lesson-session, lesson-round table, lesson-workshop, lesson-seminar, lesson-court, lesson-telemest); study lessons (lesson-acquaintance, tutorial-panorama of ideas, lesson-search, self-learning lesson, lesson "What? Where?", lesson-reports (lesson-auction, lesson-lesson, lesson-defense, interview lesson) u, exam lesson, erudite lesson, lesson-composition, concert lesson); lessons-competition (lesson-quiz, lesson-KVK, lesson-contest, lesson-brain attack, lesson-tour); lessons-mandrivki (lesson-excursion, lesson-marathon, lesson-road); lessons-southern sketches.

Key words: cognitive interest, junior school age, non-standard lessons.

Інноваційні процеси в освітній галузі є невід'ємною ознакою сучасного освітнього процесу, однією з об'єктивних умов перетворення України на демократично-правову й розвинену державу. Незважаючи на економічну, соціокультурну та політичну нестабільність українського суспільства, в системі освіти відбуваються суттєві зміни переходу від традиційної до інноваційної школи.

Проблеми педагогічної інноватики висвітлені в працях Дж. Бассета, Д. Гамільтона, Н. Гросса, В. Загвязинського, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, В. Сластьоніна, А. Хаберман, О. Хомерікі, Н. Юсуфбекова та ін.

Використання ж асоціативного методу на уроках у початковій школі, на нашу думку, висвітлено не досить широко. Тому метою нашої статті є розкрити значення використання асоціативного методу на уроках у початковій школі.

Здатність швидко структурувати інформацію й знаходити в ній логічні зв'язки є наслідком натренованого мисленнєво-логічного апарату, тренування якого повинно починатися в дитинстві за допомогою широкого спектру завдань.

Асоціативний метод – взаємозв'язок певних понять, явищ, систем понять, де одне поняття породжує інші, подібні, але обов'язково пов'язані між собою. Асоціації створюються за певними ознаками, наприклад: за кольором, властивістю, формою, способом діяльності [1].

Наприклад, на уроках природознавства, вивчаючи пори року, потрібно перевірити знання дітей. Для цього вчитель повинен спочатку вибрати певну пору року, а потім запропонувати учням назвати свої асоціації за певною ознакою. Такою ознакою, на нашу думку, можуть бути: природні умови, тварини, рослини, діяльність людини стосовно природи.

Даний метод значно полегшує роботу вчителя. Адже він дає можливість за короткий час опитати велику кількість учнів, зробити урок цікавим, підвищує інтерес учнів до предмета та навчання в цілому. Своєрідність методу полягає в тому, що кожна дитина може висловити власну думку. Адже кожен учень має власний погляд на одне й те саме поняття. Відповідь дитини не може бути неправильною. Таким чином створюється ситуація успіху, підвищується особистісна мотивація учнів.

Асоціативний метод можна використовувати на багатьох уроках у початковій школі, зокрема на природознавстві, на всіх етапах уроку, окрім організаційних.

Метод асоціацій включає в себе різні прийоми. Найпопулярнішими, на думку науковців, серед них є: прийом довільних асоціацій, прийом "асоціативний куш", "біг асоціацій", асоціативний ряд подібностей та інші.

Прийом довільних асоціацій є адаптованим до навчального процесу [2]. Він дозволяє учням вільно мислити. Використовувати метод дуже зручно при вивченні певної теми, вирішенні проблемного завдання. Кращий результат буде, якщо учнів об'єднати в групи. Після цього ставиться певне завдання з теми. Учні повинні назвати асоціації, які у них виникають. Асоціації потрібно записувати на дошці або аркуші паперу. Наприклад, перед вивченням теми "Дикі тварини" учням пропонують назвати всі асоціації, що виникли: вовк, лисиця, ліс, хутро і т. п.

Прийом "асоціативний куш". Даний метод є універсальним. Його можна використовувати на всіх етапах уроку. Метод сприяє розвитку мислення, уваги та творчості [3]. Використовують його так: учням дають певне поняття, явище, а вони повинні назвати власні асоціації. Спочатку говорять найстійкіші, а потім другорядні асоціації, які записують на дошці у вигляді своєрідного "куща". Наприклад, під час перевірки знань з теми "Сонячна система" виникають такі асоціації: Сонце, зорі, планети, комети, пил, газ і т. п.

Прийом "біг асоціацій". Дає можливість систематизувати наявні знання. Доцільно використовувати на проблемному уроці або на етапі актуалізації опорних знань [4]. Учні об'єднують у групи, після чого подається тема уроку (якщо це проблемний урок), певне поняття. Учні повинні назвати 2–3 слова, які з ним асоціюються. Все записується на аркуші паперу або дошці.

Використання асоціативного ряду подібностей у навчанні сприяє розвитку мислення, пам'яті, збагачує словниковий запас учнів.

Асоціативний ряд – певна сукупність подібних між собою елементів, що мають зв'язок за певними ознаками [1]. Його створюють за певними ознаками: певною дією, кольором, формою, за призначенням, кількістю, якістю та ін. З цього випливає, що асоціативний ряд подібностей – це сукупність понять, де кожне наступне поняття пов'язане з попереднім.

Педагоги виділяють декілька видів асоціацій: за подібністю (багаття – сірник); за близькістю в часі й просторі (квіти – клумба); за протилежними якостями – (великий – маленький); причинно-наслідкові (грим – дощ).

Швидше й яскравіше асоціації виникають у зв'язку з чимось новим, що привернуло увагу в силу ефекту новизни. Крім ефекту новизни, на утворення асоціацій впливає ефект повторення.

Різновидами використання методу є: "асоціативні малюнки", "асоціативні ланцюжки", "асоціативні диктанти", "асоціативні схеми", "асоціативні проекти" тощо.

Для навчання дітей зараз нерідко використовуються асоціативні ігри, коли потрібно розсортувати кілька предметів за певною ознакою або знайти пари за спільною ознакою.

Наприклад, учню називають слово "сонце". Він повинен зробити такий ряд (або подібний до нього): сонце – тепло – літо – річка – канікули [2].

Використовуючи асоціативний ряд подібностей, вчителю не слід нав'язувати своїх асоціацій дітям, а активізувати мисленнєву діяльність учнів послідовно й систематично. Унікальність прийому полягає в тому, що його можна використовувати на будь-якому етапі уроку, з будь-якої теми, не залежно від того, який це предмет.

Наприклад, на уроці української мови, повторюючи тему "Написання власних імен", можна скласти такий асоціативний ряд подібностей: ім'я людини – власне ім'я – Оленка (Петро) – велика літера.

Або на уроках читання в 1 класі, складаючи ряд подібностей, можна розвивати мислення під час вивчення теми "Українські народні казки": народна казка – колобок – лисичка – хитрість.

На етапі актуалізації опорних знань можна використати асоціативний ряд подібностей за певним терміном, явищем, поняттям. Досвідчені педагоги вважають, що найкраще використовувати даний прийом на етапі запам'ятовування нового матеріалу [5].

На нашу думку, вивчаючи тему "Гірські породи" у 3 класі на уроках природознавства, на етапі актуалізації опорних знань можна скласти такий ряд: гірські породи – нафта – хімічний завод – бензин – машини. У 1 класі на етапі вивчення нового матеріалу, розглядаючи тему "Рослини": рослини – кущі – малина – ягоди – варення. У 2 класі можна скласти асоціативний ряд подібностей на етапі закріплення вивченого матеріалу під час вивчення теми "Вплив Сонця на явища природи": негативний вплив: сонце – літо – спека – відсутність дощу – неврожай; позитивний вплив: сонце – осінь – різнокольорове листя – листопад – краса природи.

Важливо враховувати й те, що в 1 класі дітям важко самостійно скласти ряд подібностей. Тому вчителю потрібно чітко ставити завдання, а інколи й допомагати учням його вирішити.

Отже, використовуючи асоціативний ряд подібностей на уроках у початковій школі, вчитель розвиває мислення дітей, сприяє процесу запам'ятовування нового матеріалу, розвиває увагу та уяву, викликає інтерес до предмета.

Література

1. Применение метода ассоциаций в учебном процессе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedsovet.su/publ/205-1-0-5762>. – Назва з екрана.
2. Прийом вільних асоціацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pedsovet.su/metodika/priemy/6052_metod_associaciy_na_uroke. – Назва з екрана.
3. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / авт.-упоряд. І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 180 с.
4. Прийом "біг асоціацій" на уроці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pedsovet.su/metodika/priemy/6090_beg_associaciy. – Назва з екрана.
5. Прийом "асоціативний ряд" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://te.zavantag.com/docs/393/index-135634.html>. – Назва з екрана.

УДК 373.3.016

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТХВИЛИНОК ТА ФІЗКУЛЬТПАУЗ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дубровська Л. О., Долматова М. П., Бойко М. В.

У статті автори торкаються проблеми впливу фізкультхвилинок та фізкультпауз на активізацію навчально-пізнавальної та рухової діяльності школярів молодшої школи, розкривають і аналізують сутність та значення їх у режимі шкільного дня молодшого школяра і визначають особливості й необхідність їх використання у навчально-виховному процесі початкової школи.

Ключові слова: культура здоров'я, здоровий спосіб життя, режим шкільного дня, фізкультурні хвилинки і фізкультурні паузи.

В статье авторы обращают внимание на проблему влияния физкультминутки и физкультпауз на активизацию учебно-познавательной и подвижной деятельности учеников младшей школы, раскрывают и анализируют их значение в режиме школьного дня младшего ученика и определяют особенности и необходимость их использования в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: культура здоровья, здоровый образ жизни, режим школьной жизни, физкультурные минутки и физкультурные паузы.

The article concerns the impact of physical training pauses on enhancing teaching and learning and motor activity of primary school pupils, reveal and analyze the nature and significance of their school day in the mode of primary school children and determine the features and the need for their use in primary school education.

The aim of the article – is to analyze psychological and pedagogical literature concerning physical training pauses in the day regime of the junior school pupils. It characterizes the methodology of the teaching and the teaching of physical training pauses in the regime of the day in school, the propagation of the work experience of the primary schools on the organization of physical training pauses in education of young schoolchildren. This culture is determined by the level of skills and habits development, and it is to improve health, to realize inner reserve. Culture of health is represented in specific forms and ways of life that is pledged in the early childhood, and is formed by the extension of the ossified life.

Key words: health culture, healthy lifestyle, school daily regime, pauses for physical training.

Серед найвищих цінностей сучасної людини основне місце посідає життя і здоров'я, що є елементом її індивідуальної культури. Культура здоров'я відображається у специфічних формах і способі життя, яке закладається, починаючи з раннього дитинства, і формується протягом усього життя.

Експериментальними дослідженнями встановлено, що одним із засобів позитивного впливу на учнів, зниження та ліквідації гострої і попередження хронічної розумової втоми протягом навчального дня є фізкультурні хвилинки і фізкультурні паузи в режимі шкільного дня. Педагогічними умовами для оптимізації рухового режиму в класі в сучасних умовах є використання фізкультхвилинок і фізкультпауз. Такі нетривалі заняття сприяють підвищенню працездатності, знімають фізичне та емоційне напруження. Згідно з методичними рекомендаціями, фізкультхвилинка проводиться під час уроків упродовж 2–3 хвилин, а фізкультпауза – між уроками і триває 5–10 хв. Проведення таких форм занять комплексно сприяє покращенню в учнів показників фізичного розвитку, зміцненню здоров'я і загартовуванню організму, зростанню даних рухової підготовленості, зменшенню пропусків навчальних днів

через хворобу, своєчасному зняттю розумової втоми, підвищенню якості навчальної роботи і виховання дисциплінованості та почуття колективізму [3].

Проблема формування здорового способу життя була і є предметом низки досліджень (В. Горащук, І. Брехман, О. Балакірева, Т. Бондар). Значна частина робіт (Н. Смирнова, О. Дубогай, Т. Бойченко) присвячені використанню здоров'язберезувальних технологій у роботі з підростаючим поколінням. Останніми роками активно розвивається інформація (В. Горащук, Г. Апанасенко, Л. Попова, Л. Сущенко, М Гончаренко, П. Пристинський, О. Дубогай та ін.), що стосується проблеми здоров'я у системі освіти, яка є предметом професійного інтересу фахівців, що працюють не тільки у галузі медицини, а й психології, педагогіки, інших соціальних наук [3].

До фізкультурхвилинок і пауз включаються вправи для збереження зору, корекції плоскостопості, постави. Діти можуть виконувати вправи індивідуально або групами під керівництвом учителя. Можна виконувати вправи за малюнками або просто потанцювати під музику. Якщо в класі є килимок, можна виконувати вправи лежачи – це дуже корисно для розвантаження хребта.

Комплекс вправ для цих малих форм фізичного виховання повинен бути різноманітним і складатися із вправ на зразок "потягування", що сприяють випрямленню хребта, глибокому диханню, підвищують тонус м'язів-розгиначів тулуба, а також вправ для м'язів ніг і тулуба. Вправи для рук корисно поєднувати з іншими вправами, які мають дещо знижувати фізичне навантаження та сприяти активації мислення внаслідок поліпшення координації рухів [4].

Обов'язкові гігієнічні вимоги до проведення уроків у початкових класах передбачають відведення часу для фізкультпаузи двічі на урок у 1 класі та одного разу у 2–4 класах. При проведенні фізкультпауз або фізкультурхвилинок вчитель має дотримуватися необхідних гігієнічних вимог:

- провітрена класна кімната;
- оптимальне освітлення класу, яке має бути не тільки достатнім, а й рівномірним: найбільш сприятливим є природне освітлення столів, парт у класі при лівосторонньому розміщенні вікон. Освітленість приміщення знижується на 50–70 %, якщо вікна забруднені, тому за санітарно-гігієнічними вимогами зовнішній бік вікон треба мити 3–4 рази на рік, а внутрішню поверхню – 1–2 рази на місяць. Навчальні приміщення повинні бути забезпечені сонцезахисними пристроями – зовнішніми та внутрішніми (жалюзі чи штори);
- температура повітря восени та взимку у класних кімнатах, повинна бути 21, 18, 17 °С ;
- відносна вологість повітря у шкільних приміщеннях не повинна перевищувати 60 %, оптимальна вологість – 40 %;
- достатня відстань між партами для зручності виконання вправ;
- якщо фізпауза з музичним супроводом, то слід вмикати гучність так, щоб всім дітям було чути, але не занадто голосно, щоб не викликати подразнення слуху [4].

Частота фізкультурхвилинок, які впроваджуються на уроках, залежить від місця уроку в розкладі, змісту та складності. Доцільно збільшувати їх кількість на початку та в кінці тижня, семестру. Вони повинні бути не лише рухливими, а й цікавими та різноманітними за спрямуванням і змістом. Фізичні вправи у супроводі віршиків, лічилок, скоромовок, дитячих пісеньок діти завжди виконують із задоволенням.

Щоразу краще змінювати характер вправ для фізкультурхвилинок. Якщо вправи повторюються, викликають нудьгу, а не зацікавлення дітей, це призводить спершу до формального виконання вправ, потім до часткового "забування" про них взагалі, а цього робити не можна.

Фізкультурхвилинки проводяться на початковому етапі втоми (8–14 хвилина уроку), залежно від віку учнів, складності матеріалу. Для молодших школярів доцільно робити фізкультпаузу між 15–20 хвилинами уроку.

Вправи повинні бути цікавими та простими у виконанні. Тривалість проведення – 2–3 хвилини, під час проведення фізкультпауз учні можуть сидіти за партами або стояти біля них чи біля дошки, поодиночі чи групами.

Для проведення фізпауз та фізкультурхвилинок доречно використовувати:

- музичний супровід;

- телевізор, комп'ютер, магнітофон;
- м'ячі, іграшки і т. п.;
- лінійка;
- таблички (вправи для очей).

При сучасному розвитку новітніх технологій, а саме використанні на уроках комп'ютерів, телевізорів, проекторів та мультимедійної дошки, особливої популярності стали набувати аудіо- і відеофізкультурні паузи. В інтернет-джерелах безліч варіантів проведення таких фізпауз, а саме:

- відео з мультфільмів;
- презентації, створені вчителями початкових класів;
- відеоруханки з різноманітними персонажами;
- дитячі аудіозаписи.

Такі види проведення фізкультпауз та фізкультхвилинок допомагають розвивати у дітей любов до фізкультури, а також підвищують працездатність на уроках. Діти молодшого шкільного віку люблять танцювати і співати, тому проведення відео- та аудіофізпауз допомагає подолати втому.

Фізкультхвилинка та паузи є важливим засобом самовираження: вчитель може краще пізнати своїх учнів, їхні організаторські, творчі здібності, фізичні можливості. Завдяки цьому встановлюється більш тісний контакт між педагогом та дитиною, між дітьми в учнівському колективі.

Сучасний вчитель має знати основні вимоги до вибору вправ для фізкультхвилинок та пауз:

- вправи мають відповідати віковим особливостям дітей; бути простими, цікавими й доступними, мати ігровий характер, бути зручними для виконання на обмеженій площі, емоційними й досить інтенсивними;
- вправи мають бути знайомі дітям, щоб не витрачався час на їх пояснення та розучування;
- комплекс вправ має спрямовуватися на основні великі м'язові групи і знімати статичну напругу, викликану тривалим сидінням;
- обов'язково треба добирати такі вправи, як потягування, випрямлення та вигинання хребта, на розпрямлення грудної клітки, що виконується з одночасними рухами рук угору і врізнобіч, – вони сприяють випрямленню хребта та підвищують тонус м'язів-розгиначів тулуба;
- рухи за своїм характером мають бути протилежними положенню тулуба, ніг, голови, рук дітей під час занять (вправи з випрямленням ніг та тулуба, з нахилами й поворотами тулуба, розведенням плечей (рук) врізнобіч, підніманням голови);
- обов'язковими мають бути вправи високої інтенсивності: 10–12 присідань, 30–40 с бігу на місці, 10–18 стрибків тощо;
- вправи мають узгоджуватися з видом і тематикою уроків, характером діяльності;
- остання вправа має спрямовуватися на зниження фізичного навантаження (повільне піднімання рук угору та опускання вниз у поєднанні з глибоким вдихом і повним видихом) [2].

Крім уроків, фізкультурні хвилинки і паузи часто проводяться на перервах. Регулярне проведення рухливих перерв відновлює працездатність, підвищує рухову активність, значно покращує показники фізичного розвитку, допомагає успішному оволодінню навичками самостійних занять, підвищує інтерес учнів до регулярних занять фізичними вправами. Вправи й ігри проводяться на подовжених перервах і здебільшого на свіжому повітрі за температурних умов, які відповідають гігієнічним нормам. Під час сильного дощу або сильного морозу з вітром заняття слід перенести в добре провітрювані фізкультурний або актовий зали. Для проведення рухливих перерв використовуються пришкольні майданчики, стадіони. На кожному клас виділяється дрібний інвентар (скакалки, обручі, м'ячі та ін.).

Діти займаються на рухливих перервах у повсякденному одязі, в холодну погоду одягають куртки, пальто, шапки. Потрібно слідувати за взуттям учнів, яке повинно бути з низькими підборами – для запобігання травм. Допомогу і контроль в організації рухливих перерв здійснює вчитель фізичної культури. Безпосередньо

заняття проводять фізкультурні активісти, що пройшли спеціальну підготовку. Черговий учитель, учителі-вихователі обов'язково повинні бути присутні при проведенні занять і за потреби допомагати. Значна робота припадає на долю вчителя. До обов'язків, за які несе відповідальність учитель фізичної культури при організації рухливих перерв, входять: підготовка активу учнів, організація консультацій для вчителів, підбір найбільш необхідних вправ, ігор. Крім цього, вчитель складає приблизний план проведення ігор в кожній чверті й окремо для кожної паралелі класів.

Отже, в організації фізкультхвилонок та пауз вчитель відіграє найголовнішу роль, саме від нього залежить результат виконання таких видів відпочинку. Тобто дуже важливо кожному вчителю володіти педагогічними знаннями при підготовці і проведенні фізкультхвилонок та фізкультпауз, лише тоді вони принеситимуть бажаний результат.

Література

1. Бойко О. Л. Корекція фізичного розвитку молодших школярів у системі школа – родина [Електронний ресурс] / О. Л. Бойко. – Режим доступу: http://5ka.at.ua/load/pedagogika/korekcija_fizichnogo_rozvitku_molodshikh_shkoljariv_u_sistemi_shkola_rodina_referat/46-1-0-2257. – Назва з екрана.
2. Педько В. П. Використання фізкультхвилонок та фізкультпауз на уроках в початковій школі [Електронний ресурс] / В. П. Педько. – Режим доступу: http://teacher.at.ua/publ/fizkultkhvilinki_dlja_pershoklasnikiv/10-1-0-10734. – Назва з екрана.
3. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга "Богдан", 2002. – Ч. 2.
4. Фізкультхвилинки та фізкультпаузи на уроках у початковій школі : доповідь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=84253>. – Назва з екрана.

УДК 37.026

ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Висовень А. С.

У статті автори торкаються проблеми застосування технологій інтерактивного навчання молодших школярів, удосконалення процесу навчально-пізнавальної активності учнів початкової школи. Звернена увага на організацію роботи на інтерактивному уроці, діалогове спілкування з молодшими школярами, підвищення пізнавальної активності на уроці, створення суб'єкт-суб'єктних інтерактивних відносин в освітньому процесі, атмосферу співтворчості та співпраці, що сприятиме розвитку особистості учня.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, інтерактивний урок, початкова школа, мотивація навчальної діяльності, інтерактивна вправа, рефлексія.

В статье авторы рассматривают проблему использования интерактивных технологий обучения младших школьников, усовершенствования процесса учебно-познавательной активности учеников младшей школы. Обращено внимание на организацию работы на интерактивном уроке, диалог-общение с младшими учениками, повышение познавательной активности на уроке, атмосферы сотворчества, способствующей развитию личности школьника.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, интерактивный урок, начальная школа, мотивация учебной деятельности, интерактивное упражнение, рефлексия.

In the article the authors deal with the problem of interactive learning technologies for primary school children, improving of teaching and learning activities for primary school students. It is stressed upon the work organization at an interactive lesson: producing communication with younger students, increasing cognitive activity in the classroom, creating an interactive subject relationship in education, the atmosphere of co-creation and collaboration to facilitate the development of student's personality.

Primary school teachers must possess knowledge of pedagogy, psychology, instructional methods, structure and methods of planning, organization and conducting interactive lessons, developing communication skills, skills to create a comfortable learning environment; to master the training content, to know the subject to be educated; to learn methods of motivating students to effective learning.

A teacher must learn to identify themes, goals and objectives of the lesson, provide younger students understanding of the content of their training activities, build positive personal qualities of students' emotional and value sphere, develop their communication skills; learn organizational, instructional techniques of reflection performance.

Key words: interactive learning technology, interactive lessons, primary school, motivation, learning activities, interactive exercises, reflection.

Світові тенденції розвитку суспільства вимагають відповідного інтелектуального забезпечення, яке стає все більш вагомим чинником прогресу. Це, в свою чергу, ставить завдання модернізації освіти. Так, вивчення використання інтерактивних технологій навчання є актуальним у наш час. Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити потрібне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні методи.

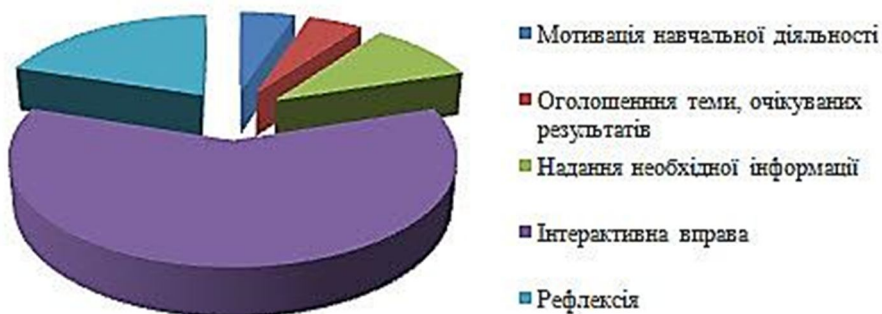
Проблема застосування інтерактиву в навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для

посилення ефективності процесу навчання. Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань, набули висвітлення в працях російських (О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Самохіна, С. Стил'к, Н. Суворова, Г. Шевченко) та українських (А. Мартинець, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін.) вчених.

Інтерактивний урок – це урок незвичайний за задумом організації та методики проведення.



РОЗПОДІЛ ЧАСУ МІЖ ЕТАПАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО УРОКУ



Мотивація навчальної діяльності. Займає не більше 5 % часу заняття. Мета – сфокусувати увагу учнів або учасників заходу на проблемі, викликати інтерес до обговорюваної теми. На цьому етапі можуть бути використані такі прийоми: проблемне питання, цитата, коротка історія, невеличке завдання, розминка, коротка розповідь, бесіда, демонстрування наочності; нескладні інтерактивні технології ("Мозковий штурм", "Мікрофон", "Криголам" тощо). Як правило, матеріал, озвучений учнями під час мотивації, наприкінці підсумовується і стає "місточком" для представлення теми уроку.

Оголошення, представлення теми та очікуваних результатів. Займає орієнтовно 5 % часу заняття. Мета – забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто чого вони повинні досягти в результаті уроку і що від них очікує вчитель. Доцільно залучати до визначення очікуваних результатів усіх учасників заняття або заходу. Формулювання очікуваних результатів уроку – це принциповий момент інтерактивного навчання, бо, не усвідомивши цього, учень може сприйняти навчальний процес як ігрову форму діяльності, не пов'язану з навчальним предметом. Формулювання результатів має відповідати таким вимогам: висвітлювати результати діяльності на уроці учнів, а не вчителя ("після цього уроку я зможу..."); чітко відобразити рівень навчальних досягнень, який очікується після уроку; чітко вказувати на способи "вимірювання" результатів; учитель має говорити коротко, ясно й абсолютно зрозуміло для учнів.

Правильно сформульовані, а потім досягнуті результати – це гарантія успіху. Оптимальною є ситуація, коли учень розуміє не тільки, чого він досяг, а й чого він має досягти на наступному уроці, чого він взагалі хоче від цього предмета для свого життя. Тому в цій частині інтерактивного уроку вчитель має: назвати тему уроку або попросити когось із учнів назвати її; якщо назва теми містить нові слова або проблемні питання, слід звернути на це увагу учнів; попросити когось із дітей

оголосити очікувані результати; нагадати, що в кінці уроку перевірятиметься, чи досягли вони цих результатів.

Актуалізація знань. Надання необхідної інформації. Займає приблизно 10 % часу заняття. Мета етапу – дати учням достатньо інформації для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання, але за мінімально короткий час. Види роботи: міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, виконання домашнього завдання, опанування інформації за допомогою технічних засобів навчання (демонстрація відеофільму, презентації тощо) або наочності. Для економії часу на уроці і для досягнення максимального ефекту уроку можна давати інформацію для попереднього домашнього вивчення. На самому уроці вчитель може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо потрібно, прокоментувати терміни або організувати невеличке опитування.

Усвідомлення. Інтерактивна вправа. Центральна частина уроку. Займає близько 60 % часу заняття. Мета – практичне засвоєння матеріалу, досягнення поставлених цілей уроку. Послідовність проведення інтерактивної частини наступна: інструктування – учитель розповідає учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; перевіряє розуміння цього учасниками; об'єднання в групи, розподіл ролей; виконання завдання, де учитель виступає в ролі організатора, помічника, ведучого дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співробітництві один з одним; презентація результатів виконання вправи; рефлексія. Здійснюється в різних формах: як індивідуальна робота, робота в парах, групах, дискусія.

Підбиття підсумків (рефлексія), оцінювання результатів. Займає орієнтовно 20 % часу уроку. Мета – рефлексія, усвідомлення того, що зроблено на уроці (заході), чи досягнуто поставленої мети, як можна застосувати в майбутньому отримане на уроці. Методика проведення рефлексії на уроці містить наступні етапи:

1. Припинення діяльності (з можливістю продовження роботи).
2. Відновлення послідовності виконаних дій (навіть незначних).
3. Вивчення відтвореної послідовності дій з точки зору їх ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням.

4. Виявлення і формулювання результатів рефлексії:

- предметна продукція діяльності (ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання);

- способи, які використовувалися чи створювалися в ході діяльності;
- гіпотези щодо майбутньої діяльності.

Рефлексія може подаватися у вигляді малюнків, схем, графіків.

Технологія проведення підсумкового етапу

I стадія. Установлення фактів:

- використовуйте відкриті запитання: як? чому? що? (наприклад: "Що нового дізналися? Чого навчилися?");

- виражайте почуття;
- наполягайте на описовому характері коментарів;
- говоріть про реально зроблене.

II стадія. Аналіз причин:

- запитуйте про причини: чому? як? хто?;
- заглибтеся у відповіді: чому його немає? що було б, якби?;
- шукайте альтернативні теорії;
- доберіть інші приклади;
- наведіть думки незалежних експертів.

III стадія. Планування дій:

- домагайтеся, щоб учні взяли на себе зобов'язання щодо подальших дій ("Що нам робити далі?") [6, с. 82].

Інтерактивний урок потребує ретельної підготовки, вчитель має вирішити, яку саме з інтерактивних технологій треба застосувати. Співвіднесення потребують тема та мета уроку, вікові індивідуальні особливості учнів, ступінь їхньої підготовленості до роботи на уроці із застосуванням інтерактивних технологій навчання. Треба з'ясувати, в який спосіб будуть представлені тема інтерактивного уроку, очікувані

навчальні результати, мотивація навчальної діяльності; яка додаткова література та матеріали знадобляться для проведення уроку; в який спосіб будуть відтворені комфортні умови на уроці, атмосфера співтворчості, позитивної взаємозалежності учнів, які саме вправи та завдання будуть запропоновані учням для реалізації цієї мети; яким чином на уроці будуть створені малі групи, якщо буде використаний цей метод навчання; яким чином будуть підведені підсумки уроку, проаналізована рефлексія; яким чином будуть контролюватися й оцінюватися досягнення учнів тощо.

Завдання вчителя – вибір інтерактивної технології навчання, конструювання інтерактивного уроку, продумування всіх його етапів; моделювання усіх варіантів навчальних ситуацій, що можливі на уроці; підбір змістового матеріалу уроку за віком аудиторії; підбір прийомів активізації учнів на уроці, продумування вчителем можливих варіантів розвитку інтерактивного уроку з детальним прогнозом особливостей взаємодії школярів, особливостей вибудовування процесу взаємного навчання, комунікації та реакції учнів. На інтерактивному уроці чільною фігурою є учень з його індивідуальними особливостями, його діями, думками, ідеями, вчинками. Учні мають відчувати професійну та особистісну активність учителя в інтерактивному процесі навчання. Проте керівне втручання педагога в навчальний процес є необхідністю і має бути "м'яким", не пригнічувати ініціативу школярів, а навпаки – посилювати прагнення дітей до засвоєння "нових" знань, поживляти процес мислення учнів. Застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі потребує вдумливості від учителя й учнів одночасно з певною відчуженістю педагога від того, що діється. Інтерактивні технології навчання розвивають у вчителя і в учнів здатність бути толерантними в ситуаціях невизначеності.

У процесі підготовки та проведення інтерактивних уроків вчитель може зіткнутися з певними труднощами:

1. Слабке навчально-методичне забезпечення освітнього процесу початкової школи.

2. Недостатня кількість педагогічної, психологічної, методичної літератури з інтерактивних технологій навчання, особливостей їх застосування в початковій школі.

3. "Важкий старт" – застосування інтерактивних технологій навчання у роботі з молодшими школярами, оскільки учні не навчені працювати в групах, їх комунікативні уміння нерозвинені, процес взаємного навчання в класі не налагоджений тощо.

4. Учителю складно встановити зворотний зв'язок із молодшими школярами, контролювати навчальний процес.

5. Спочатку учителю складно оцінити результативність уроку, особливо навчальні, особистісні досягнення кожного з молодших школярів.

6. Оскільки провідним видом діяльності в дошкільному віці є гра, то вчителю початкових класів треба зацентувати увагу молодших школярів на освітніх цілях інтерактивних уроків, а особливо при застосуванні інтерактивних технологій ситуативного моделювання, які сприяють включенню учнів в ігрову діяльність, ігрове моделювання явищ, що досліджуються.

Обізнаність щодо властивостей інтерактивних технологій навчання, щодо функцій, що їм притаманні у застосуванні в навчальному процесі, засвоєння загальнопедагогічних і предметно-методичних знань про них, формування практичних умінь і навичок з їх застосування, розвиток технологічних, комунікативних, рефлексивних, методичних та інших здібностей учителя – все це сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання в подальшій професійній діяльності.

Вчитель початкових класів має чітко уявляти, з якою метою він використовує на уроці інтерактивні технології навчання, яка саме з інтерактивних технологій буде використана при вивченні конкретної теми більш ефективно, яке призначення кожної з інтерактивних технологій, як організувати роботу на інтерактивному уроці, діалогове спілкування з молодшими школярами, підвищити їхню пізнавальну активність на уроці, створити суб'єкт-суб'єктні інтерактивні відносини в освітньому процесі, атмосферу співтворчості та співпраці, що сприятиме розвитку особистості учня.

У процесі підготовки та проведення інтерактивних уроків вчитель може зіткнутися з певними труднощами: слабке навчально-методичне забезпечення освіт-

нього процесу початкової школи; недостатня кількість педагогічної, психологічної, методичної літератури з інтерактивних технологій навчання, особливостей їх застосування в початковій школі; "важкий старт" – застосування інтерактивних технологій навчання у роботі з молодшими школярами, оскільки учні не навчені працювати в групах, їх комунікативні уміння не розвинені, процес взаємного навчання в класі не налагоджений тощо.

Таким чином, учителю початкових класів потрібно оволодіти знаннями з педагогіки, психології, методики викладання предметів, зі структури та методики підготовки, організації та проведення інтерактивного уроку, розвинути комунікативними здібностями, навичками зі створення комфортних умов навчання; досконало володіти матеріалом уроку, знати предмет, бути ерудованим; опанувати прийоми з мотивації учнів до ефективного засвоєння знань. Учитель має навчитися визначати теми, цілі, завдання уроку, забезпечити осмислення молодшими школярами змісту їхньої навчальної діяльності, формувати позитивні особистісні якості учнів, емоційно-ціннісну сферу, розвивати комунікативні уміння школярів; опанувати організаційні, методичні прийоми з рефлексії результатів діяльності.

Література

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
2. Карасик А. Структура і методика інтерактивного уроку в початковій школі / А. Карасик // Початкова освіта. – 2005. – № 7. – С. 2–5.
3. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 72 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Савицька І. Впровадження інноваційних технологій у практику роботи початкової школи / І. Савицька, О. Тарасова // Початкове навчання та виховання. – 2006. – № 16. – Методичний банк. – С. 1–9.
6. Стрибна О. В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О. В. Стрибна, А. О. Сошенко. – Харків : Видавнича група "Основа", 2005. – 127 с.

УДК 371

МІСЦЕ І РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У СИСТЕМІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Долматова М. П., Єрмак К. В.

У статті проаналізовано процес спільної діяльності учителя і учнів, спрямований на активізацію пізнавальної діяльності молодших учнів шляхом застосування дидактичних ігор. Автори характеризують дидактичні ігри, що стимулюють загальний особистісний розвиток школярів, поєднують навчальний зміст з ігровим задумом і діями, вимагають від вчителя майстерного педагогічного керівництва, якісної підготовки.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, особистісний розвиток, спілкування, гра, дидактична гра, мотивація навчальної діяльності, моделювання, навчальний інтерес.

В статье проанализирован процесс общей деятельности учителя и учеников, направлен на активизацию познавательной деятельности младших учеников путем использования дидактических игр. Авторы характеризуют дидактические игры, которые стимулируют личностное развитие учеников, соединяют учебное содержание с игровым замыслом и действиями, требуют от учителя мастерства педагогического руководства, качественной подготовки.

Ключевые слова: познавательная деятельность, личностное развитие, общение, игра, дидактическая игра, мотивация учебной деятельности, моделирование, учебный интерес.

The article actualizes the motivation issue of primary school students' educational activity through active forms and methods of teaching games, reveals the benefits of game method in teaching, considering the game as child's a leading activity. The authors define the value of the didactic games in physical, spiritual growth, adaptation for various spheres of life; educational and entertaining activities enhance the effectiveness of teaching primary school students and on the other hand-creates conditions for the development and improvement of mental processes in the early school years.

The modern society requires of schools most effective teaching methods and education and this need is to link primary education.

Didactic games can be used to familiarize children with new training content and to consolidate it, to revise previously acquired concepts for full and deep understanding, learning, and skills formation, basic techniques of thinking and expanding horizons.

The game is one of the most important methods of training and education of students. Considering the importance of the game in terms of psychology and pedagogy, one could argue that the game belongs to the means of improving the efficiency of the educational process.

Key words: cognitive activity, personal development, communication, game, didactic game, motivation training activities, simulation, educational interest.

Потреба у грі ніколи не зникне в людини. Для дитини особлива цінність гри полягає не тільки в тому, що вона дає їй можливість як загального, так і фізичного, духовного зростання, а й у плані підготовки до різних сфер життя. Гра для дитини, особливо в молодшому шкільному віці, наділена ще й дослідницьким змістом, який дає змогу моделювати все те, що існує поза грою. Саме через гру дитина швидше знайомиться з правилами та нормами спілкування з оточенням – із світом природи, з людьми; швидше опановує навички і звички культурної поведінки.

Будь-яка інструментовка ігор виправдана ще й психологічно: у грі дитина безтурботна, психологічно розкута і таку більше, ніж коли-небудь, здатна на повне вираження свого індивідуального "Я". Важливим стає таке завдання для вчителів

початкових класів, як дати можливість кожній дитині через гру самовиразитися, самореалізуватися як у процесі навчання, так і в позаурочний час. Гра знімає нервове перевантаження. Саме завдяки ігровим формам занять вдається залучити пасивних учнів до систематичної розумової праці, дати дитині можливість відчувати успіх, повірити у свої сили.

Уся навчально-виховна робота з дітьми-шестилітками повинна ґрунтуватися на принципі гра-навчання, гра-виховання, оскільки в цьому віці гра для дітей – серйозна діяльність.

Основною формою організації навчальної діяльності молодших школярів традиційно залишається урок. Однак, залежно від тих завдань, які він покликаний реалізувати, урок змінює свої цілі, зміст, структуру, методи, прийоми і засоби навчання. Цілі сучасного уроку в початкових класах впливають із головних завдань початкового етапу навчання, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.

Особливо актуальним є застосування на уроках дидактичних ігор. Адже саме дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Кожен вчитель з перших днів навчання намагається зразу зацікавити дітей, викликати в них інтерес, дати можливість усім розкрити свої здібності, допомогти подолати труднощі. Це зробити нелегко. І тут кожному учителю потрібно показати себе кваліфікованим спеціалістом.

Розвиток пізнавального інтересу в початкових класах є фундаментальною основою подальшого навчання і розвитку пізнавальної самостійності. На уроках, щоб викликати потяг до пізнання, потрібно використати масу засобів: фільми, записи музики, картини, таблиці, а головне: розповідь учителя, його підготовка до уроків, підбір матеріалу, вибір вправ, здатність давати повні відповіді на запитання дітей, задовольняти їх пізнавальну потребу. Пізнання нового завжди складний процес.

З приходом дитини до школи змінюється її соціальна позиція, провідна діяльність з ігрової перетворюється в навчальну. Основи навчальної діяльності необхідно закласти в початковій школі.

Починаючи роботу з дітьми молодшого віку, вчитель повинен чітко усвідомити, що відмінною рисою шестирічної дитини є активна пізнавальна діяльність.

Як показують дослідження психологів, у цьому віці в дітей переважає споглядально-дійове мислення і дитина знаходить відповіді на питання "чому?" і "як?" тільки в результаті виконання визначених практичних дій з предметами. Ось чому провідним у процесі навчання дітей цього віку вважається так званий ігровий метод навчання.

Цей метод навчання дає можливість більш повного і широкого осмислення учнями навчального матеріалу в процесі багаторазового повторення практичних дій.

Учитель повинен пам'ятати, наскільки важливо під час пояснення нового матеріалу уміло поєднувати точність з індивідуальною практичною діяльністю учнів. Як показали дослідження психологів, у шестирічних дітей переважно мимовільна увага, вона нестійка, і одноманітна робота, навіть протягом нетривалого часу, приводить до втоми дітей. Ця особливість визначає необхідність частой зміни видів діяльності дитини і включення гри до навчального процесу. Навчальна діяльність молодшого школяра повинна бути насичена ігровими прийомами.

Гра – це засіб, що зніме неприємне хвилювання для особистості школяра. Дослідження вчених-фізіологів показали, що учні молодших класів можуть безперервно писати не більше 7 хвилин, тривалість безперервного читання не повинна перевищувати 7–10 хвилин, тільки в цьому випадку не виникнуть невротичні явища і буде стабільною працездатність дітей. Урок повинен складатися із декількох ретельно продуманих етапів, об'єднаних загальною темою і метою, але таких, що передбачають різні форми навчальної діяльності дітей, котрі повинні бути організовані таким чином, щоб вони виступали як вільні форми активності учнів. Такою формою активності молодших школярів є гра. В результаті систематичного її використання в навчальному процесі, у дітей розвивається рухливість і гнучкість розуму, формується також сприйняття, мислення (порівняння, аналіз, розумові висновки) і т. п.

Видатні педагоги К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко вказували в свій час на великі педагогічні можливості гри і необхідність розробки методів керівництва ігровою діяльністю дітей молодшого шкільного віку.

Проте в шкільній практиці досліджується такі проблеми: одні учителі перетворюють ігрову діяльність учнів на уроках на розважальну, а інші – недооцінюють роль дидактичних ігор, створюючи на уроках лише ігрові ситуації, остерігаючись, що в наступних класах важко буде переключати дітей на навчальну діяльність.

Ці проблеми в роботі вчителів є результатом нерозуміння сутності дидактичної гри, її навчально-пізнавального характеру, недостатнього володіння засобами організації ігрової діяльності в її різновидностях.

Учитель повинен добре розуміти, що дидактична гра має два елементи – пізнавальний та ігровий, а тому дуже важливо, щоб жоден з них не був випущений, тому що її ефективність може бути зведена нанівець.

Деякі дидактичні ігри, захоплюючи завдання у віршах, ігри-жарти, головоломки, загадки та інше, сконструювати нові ігри і нові ситуації, в котрих задум, дія і дидактичне завдання матимуть єдину систему формуючої дії на учня, в якій запрограмована перетворююча діяльність і яка надає учням радість пізнання, вселяє оптимізм, віру в успіх, вимагає від них виявлення тямучості, винахідливості, творчості, чим залучає їх до активної участі в процесі власного навчання і виховання.

У різні часи і з різною мірою об'єктивності проблему застосування дидактичних ігор розглядали педагоги, вчені, науковці: Я. Коменський, К. Д. Ушинський А. Арсірій, О. М. Біляєв, Л. О. Варзацька, І. Дівакова, Т. К. Донченко, Р. І. Жуковська, Л. С. Ільяницька, С. О. Караман, М. І. Пентиліук, Т. Чумак, П. Щербань та ін.

Різноманітність ігор у дитячому середовищі, складний і багатогранний вплив гри на розвиток та виховання дитини зумовили неоднозначність розуміння вченими сутності цього феномену.

Інтерес до гри як першої діяльності дитини виявили ще в 30-ті роки ХХ ст. відомі вітчизняні психологи Л. С. Виготський і Д. Б. Ельконін.

Проблеми використання ігор на уроках, їх педагогічне значення досить досконало були розглянуті плеядою вчених: А. Арсірієм, О. М. Біляєвим, Л. О. Варзацькою, І. Діваковою, Т. К. Донченком, Р. І. Жуковською, Л. С. Ільяницькою, С. О. Караман, М. І. Пентилюком, Т. Чумак, П. Щербанем та ін. [3].

За спостереженнями І. А. Сікорського, складність і різноманітність ігор, цікавість, яку виявляють до них діти, зростають і збільшуються в міру розумового розвитку дитини. Паралельно з цим в організації ігор дедалі більше виявляються фантазія і творчість особистості. Взагалі можна сказати, що ігри задовольняють невблаганну розумову потребу, яка спонукає дитину до невсипної діяльності.

На межі двох вікових періодів – дошкільного та молодшого шкільного віку – актуалізується проблема забезпечення педагогічних умов для гармонійного і безболісного переходу дитини від гри до нової провідної діяльності – навчання. Ігрова діяльність є тим чинником, який сприяє розв'язанню зазначеної проблеми. Це обґрунтування має психологічні підстави: у грі проявляються і через неї формуються якості, необхідні для навчання в школі.

Ігрова діяльність має такі специфічні ознаки, як непродуктивний характер, наявність уявної ситуації, комунікативність, емоційність. Необхідними елементами уявної ситуації є роль з внутрішньо закладеними в ній правилами ігрової дії. Наявність ролей у грі зумовлює рольове спілкування дітей. Гра є творчою діяльністю, способом вільного застосування дитиною здобутих знань, їх осмислення та розуміння. Наявність ігрової діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи є необхідною для навчання [2].

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їх спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу.

За допомогою дидактичних ігор діти вчать порівнювати та групувати предмети як за зовнішніми ознаками, так і за їхнім призначенням вирішувати завдання. Дидактичні ігри розвивають спостережливність, увагу, пам'ять, мислення, мову, сен-

сорну орієнтацію, кмітливість. Тому їх можна використовувати під час вивчення будь-якої теми [1].

Для того, щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси учнів, учитель повинен добирати їх відповідно до програми для кожної вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій. Творче ставлення педагога до справи є передумовою постійного і поступового ускладнення, розширення варіативності ігор. Якщо в учнів згасає інтерес до гри, учитель ініціює спільне придумування нових ігрових завдань, ускладнення правил, включення до пізнавальної діяльності різних аналізаторів і способів дій, активізацію всіх учасників гри.

Розв'язання дидактичного завдання формує також і волю. Добросовісне виконання правил вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на розвиток довільної поведінки, організованості. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню в учнів моральних уявлень і понять (про бережне ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими тощо).

Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток школярів. Поєднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від вчителя майстерного педагогічного керівництва, якісної підготовки.

Література

1. Адруховець Л. Ігрова педагогіка / Л. Адруховець // Завуч. – 2004. – № 1 (187). – С. 6–16.
2. Власенко А. Роль гри у навчанні і вихованні молодших школярів / А. Власенко // Початкова школа – 1997. – С. 40–45.
3. Інтернет-ресурс
<http://www.ukrreferat.com/index.php?pg=6&referat=86665>. – Назва з екрана.
4. Калінченко І. Значення дидактичних ігор для розвитку пізнавального інтересу / І. Калінченко // Початкова освіта. – 1999. – № 17. – С. 5.

УДК 371

ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Дубровський В. Л., Новікова Я. В.

У статті автори актуалізують проблему впливу засобів масової інформації на свідомість людини, які здатні переконувати її найефективнішим чином і значну роль серед них сьогодні відіграє Інтернет, зокрема вивчення впливу середовища на соціальне виховання дитини, на її внутрішній світ та поведінку. Проблема його впливу є досить складною і неоднозначною. Дана робота є лише однією із спроб розібратися в цій проблемі більш глибоко виділити напрямки виховної та навчальної діяльності для позитивного керування дитячими реаліями.

Ключові слова: соціалізація, макрофактори, мезофактори, мікрофактори, засоби масової інформації (ЗМІ), Інтернет-середовище.

В статье авторы рассматривают влияние средств массовой информации на сознание человека, которые способны переубедить его.

Самым эффективным образом, и значительную роль среди них, играет Интернет, в частности изучение влияния среды на социальное воспитание ребенка, на его внутренний мир и поведение. Проблема его влияния есть достаточно сложной и не однозначной. Данная работа есть лишь одной из попыток разобраться в этой проблеме более углубленно и выделить направления воспитательной и учебной деятельности для плодотворного руководства детскими жизненными реалиями.

Ключевые слова: социализация, макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы, средства массовой информации (СМИ), Интернет-среда.

In the article the authors consider the influence of the mass media on the consciousness of a person who is capable of convincing him.

The Internet plays the most effective and significant role among them, in particular the study of the influence of the environment on the social upbringing of a child, on his inner world and behavior. The problem of its influence is quite complex and not unambiguous. This work is only one of the attempts to understand this problem more in depth and to outline the directions of educational and training activities for the fruitful management of children's vital realities.

Key words: socialization, macrofactors, meso factor, micro factor, media, Internet environment.

У процесі еволюції суспільства постійно змінювались основні фактори його розвитку, цінності, вартість тих чи інших продуктів (як матеріальних, так і духовних). Останні десятиліття відзначаються стрімким розвитком інформаційних технологій. Саме цей факт зумовив переосмислення засад виховання особистості, здатної ефективно соціалізуватися у сучасному світі. Однією із необхідних умов цього є врахування впливів засобів масової інформації на становлення особистості дитини.

Із засобами масової інформації (далі ЗМІ) ми стикаємося щодня. Із бурхливим розвитком інформаційних технологій сформувалося суспільство нового типу – інформаційне середовище.

ЗМІ мають великий вплив на сучасне суспільство. Людина ще з дитинства піддається їх впливу і це продовжується все її життя.

Людина медіасуспільства постійно перебуває у сфері впливу медіасередовища і численних медіа, що стають її соціальним повсякденням. З медіа вона отримує:

- ✓ необхідну інформацію;
- ✓ зразки і моделі поведінки в соціумі;
- ✓ приклади належних, соціально прийнятних переживань;

✓ можливість уникати тиску буденності й переживати яскраві – "позитивні" (радість, естетичне задоволення) і "негативні" (сум, тривогу, страх, відчуття ризику) емоції та почуття;

✓ альтернативні приклади відпочинку і дозвілля.

Ці можливості медіасередовища ідеально узгоджуються з природними віковими потребами дітей, і тому міцно утримують їх у сфері свого впливу. Діти можуть пізнавати життя з альтернативного джерела – через аудіовізуальні образи, екранні медіа (телебачення, Інтернет), які для багатьох замінюють традиційні джерела соціалізації, стають справжнім "підручником життя" [2].

Згідно з даними Національного союзу сімейних асоціацій, неповнолітня аудиторія щорічно проводить у середньому 154 години якісного часу (тобто періоду неспання) з батьками і 850 годин – з учителями, у той час як на контакти з різними екранними медіа у дітей відводиться 1400 годин.

Медики стверджують, що дитина молодшого шкільного віку без шкоди для здоров'я може дивитися телевізор від 1 до 3 годин на день, а сидіти перед монітором комп'ютера і того менше – від 10 до 30 хвилин [3].

А насправді все навпаки. За результатами дослідження Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, що охопило понад 2800 учнів, більшість школярів (86 %) користуються Інтернетом майже щодня та лише 4 % з них не користуються Інтернетом взагалі. При цьому в середньому на добу діти витрачають на користування Інтернетом 4 години [2].

Тепер, коли Інтернет став загальнодоступним і необхідним атрибутом повсякденного життя, виникає питання про його вплив на дитину. Чи є він корисним або негативним фактором? Особливо гострого характеру це питання набуває у контексті розмов про перегляд фільмів з чітко вираженими сценами насильства, жорстокості; вплив комп'ютерних ігор, які витісняють з дитячого світу всі інші види діяльності, процесу віртуального спілкування з незнайомцями, які часто негативно впливають на дитячу психіку, та врешті онлайн-залежності, яка на сьогодні б'є всі рекорди по іншим видам залежності. Відповідь на поставлені запитання не є однозначною, адже навіть корисні й життєво необхідні речі можуть ставати небезпечними. Викладене вище зумовлює вибір теми дослідження.

Теоретичну основу дослідження становлять праці вітчизняних і зарубіжних авторів, що мають відношення до досліджуваної проблеми. Загальні питання інформатизації суспільства та її впливу на систему освіти досліджували Є. Дробков, А. Єршов, Т. Корнєєва, В. Кремень, Г. Радчик, Ю. Семків та інші.

Слово "Інтернет" стало для нас вже звичним і часто використовуваним. Світова мережа Інтернет, яка перетворилася на один із символів нашої епохи, сприймається сучасною людиною не просто як засіб збереження інформації, але і як середовище, тобто як певне місце, де можна знаходитися.

Інтернет-середовище – це віртуальний світ інформації навколо людини і світ її інформаційної діяльності (ігри, повідомлення, сайти, лайки і т. д.), це сфера діяльності людини, пов'язана зі створенням, перетворенням, споживанням інформації.

Активними дослідниками і користувачами цього середовища є діти.

За результатами соціологічних досліджень:

- 2/3 наших дітей у віці від 4 до 12 років грають у комп'ютерні ігри щодня;
- час щоденного перебування за комп'ютером у середньому складає більше 4-х годин;
- 50 % дітей переглядають інформацію без будь-якого вибору, уподобань і винятків;
- 25 % дітей у віці від 4 до 10 років грають у однакові ігри від 5 до 40 разів підряд;
- 38 % дітей у віці від 6 до 12 років при визначенні рейтингу свого проведення часу на перше місце поставили КОМП'ЮТЕР, виключивши при цьому заняття спортом, прогулянки на повітрі і спілкування із сім'єю [1].

У зв'язку з вищезазначеним, значно актуалізується проблема необхідності розвитку Інтернет та медіаграмотності саме в молодшому шкільному віці, що обумовлена такими факторами:

По-перше, молодший шкільний вік є надзвичайно важливим періодом для інтелектуального, фізичного і психоемоційного розвитку дитини. Діти цього віку

прагнуть самостійно досліджувати навколишній світ, задовольняючи інтерес до пізнання, зокрема і за допомогою Інтернету.

По-друге, сучасна дитина до моменту надходження в школу має, як правило, досить значний аудіовізуальний досвід: активно спілкується з комп'ютерної, відео- і звукозаписної технікою, володіє навичками поводження з мобільною телефонією.

По-третє, учні початкової школи, що стикаються з постійно зростаючим потоком інформації (навчальної, медійної), відчують значні труднощі, коли їм необхідно проявити пошукові навички, самостійно критично оцінити отриману інформацію, проявляючи не тільки інтелектуальну та пізнавальну активність, але й особистісну, суб'єктивну позицію, творчу індивідуальність.

По-четверте, у молодшому шкільному віці розвиваються мотиви поведінки, моральну складову яких формують ідеали. В якості таких ідеалів виступають герої фільмів, книг, ігор. Характерною особливістю наслідування є копіювання зовнішнього боку вчинків героїв, оскільки, незважаючи на правильний аналіз змісту цих вчинків, дитина може не співвідносити їх з власною поведінкою [4].

Таким чином, медіа стали невід'ємною частиною життя молодшого школяра. Вони вже не тільки дозволяють отримувати інформацію, а й формують світогляд, смаки, погляди та переконання.

Проблема виховання особистості завжди була однією із актуальних, а в сучасному житті та в сучасних його умовах вона набуває особливого значення. Відомо, що для виховання батьки, педагоги, дорослі використовують всі можливі засоби і Інтернет займає значну роль у цьому процесі.

І. В. Челишева, яка ретельно розглядає питання освоєння медійного простору молодшими школярами, небезпідставно впевнена, що школярам у віці 6–10 років медіаграмотність необхідна як і вміння читати, писати чи рахувати [5].

Але поряд з цим Інтернет має і свої недоліки, які ми вже зазначали.

При цьому лише 87 % батьків вважають, що повинні навчати дітей правилам безпечного користування мережею і лише 18 % дорослих перевіряють, які сайти відвідує їх дитина.

Інститут соціології НАН України провів дослідження про те, наскільки серйозними є загрози, які підстерігають українських дітей в Інтернеті. Хоча рівень комп'ютерної грамотності зростає, багато батьків просто не розуміються на підводних каменях мережі для їх чад: 76 % батьків навіть не цікавляться, які Інтернет-сторінки відвідує їх дитина.

Тим часом в Україні поки що мало хто усвідомлює реальні загрози з боку злочинців, які несе Інтернет для дітей. Чим же загрожує Інтернет українським дітям?

Побачивши в Інтернеті рекламу алкоголю чи тютюну, хоча б раз пробували їх купити – 28 %.

Готові переслати свої фотографії незнайомцям в мережі – 28 %.

Періодично потрапляють на сайти для дорослих – 22 %.

Без вагань погоджуються повідомити інформацію про себе і свою сім'ю (місце проживання, професія і графік роботи батьків, наявність в будинку цінних речей) – 17 %.

Відправляють платні SMS за бонуси в онлайн-іграх, не звертаючи уваги на їх вартість – 14 %.

Намагалися купити наркотики – 11 % [6].

Як стверджують психологи, в молодшого школяра від користування Інтернетом виявляється чітка тенденція на отримання задоволення і меншою мірою – на становлення розуміння сутності Інтернет-контенту, мети його поширення, підтексту, формування вміння відбирати та оцінювати контент.

У зв'язку з цим існують наступні ризики розвитку особистості:

- порушення критичного ставлення до себе і своїх вчинків, втрату раціональності та цілеспрямованості поведінки;

- неспроможність особистості адекватно і раціонально моделювати своє майбутнє, нереалістичність її планів, занадто високі домагання і надмірну безкомпромісність у виборі життєвих цілей;

- пасивність, дефіцит емоційної енергії в реальному житті, емоційну скутість та байдужість у реальних стосунках;

- парасоціальне спілкування.

Як стверджують психологи, насильницькі відео- і комп'ютерні ігри можуть розвинути агресивність у молоді взагалі і молодшого школяра особливо. Зокрема, вчені виділяють основні наслідки експозиції (демонстрування) сцен насильства на розвиток особистості учня початкової школи:

- імітація, яка збільшує частоту насильницьких дій у реальному житті під впливом медіа;
- агресія – формування особистісних рис глядача, схильного до насильницьких дій;
- залякування – відчуття страху і зростання тривожних станів, які пригнічують розвиток особистості [4].

Отже, опрацювання теоретичного матеріалу підтвердило, що на сьогодні немає однозначної відповіді з питань впливу Інтернету на процес формування особистості. Не можна однозначно визнати, що Інтернет має тільки негативний вплив на формування особистості дитини, або лише позитивний.

Література

1. Баришполець О. Чинники впливу засобів масової інформації на аудиторію / О. Баришполець // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 153–163.
2. Калінеску Т. В. Соціальна відповідальність : підручник / Т. В. Калінеску, Г. С. Ліхоносова, В. С. Альошкін. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор.: В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко ; за науковою ред. В. В. Різуна. – Київ : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
4. Сагайдак Г. В. Медіаосвіта у навчально-виховному процесі початкової школи : стаття / Г. В. Сагайдак // Актуальні проблеми сучасної науки. – 2004. – № 2. – С. 145–146.
5. Челишева І. В. Перші кроки в освоєнні сімейної медіаграмотності / І. В. Челишева // Медіатека. – 2006. – № 3.
6. Черноус В. В. Ризики та безпеки Інтернету [Електронний ресурс] / В. В. Черноус, Т. В. Кобець. – Режим доступу:
<http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index>. – Назва з екрана.

УДК 37.013.42

РОЛЬ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ У ФОРМУВАННІ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Конончук Д. І.

У статті розкрито актуальність формування безпечної поведінки підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору. Наголошено на вікових особливостях розвитку особистості у підлітковому віці, які спричиняють потрапляння підлітків у складні життєві ситуації, важкі наслідки для здоров'я і благополуччя, а також їх оточення, формують різні прояви ризикованої поведінки. Визначено сутність виховного середовища дитячого оздоровчого табору. Охарактеризовано особливості виховного середовища дитячого оздоровчого табору, які сприяють формуванню безпечної поведінки підлітків. Підкреслено, що ефективність процесу формування безпечної поведінки підлітків передбачає педагогічну взаємодію всіх учасників соціально-педагогічної діяльності у виховному середовищі табору і покликана активізувати соціальне виховання особистості у підлітковому віці.

Ключові слова: підлітки, безпечна поведінка, дитячий оздоровчий табір, виховне середовище дитячого оздоровчого табору.

В статье раскрыта актуальность формирования безопасного поведения подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. Отмечены возрастные особенности развития личности в подростковом возрасте, которые вызывают попадание подростков в сложные жизненные ситуации, тяжелые последствия для здоровья и благополучия, а также их окружения, формируют различные проявления рискованного поведения. Определена сущность воспитательной среды детского оздоровительного лагеря. Охарактеризованы особенности воспитательной среды детского оздоровительного лагеря, которые способствуют формированию безопасного поведения подростков. Подчеркнуто, что эффективность процесса формирования безопасного поведения подростков предусматривает педагогическое взаимодействие всех участников социально-педагогической деятельности в воспитательной среде лагеря и призвана активизировать социальное воспитание личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростки, безопасное поведение, детский оздоровительный лагерь, воспитательная среда детского оздоровительного лагеря.

Actuality of forming of safe behavior of teenagers is exposed in the conditions of child's health camp. It is marked the age-old features of development personalities in teens, that cause the hit of teenagers in difficult vital situations, heavy consequences for health and prosperity, and also their surroundings, form the different displays of risky behavior. Essence of educator environment of child's health camp is certain. The features of educator environment of child's health camp, that assist forming of safe behavior of teenagers are described. Underline that efficiency of process of forming of safe behavior of teenager's envisages pedagogical cooperation of all participants' of social pedagogical activity in the educator environment of camp and called to activate the process of social education of personality in teens.

Key words: teenagers, safe behavior, child's health camp, educator environment of child's health camp.

Постановка проблеми. У наш час все більшої популярності набуває організація відпочинку, оздоровлення, змістовного дозвілля підлітків в умовах оздоровчого табору чи літнього майданчика при ЗНЗ. Це не тільки позитивно впливає на їх фізичний стан, а й допомагає віднайти нові можливості для спілкування, праці, проведення вільного часу, розвитку інтересів та творчої самореалізації. Разом з тим перебування в оздоровчих таборах може нести труднощі і ризики, які пов'язані зі

зміною соціального оточення, факторів впливу, соціальної ситуації формування особистості. Оскільки у підлітковому віці діти прагнуть відчутти себе самостійними і дорослими, то виникає нагальна потреба постійного порівняння й ідентифікації з однолітками, дорослими, самоспостереження із самовдосконаленням. Але, на жаль, часто підлітки не вміють передбачати наслідки своїх дій для себе і для соціуму, внаслідок чого можуть виникати порушення здоров'я або інші загрози для них самих або тих, хто їх оточує. Все це вимагає педагогічної підтримки формування у підлітків поведінки, яка б відображала відповідальне ставлення до свого життя і наслідків власних дій та вчинків у різних життєвих ситуаціях і середовищах, і визначається науковцями як безпечна (Т. Ф. Алексєєнко).

Питання формування безпечної поведінки підлітків також обумовлене серйозними змінами соціально-економічного стану України, політичними перетвореннями, культурними трансформаціями, розвитком і поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, зростанням соціальної ролі та значенням вільного часу як простору самореалізації особистості, високим динамізмом вільного часу молоді, появою нових форм проведення дозвілля. Ці та інші фактори вказують на гостру необхідність у правильній організації форм, методів і способів проведення дозвіллевої діяльності, яка б йшла на користь молодому поколінню, сприяючи розвитку просоціальних якостей [1]. Значним чинником у цьому процесі для підлітків сьогодні виступають дитячі оздоровчі табори. Це стає можливим за умови врахування особливостей виховного середовища дитячого оздоровчого табору, що дозволяє робити акцент на розвитку особистості вихованців як суб'єктів педагогічної взаємодії в системі "вихованець-вихованець" та "вихованець-педагог".

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ретроспективний аналіз досліджень переконливо доводить, що сьогодні особливу значущість у соціалізації особистості у позашкільній сфері набувають дитячі оздоровчі табори, що створюються з метою зміцнення здоров'я, організації активного відпочинку, задоволення інтересів і духовних потреб дітей та є складовою позашкільної освіти. Дитячі оздоровчі табори займають вагоме місце в системі безперервного соціального виховання. Після деякого спаду в перші роки становлення української держави їх мережа постійно відновлюється, виникають нові типи дитячих оздоровчих закладів, змінюються терміни функціонування, форми власності та підпорядкування [9].

На сучасний стан організації соціально-виховної роботи з дітьми істотно впливають концептуальні положення теорії виховання дітей і молоді (І. Бех, В. Бондарь, І. Зязюн, О. Киричук, Р. Рибалко, Ю. Руденко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Г. Троцько та ін.), дослідження соціалізації особистості загалом, і в підлітковому віці, зокрема, (О. Безпалько, Л. Божович, Л. Виготський, Р. Гурова, Н. Жигайло, І. Зверева, А. Зубра, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик, С. Харченко та ін.).

Питання розробки теоретичної бази позашкільної та позакласної виховної роботи знаходимо у наукових працях В. Балахтар, Л. Балясної, О. Биковської, В. Вербицького, А. Гуцол, Н. Ничкало, В. Оржеховської, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Т. Цвірової та ін. Особливості професійно-педагогічних та виховних аспектів роботи з дітьми в умовах оздоровчого табору та підготовки майбутніх педагогів до діяльності в умовах дитячого оздоровчого закладу в Україні стали предметом наукових розвідок Л. Іванової, Б. Ковбаса, М. Наказного, Л. Пундик, М. Сидоренко, О. Філоненко, С. Цуприк, А. Шевченко, Г. Шутки, О. Яковлевої та ін.

За результатами педагогічних (Н. Анохіна, Л. Сорокіна та ін.) і психологічних (О. Войскунський, Т. Наумова, В. Фатурова та ін.) досліджень можна стверджувати, що найбільш вразлива категорія дітей, які потребують соціально-педагогічної підтримки є підлітки, які здійснюють пошукову, пізнавальну, комунікативну, ігрову, дозвіллеву діяльність, спрямовану на задоволення потреби самовираження і самоствердження. Ця потреба спричиняє потраплянню підлітків у складні життєві ситуації, які можуть мати важкі наслідки для їхнього здоров'я та благополуччя, а також їх оточення; формує різні прояви ризикованої поведінки (шкідливі звички, розвиток алкоголізму, наркоманії, вагітність неповнолітніх, захворювання на ВІЛ/СНІД та інше). У зв'язку з цим актуалізується проблема формування безпечної поведінки підлітків, різні аспекти якої висвітлено у працях Т. Алексєєнко, Р. Васильєвої, С. Гвоздй, Н. Зимівець, О. Жабокрицької, Л. Карнаух, В. Купецької,

Л. Сидорчук, Л. Сорокіної, М. Снітко та ін. Але, незважаючи на значну кількість наукових розробок у педагогічній науці, проблема формування безпечної поведінки підлітків в умовах оздоровчих таборів є малодослідженою, хоча варто зазначити, що саме перебування у таких закладах є продовженням у літній період формування дитини як суб'єкта життя, розуміння нею того факту, що вона сама творить своє гідне людини життя. Це потребує, насамперед, формування у вихованців ціннісного ставлення до себе як до людини, до інших людей, їхніх вчинків, до природи, предметів, явищ, формування відповідальності за свою долю, за вміння розпоряджатися своїм життям як даром природи в соціальному, психологічному та біологічному розумінні, що є важливим завданням педагогів дитячого оздоровчого табору.

Мета статті – визначити особливості виховного середовища дитячого оздоровчого табору та з'ясувати його роль у формуванні безпечної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Дитячий оздоровчий табір (заміський, профільний, праці та відпочинку, санаторного типу, з денним перебуванням тощо) є позашкільним оздоровчо-виховним закладом, який створюється з метою реалізації права кожної дитини на повноцінний активний відпочинок та оздоровлення, зміцнення здоров'я, забезпечення змістовного дозвілля, задоволення інтересів і духовних запитів відповідно до індивідуальних потреб дітей шкільного віку. Соціально-виховна робота у дитячому оздоровчому таборі включає розумне поєднання відпочинку, праці, спорту, туризму з пізнавальною, естетичною, екологічною, оздоровчою діяльністю [8].

Зміст, форми і методи роботи в дитячому оздоровчому таборі визначаються статутом закладу, програмою діяльності педагогічного колективу з урахуванням запитів і потреб дітей на різних вікових етапах розвитку і ґрунтуються на принципах ініціативи і самодіяльності дітей, демократії і гуманізму, урахування національних і культурно-історичних традицій, загальнолюдських духовних надбань і цінностей.

За правильно організованої практичної діяльності дитячий оздоровчий табір виступає соціально-педагогічним середовищем соціального становлення й самореалізації особистості. У цьому контексті створення тимчасового дитячого колективу стимулює соціальну активність, самовизначення та самореалізацію в соціально й особистісно значущих видах діяльності та взаємовідносинах, що є особливо важливим для підлітків [6].

Підлітковий вік як кризова стадія розвитку особистості передбачає проблемний характер взаємовідносин підлітка з оточуючим його соціальним середовищем. Фізична нестабільність, риси характеру, що ускладнюють спілкування, емоційна незрілість, несприятливі мікро- і макросоціальні відносини (наприклад, складні життєві обставини), безвідповідальне ставлення до свого здоров'я, вчинків, відсутність інформації або її недостовірність щодо негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі – усе це фактори ризику, наявність яких, безумовно, актуалізує проблему формування безпечної поведінки підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору. Особливе місце у вивченні і вирішенні даної проблеми належить соціальній педагогіці (Т. Алексєнко, Р. Васильєва, С. Гвоздй, Л. Карнаух, С. Кушнар'єв, В. Латчук, Н. Лизь, Ю. Науменко, А. Попков, Л. Сидорчук, М. Снітко та ін.), яка характеризує безпечну поведінку особистості як "... поведінку, яка відображає відповідальне ставлення людини до свого життя і наслідків власних дій і вчинків у різних життєвих ситуаціях і у різному оточенні" [7, с. 343]. Проявами безпечної поведінки є: здоровий спосіб життя, відсутність залежностей, шкідливих звичок, свідоме дотримання соціальних норм та ін. Серед багатьох соціальних інститутів, які впливають на формування безпечної поведінки дітей, у тому числі і підлітків, ми виділяємо дитячий оздоровчий табір, який сьогодні виступає однією із важливих сфер набуття досвіду безпечної поведінки, що зумовлено особливостями виховного середовища даного закладу.

Ми розглядаємо виховне середовище дитячого оздоровчого табору як педагогічно-організовану на засадах діяльності, спілкування і творчості, особистісно орієнтовану форму особистісного розвитку, самореалізації та соціального становлення особистості, зі сприятливою атмосферою для самопізнання і самовиховання, що зумовлене низкою особливостей. При цьому варто наголосити, що не слід розглядати виховне середовище дитячого оздоровчого табору як однобічний вплив

спеціально організованого виховного середовища. Функціональну природу виховного середовища визначає оптимально побудована педагогічна взаємодія (співробітництво, спільна діяльність), в якій особистість підлітка не лише сприймає вплив суб'єктів цього середовища, а й сама набуває якості суб'єкта, здатного адекватно оцінювати себе, свої дії, суспільні процеси, брати на себе відповідальність за свої вчинки, застосовувати набутий досвід для розгортання своєї життєдіяльності (формування життєвого проекту), оволодівати культурою взаємин, засвоювати важливі життєві цінності, обумовлюючи тим самим стан і тактику розвитку виховного середовища дитячого оздоровчого табору. В умовах сучасного дитячого оздоровчого закладу співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності підлітків характеризується просторовою і часовою співприсутністю, єдністю мети, організацією і управлінням діяльністю, розподілом функцій, дій, операцій та наявністю позитивних міжособистісних відносин (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимняя, С. Максименко, П. Підкасистий, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.). Саме це визначає сутність системоутворюючої ролі педагогічної взаємодії всіх учасників соціально-виховного процесу у середовищі дитячого оздоровчого закладу з урахуванням специфіки його діяльності.

Слід зазначити, що кожен дитячий оздоровчий табір має свої особливості у виховному середовищі. Так, наприклад, вихованці профільних змін дитячого оздоровчого закладу, очевидно, будуть стикатися з дещо іншими умовами й вимогами діяльності та правилами внутрішнього розпорядку, ніж вихованці наметового табору або оздоровчого табору санаторного типу. Разом з тим соціально-виховний процес у дитячому оздоровчому таборі будь-якого типу має загальні особливості, що дозволяє виокремити загальні особливості, властиві виховному середовищу будь-якого дитячого оздоровчого табору. До них ми відносимо (за результатами аналізу концептуальних засад практичної соціально-виховної діяльності в умовах дитячого оздоровчого закладу в науковій та навчально-методичній літературі, власного досвіду діяльності):

1) тимчасовість різновікового дитячого колективу табору загалом і окремих його ланок, зокрема; так, всі види діяльності плануються, організовуються, здійснюються і аналізуються в тимчасових різновікових дитячих колективах, створених в умовах оздоровчого режиму табору, де співпрацюють діти з різним соціальним досвідом, із різних умов життя та виховання; у новому оточенні, під час активного спілкування інтенсивніше, повніше розкривається особистість дитини, створюються умови для самоствердження, самостійності, самопізнання і самовиховання, ініціативи та активності, творчого розвитку, що є особливо важливим для підлітків;

2) тимчасовість педагогічного колективу дитячого оздоровчого табору, який представлений як професійно підготовленими педагогами (вчителями, практичними психологами, соціальними педагогами), так і студентами, представниками різних сфер діяльності (згідно штатного розпису), що потребує попередньої роботи у виробленні програми спільної діяльності;

3) співробітництво дітей з дорослими та однолітками, яке виступає першим поштовхом до внутрішнього процесу розвитку, формування навичок спілкування, толерантності; тільки в цьому випадку соціально-виховна робота веде до розвитку особистості та формує індивідуальний стиль творчої діяльності. Ґрунтуючись на структурі особистості, можна виділити такі фактори самореалізації підлітків в умовах тимчасового колективу табору: а) фактор відносин – це характер відносин, які складаються між вихованцями, вихователем та вихованцем. Від них залежить, які особистісні прояви, риси характеру членів колективу актуалізуються, а які вирівнюються. Міжособистісні відносини є середовищем самореалізації, тому таке велике значення слід приділяти створенню позитивного мікроклімату; б) фактор здоров'я. Суть його полягає у створенні середовища оздоровчого відпочинку, формуванні навичок здорового способу життя вихованців. Навчити дитину вести здоровий спосіб життя як у звичайних, так і екстремальних умовах, – важливе завдання оздоровчо-виховної роботи; в) фактор творчості. Дитячий оздоровчий табір розкріпачує творчі сили кожної дитини, максимально розвиває її самодіяльність. Узгоджена із віком

творча діяльність сприяє підвищенню мотивації до праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю творчих здібностей;

4) побудова соціально-виховної роботи на принципах добровільної участі дітей у різних справах, у вільному виборі ними занять, обов'язкової оцінки діяльності кожної дитини, надання дітям можливості бачити і розуміти результати своєї праці. Це передбачає створення педагогами (вожатими) варіативних програм діяльності;

5) чіткий початок, функціонування і завершення існування табірної колективу, що вносить організацію у виховне середовище і є специфічним явищем дитячого оздоровчого табору. Це – табірні зміни – надзвичайно концентровані за змістом та соціально-виховною ефективністю період діяльності тимчасового колективу дитячого оздоровчого табору (дитячого і педагогічного). У структурі зміни виділяють три основні періоди: підготовчий, основний і заключний, кожний з яких вирішує свої завдання соціально-педагогічної діяльності: організаційно-діагностична робота; створення сприятливих умов для усунення протистояння між очікуваннями і запитами дітей; реалізація потреб у самовизначенні, самоствердженні, творчості;

6) сприятливе поєднання природного середовища і соціального оточення. Дитячі оздоровчі табори знаходяться на берегах річок, озер, моря, в лісі, у місцях цікавих історичних подій. Табір і його околиці – нове, незнайоме для дитини оточення; воно приваблює дитину і треба їй допомогти адаптуватися у ньому, зробити зоною дитячої турботи. Водночас це дає можливість дітям побачити, відчути й усвідомити життєві небезпеки у природньому й соціальному мікро- і макросередовищі, замислитись над цінністю власного здоров'я і життя, важливістю навичок безпечної поведінки;

7) нормативність організації виховного середовища дитячого оздоровчого табору, яка забезпечується дотриманням режиму дня, порядку і чистоти спальних приміщень, місць перебування дітей, чистоти білизни, проведенням оздоровчих процедур, профілактикою захворювань, травматизму і збереження здоров'я, виконанням санітарно-гігієнічних вимог, культурою харчування.

Ми вважаємо, що вищезазначені особливості виховного середовища дитячого оздоровчого закладу створюють сприятливі умови для формування безпечної поведінки підлітків, оскільки діяльнісно і змістовно враховують здоров'язберігавальні умови організації життєдіяльності, вікові особливості дітей, створюють ситуації вибору, стимулюють соціальне становлення і самореалізацію особистості.

Таким чином, окреслені нами особливості виховного середовища дитячого оздоровчого табору і їх урахування педагогічним колективом є важливою передумовою для формування безпечної поведінки підлітків. Даний процес потребує нових методів та форм роботи, спрямованих на побудову комплексного соціально-виховного процесу для формування безпечної поведінки підлітків у системі безперервного соціального виховання.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці спеціальних програм з метою формування безпечної поведінки підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору, пошуці і використанні дієвих методів, форм і засобів роботи на основі накопиченого досвіду та інновацій, зокрема, засобів педагогічної анімації.

Література

1. Алексєєнко Т. Ф. Ризикована поведінка : посібник / Т. Ф. Алексєєнко, С. В. Кушнарєв. – Вінниця ; ТОВ "Фірма "Планер", 2013. – 172 с.
2. Безпалько О. Спілкуємось та діємо : навч. посіб. / О. Безпалько, Ж. Савич. – К. : Навч. книга, 2002. – 112 с.
3. Дронова Е. Н. Социально-педагогическая поддержка подростков в деятельности социального педагога образовательной школы : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Елена Николаевна Дронова. – Барнаул, 2004. – 192 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
5. Літо для дитини : в 2 ч. / уряд. О. Главник. – К. : Главник, 2007. Ч. 1. – 2007. – 192 с.
6. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, А. І. Конончук, І. М. Пінчук та ін. ; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – К. : ІЗМН, 1997. – 280 с.

7. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.

8. Типове положення про дитячий оздоровчий заклад // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 7–8. – С. 10–18.

9. Філоненко О. С. Підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України до виховної роботи в літніх дитячих оздоровчих таборах (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. Філоненко ; Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди. + Переяслав-Хмельницький, 2013. – 24 с.

10. Чернишенко О. І. Соціокультурна діяльність соціального педагога : методичні рекомендації / О. Чернишенко ; за заг. ред. Р. Х. Вайноли. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 270 с.

УДК 61371:05629

ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІ ЗАНЯТТЯ ЗІ СТУДЕНТАМИ, ЯКІ МАЮТЬ РИЗИК ЗАХВОРЮВАННЯ АБО ЗАХВОРЮВАННЯ ХРЕБТА – СКОЛІОЗ

Кузьменко П. І.

У статті розкриті основні причини виникнення захворювання сколіозу, його форми, діючі засоби попередження й усунення дефектів постави засобами лікувальної фізкультури.

Сколійоз – це таке бокове викривлення хребта з обов'язковим обертом тіл хребців. Характерною ознакою захворювання є прогресування, яке пов'язане з віком. Зазвичай сколіоз є вродженою вадою, проте частіше за все він є набутою патологією. Наразі є багато людей із таким діагнозом, особливо серед молоді. Адже молоде покоління чимало часу проводить за комп'ютером і іншими гаджетами, при цьому зовсім не зважають на свою поставу. Профілактика розвитку сколіозу є важливою складовою збереження здоров'я людини, тому й варто розпочинати з раннього віку. У разі виявлення ознак порушення постави, чи сколіозу, необхідно терміново вжити заходів із випрямлення хребта, виконувати різноманітні комплекси вправ. Унаслідок своєчасного лікування й постійного виконання вправ можна запобігти порушенням хребетного стовпа.

Ключові слова: спеціальна медична група, сколіоз, лікувальна фізкультура, постава.

В статье рассмотрено основные причины возникновения заболевания сколиоза, его формы, действующие меры предосторожности и устранения дефектов осанки посредством лечебной физкультуры.

Сколиоз – это боковое искривление позвоночника с обязательным поворотом тел позвонков. Характерным признаком сколиоза является прогрессирующее, которое связано с возрастом. Обычно сколиоз врожденный, но чаще всего – это приобретенная патология. В настоящее время очень много людей с таким диагнозом, особенно это наблюдается среди молодежи, так как молодое поколение подолгу засиживается за компьютерами и при этом совершенно забывают о своей осанке. Профилактика развития сколиоза является очень важной частью сохранения здоровья человека, поэтому ее следует начинать с раннего возраста. В случае нахождения признаков нарушения осанки, или сколиоза нужно незамедлительно начать лечение, то есть принять меры по выпрямлению позвоночника, выполнять различные комплексы упражнений. Ведь благодаря своевременному лечению и регулярному выполнению упражнений можно предотвратить нарушение позвоночного столба.

The article deals with the main forms of the scoliosis' origin and with the effective measures of prevention and the defect correction of the body posture by means of therapeutic physical training.

So, scoliosis is such a side curvature of the spine accompanied by the twist of the vertebral bodies. The typical sign of scoliosis is progression which is related to the age. Usually, the scoliosis is congenital, but it is an acquired pathology more often. There are many people with such a diagnosis nowadays, especially it can be observed among the youth for the reason that the young generation stays too long in front of computers and forgets about the body posture meanwhile. The prophylaxis of the scoliosis' development is a very important part of preservation of health, that's why it's reasonable to begin it from an early age. In case of revealing the symptoms of faulting posture or the scoliosis, it's necessary to begin treatment immediately, namely to take measures for the straightening the spine and to do different complexes of exercises. It's possible to prevent a risk of the dorsal column lesion due to the timely treatment and the regular practicing the exercises.

Key words: special medical group, scoliosis, therapeutic physical training, body posture.

Людину оточує надзвичайно складне навколишнє середовище. Вплив негативних факторів навколишнього середовища призводить до поширення різних захворювань. В останні роки по Україні відмічається зростання захворюваності молодого населення на хвороби опорно-рухового апарату, серед яких найбільш поширеним є сколіоз. Тому дослідження причин виникнення сколіозу, розробка заходів попередження та профілактика цього захворювання є актуальною проблемою сьогодення.

Згідно з Положенням про фізичне виховання студентів, всі проходять обов'язковий щорічний медичний огляд, унаслідок якого їх розподіляють на три медичні групи: основну, підготовчу, спеціальну [1].

До основної медичної групи належать студенти без відхилень у стані здоров'я або з незначними відхиленнями, але з достатньою фізичною підготовленістю. Студенти основної групи займаються за програмами з фізичної культури в повному обсязі, можуть бути членами спортивних секцій, фізкультурних гуртків, брати участь у змаганнях.

Підготовчу медичну групу складають студенти, які мають незначні відхилення у фізичному розвитку і стані здоров'я та недостатньо фізично підготовлені. Вони навчаються разом із основною групою за загальною програмою з фізкультури. Для студентів підготовчої групи застосовують певні обмеження навантажень і більш поступове засвоєння нових рухових умінь і навичок, особливо пов'язаних з високими фізичними навантаженнями. У зв'язку з цим студенти підготовчої групи потребують додаткових занять для підвищення рівня фізичної підготовленості. З цією метою їх слід залучати до секцій загальної фізичної підготовки.

До спеціальної медичної групи належать студенти зі значними відхиленнями в стані здоров'я, яким протипоказані значні фізичні навантаження. Цим студентам слід приділяти особливу увагу, адже вони за станом здоров'я зараховані до зазначеної медичної групи, відповідно до наказу Міністерства охорони здоров'я України від 31.12.92 р. № 211 "Про вдосконалення лікарсько-фізкультурної служби". Зі студентами спеціальної групи проводять заняття за відповідною програмою – лікувальна фізкультура.

У тих випадках, коли студент починає відвідувати заняття після перенесеного захворювання, він обов'язково проходить додаткове лікарське обстеження [1].

У спеціальній медичній групі можуть навчатися студенти з дуже слабким здоров'ям, а також ті, хто раніше не виконував фізичних вправ. Вони потребують особливої уваги та індивідуального підходу на кожному кроці.

На заняттях зі студентами спеціальної медичної групи треба дотримуватись загальноприйнятої структури пари фізичної культури, проте вона має складатися не з трьох, а з чотирьох частин.

У вступній частині викладач організовує, пояснює завдання, повідомляє теоретичні відомості, сприяє виробленню правильної постави. Засобами вступної частини є гімнастичні шиккування й перешиккування, ходьба, стройові вправи, дихальні вправи, а також підрахунок частоти пульсу і дихання.

У підготовчій частині проводять загальнорозвиваючі вправи, ходьбу з різним положенням рук, танцювальні вправи, ігри з елементами стройових вправ, а також підготовчі вправи.

В основній частині вивчають один з найважливіших рухів і проводять ігри, комплекси малої і середньої рухливості.

У заключній частині виконують дихальні вправи і вправи на розслаблення. Завдання цієї частини – знизити фізіологічне навантаження і врівноважити організм. У цій частині викладач підбиває підсумки і дає домашнє завдання.

Усі частини спрямовані на розв'язання освітніх, виховних і оздоровчих завдань, органічно поєднані між собою і становлять єдине ціле.

Основою попередження й усунення захворювань студентів є лікувальна фізкультура.

Лікувальна фізкультура – один з найбільш біологічно обґрунтованих методів лікування, це перш за все терапія регуляторних механізмів, що використовує найадекватніші біологічні шляхи мобілізації власних пристосованих, захисних і компенсаторних властивостей організму для ліквідації патологічного процесу. Під

час виконання фізичних вправ посилюється кровообіг і до працюючих м'язів поступає велика кількість крові, а отже, більше поживних речовин і кисень.

При систематичному виконанні фізичних вправ м'язи зміцнюються, їх потужність і працездатність зростає, а це сприяє здійсненню завдань відновної і корегуючої терапії при порушеннях в організмі.

Лікувальна фізкультура в комплексному лікуванні різних захворювань по праву займає все більше місце, особливо при захворюваннях опорно-рухового апарату. Цілеспрямовані і дозовані, структурно оформлені рухи служать також вельми ефективним засобом реабілітації при різних захворюваннях.

Нижче ми розглянемо основні причини виникнення такого розповсюдженого серед студентської молоді захворювання як сколіоз, його форми та дійові засоби попередження й усунення дефектів постави.

Сколіоз – це бічне скривлення хребта у фронтальній площині. Етнологічно розрізняють сколіози вроджені та придбані. В основі вроджених сколіозів лежать різні деформації хребців – недорозвинення, клиноподібна їхня форма, додаткові хребці тощо.

До придбаних сколіозів належать:

1. **Ревматичні**, які виникають раптово і характеризуються м'язовою контрактурою на здоровій стороні за наявності явищ міозиту або спондилоартриту.

2. **Рахітичні**, які дуже рано проявляються різними деформаціями опорно-рухового апарату. Причинами виникнення є м'якість кісток, слабкість м'язів, тривале сидіння, особливо в школі.

3. **Паралітичні**, які виникають після дитячого паралічу, при однобічній м'язовій поразці. Вони можуть спостерігатися й при інших нервових захворюваннях.

4. **Звичні**, які виникають на ґрунті поганої постави (часто їх називають "шкільними", тому що в цьому віці вони одержують найбільше вираження). Безпосередньою причиною їх можуть бути неправильно влаштовані парти, розсаджування школярів без урахування їхнього росту й номерів парт, носіння портфелів з перших класів, тримання дитини під час прогулянки за одну руку тощо.

Цим переліком звичайно охоплюються не всі види сколіозів, а лише основні.

Постава обумовлена спадковістю, але на її формування в процесі росту в дітей впливають численні фактори зовнішнього середовища.

Процес формування постави починається із самого раннього віку й відбувається на основі тих же фізіологічних закономірностей вищої нервової діяльності, які характерні для утворення умовних рухових зв'язків. Це створює можливість для активного втручання в процес формування постави в дітей, забезпечуючи її правильний розвиток [2].

Причини, які можуть привести до порушень постави (сколіозу), численні:

1. Несприятливі умови навколишнього середовища.

2. Соціально-гігієнічні фактори, зокрема тривале перебування дитини в неправильному положенні тіла.

3. Недостатня рухова активність дітей (гіподинамія).

4. Нераціональне захоплення одноманітними фізичними вправами, неправильне фізичне виховання.

Ці причини призводять до патологічних змін з боку опорно-рухового апарату. В 90–95 % випадків порушення постави є набутим, найчастіше зустрічаються в дітей астеничної структури. Порушення постави погіршують зовнішній вигляд людини, сприяють розвитку дегенеративних змін у міжхребцевих дисках і створюють несприятливі умови для функціонування органів грудної клітки й черевної порожнини. Порушення постави, як правило, не супроводжуються грубими змінами в хребті [3].

Грубі зміни в хребті розвиваються при сколіотичній хворобі. Вони більше виражені при 2 – 3 – 4 ступенях важкості сколіозу.

Розвивається **сколіоз** переважно в періоди інтенсивного росту кісток, тобто в 6–7 років, 12–15 років. Із закінченням росту хребта, збільшення деформації, як правило, припиняється, за винятком паралітичного сколіозу, при якому деформація може прогресувати протягом усього життя [4].

Діючий засіб попередження й усунення дефектів постави – фізичні вправи. Останнім часом у лікувальних цілях фахівці рекомендують вправи ритмічної гімнастики. Головна їх перевага – емоційність, яка благотворно впливає на психічну

сферу людини з відхиленнями в стані здоров'я. Людина з великим задоволенням займається веселими вправами, чим лікувальними. Саме тому ритмічну гімнастику варто розглядати як найважливіший засіб обов'язкового комплексу фізкультурно-оздоровчих заходів для студентів з порушеннями постави [5].

З метою профілактики й усунення сколіозу вправи ритмічної гімнастики найбільшу користь приносять тоді, коли їх проводять по групах, скомплектованих відповідно до виявлених типів постави, з урахуванням статі, віку й рівня фізичного розвитку студентів. У таких групах завжди є можливість запропонувати кожному виконання комплексу тих вправ, які йому найбільш необхідні в цей момент. 1-ому, організовуючи заняття, викладач фізкультури й лікар повинні ретельно обстежити кожного студента для того, щоб правильно віднести його до тієї або іншої групи. Кожній групі потрібно розробити відповідний комплекс вправ. При стійких порушеннях постави заняття варто проводити в спеціальних медичних групах, що коригуються під спостереженням лікаря.

Методика складання комплексів вправ ритмічної гімнастики, що коригує, аналогічна методиці побудови комплексів для занять з елементами ритмічної гімнастики. Кожний такий комплекс повинен складатися із трьох частин: підготовча, основна, заключна.

В підготовчу частину включають нескладні загальнорозвиваючі вправи, що коригують відповідному типу порушення постави. Темп виконання – повільний, помірний і середній. Оптимальне дозування вправ – 6–8 повторень.

Основну частину насичують лежачи на спині, на боці й на животі. У цих положеннях легше стежити за випрямленням положення тіла, м'язи не зазнають тривалого статичного навантаження, як при втриманні тіла в положеннях стоячи й сидячи. 1-й етап виконання – повільний, помірний і середній. Дозування залежить від самопочуття, їхньої фізичної підготовки та засвоєння матеріалу. У середньому вправи повторюють 8–16 разів. Всі вправи обов'язково виконуються в обидва боки [6].

Заключна частина будується із вправ на розслаблення, які виконуються у вихідних положеннях лежачи на спині, дихальних і спеціальних вправ на відчуття правильної постави. Виконуючи вправи, студенти повинні дихати через ніс, не затримувати подих. Варто враховувати, що формуванню правильної постави сприяють вправи із предметами. За допомогою їх можна підсилити ефект впливу на окремі м'язові групи. Ідеальний варіант занять ритмічною гімнастикою для студентів з порушеннями постави припускає наявність у приміщенні дзеркал, які дають можливість кожному стежити за своєю поставою як у статиці, різних вихідних положеннях, так і в русі. Все це полегшує розучування комплексу, а також збільшує лікувальний ефект гімнастики.

Комплекси ритмічної гімнастики, що коригує, повинні бути цікавими, захоплюючими, бажано імітаційного характеру, тоді їх будуть виконувати краще.

Таким чином, заняття лікувальною фізкультурою створює сприятливі умови для функціонування органів грудної клітки, опорно-рухового апарату, попереджає виникнення різноманітних захворювань.

Література

1. Спирина М. Л. Вводный контроль на занятиях в специальной медицинской группе / М. Л. Спирина // Методические указания. – Екатеринбург : Изд-во УГТУ, 1997.
2. Касьян Н. А. Біль в спині / Н. А. Касьян. – М. : Фізкультура і спорт, 1994.
3. Никитин С. Е. Здоров'я і краса вашої постави / С. Е. Никитин, Т. В. Гришин. – М. : Радянський спорт, 2002.
4. Курпан Ю. И. Движения против сколиоза позвоночника / Ю. И. Курпан, Е. А. Таламбун, Л. Л. Сшин. – М. : Фізкультура і спорт, 1987.
5. Епіфанов В. А. Засоби фізичної реабілітації в терапії остеохондрозу хребта / В. А. Епіфанов, І. С. Ролик. – М., 1997.
6. Гранит Р. Основи регуляції движений / Р. Гранит ; пер. с англ. – М. : Мир, 1973.

УДК 373.542:811.161.2

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Мелешко Л. В.

У статті на основі аналізу наукових праць і синтезу теоретичних ідей розглянуто педагогічні ідеї щодо організації дидактичної гри як засобу формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у системі шкільної українськомовної освіти. У результаті наукового осмислення окреслено зміст понять "дидактична гра", "мовленнєва компетентність".

Акцентовано на тому, що дидактичні ігри є перспективним засобом для опанування учнями норм української мови, поповнення словникового запасу лексикою з різних сфер суспільного життя, ознайомлення учнів із соціокультурними реаліями українського суспільства, створення ситуацій реального спілкування, у яких вони мають змогу реалізувати свою мовно-мовленнєву підготовку.

Визначено види такої гри (операційна, імітаційна, рольова), що мають значний потенціал для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків. Ці види дидактичної гри становлять значний інтерес для методики мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів, оскільки є природовідповідним дидактичним засобом для цієї вікової групи школярів.

Узагальнено, що дидактична гра створює сприятливе освітнє середовище не лише для мовленнєвого розвитку учня, а й загалом для його особистісного росту. За умови продуманої методики навчання української мови гра може стати ефективним способом у досягненні специфічних цілей мовної освіти й підвищення її якості в аспекті мовнокомунікативної підготовки учнів. Як спосіб навчання гра підвищує мотивацію до уроків, приносить задоволення від навчальної діяльності, забезпечує навчання, розвиток і виховання учнів засобами предмета.
Ключові слова: дидактична гра, навчально-ігрова технологія, навчально-ігрова діяльність, мовленнєва компетентність.

В статье на основе анализа научных работ и синтеза теоретических идей рассмотрены педагогические идеи касательно организации дидактической игры как средства формирования речевой компетентности учащихся 5–6 классов в системе школьного украиноязычного образования. В результате научного осмысления обозначено содержание понятий "дидактическая игра", "речевая компетентность".

Ключевые слова: дидактическая игра, учебно-игровая технология, учебно-игровая деятельность, речевая компетентность.

In the article the author analyses scientific works and pedagogical theoretical ideas concerning didactic games as a means of forming the language competence of 5-6 grade pupils in the school system and considers Ukrainian language education. As a result of scientific comprehension, the content of the concepts "didactic game", "speech competence" is outlined.

It is emphasized that didactic games are a promising means for pupils to master the norms of the Ukrainian language, replenish vocabulary with words from various spheres of public life, familiarize pupils with social and cultural realities of Ukrainian society, and create real communication situations in which they have the opportunity to realize their linguistic training

The types of such games (operational, simulation, role) are determined, which have considerable potential for formation of children's speech competence. These types of didactic games are of considerable interest to the methodology of speech development of 5–6 grade pupils, since they are natural adaptive didactic means for this age group of schoolchildren.

It is generalized that the didactic game creates a favourable educational environment not only for the pupils' speech development, but also in general for their personal growth. In general, the game can become an effective way to achieve the specific goals

of language education and improve its quality in the aspect of language and communicative adaptation of pupils. As a way of learning the game increases motivation for lessons, brings satisfaction from educational activities, provides training, development and upbringing of pupils by means of the subject.

Key words: didactic game, educational game technology, educational game activity, speech competence.

Сучасний розвиток мовної освіти зумовлює широке коло цільових завдань навчального, розвивального й виховного спрямування, розв'язання яких через призму особистісно орієнтованого, компетентнісного й діяльнісного підходів потребує теоретичного обґрунтування й розроблення варіативних методик з використанням інтерактивних технологій навчання, особливо ігрових, бо вони занурюють у міжособистісне спілкування й природно впливають на когнітивно-мовленнєву підготовку зростаючої особистості. За Д. Кавтарадзе, з погляду освіти гра – це спосіб групового діалогічного дослідження можливої дійсності в контексті особистісних інтересів. Окрім того, щоразу, як тільки виявляється можливість, люди шуткують, тобто грають у слова, смисли і т. п., інтуїтивно оберігаючи себе від монотонності середовища [3, с. 35, 47]. Сказане наводить на думку, що в грі приховуються потужні навчальні резерви для формування мовленнєвої компетентності учнів.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць показав, що навчальні аспекти ігрової діяльності школярів визначено в працях педагогів і психодидактів Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Пометун, С. Рубінштейна, О. Савченко та ін. У працях учених наявні різноаспектні інтерпретаційні схеми поняття навчально-ігрової діяльності, що свідчить про його складність. Лінгводидактичні питання використання гри в шкільній практиці навчання української мови досліджують О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, П. Копосов, М. Пентиліук, О. Потапенко та ін. Однак недостатня реалізація ігрового підходу до мовленнєвого розвитку учнів у теорії і практиці українськомовної освіти спонукає до пошуку ефективних шляхів розв'язання цієї проблеми.

Мета статті – розкрити дидактичну гру як засіб формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків у процесі навчання української мови. Завдання: уточнити поняття "дидактична гра", "мовленнєва компетентність"; визначити педагогічні умови мовленнєвого розвитку учнів у навчально-ігровій діяльності.

Виклад основного матеріалу. У процесі реалізації ігрової моделі навчання мови й розвитку мовлення важливо розуміти, що *дидактична гра* в педагогіці розглядається як різновид пізнавальних спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, які використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Серед визначальних особливостей дидактичних ігор називають наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для вчителя), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами [4, с. 143].

У розрізі лінгводидактики *дидактична гра* – це гра з навчальною метою: сформувати мовленнєві навички й уміння, підвищити мотивацію до вивчення мови. Така гра реалізує вимоги розвивального навчання, інтенсифікує формування знань, умінь і навичок, розвиває спостережливість, увагу, пам'ять, мислення [5, с. 92]. Поряд із терміном "дидактична гра" фахівці вживають, очевидно, як синонім "навчальна гра", що означає "організовані на уроках мови ситуативні вправи, виконання яких сприяє багаторазовому повторенню мовного матеріалу, внаслідок чого виробляються мовленнєві уміння і навички" [5, с. 179]. Варто наголосити, що дидактичні ігри є перспективним засобом для опанування учнями норм української мови, поповнення словникового запасу лексикую з різних сфер суспільного життя, ознайомлення учнів із соціокультурними реаліями українського суспільства, створення ситуацій реального спілкування, у яких вони мають змогу реалізувати свою мовно-мовленнєву підготовку.

Як слушно зазначає М. Греб, продуктивність навчання забезпечує систематичне застосування дидактичних ігор. Дослідниця, услід за О. Горошкіною, С. Караманом, О. Караман та іншими вченими, акцентує увагу на тому, що ігрові прийоми та

ситуації в навчанні реалізують за такими основними напрямками: дидактичну мету ставлять перед учасниками гри у формі ігрового завдання; навчальну діяльність підпорядковують правилам гри; навчальний матеріал використовують як її засіб, у навчальну діяльність уводять елемент змагання, який перетворює дидактичне завдання в ігрове; успішне виконання дидактичного завдання пов'язане з ігровим результатом [1, с. 224, 227].

Оскільки в основі дидактичної гри лежить діалогічна взаємодія між учасниками-гравцями, то в ній виявляються усі важливі аспекти спілкування: *комунікація* як обмін інформацією між учасниками ігрового спілкування; *перцепція* – сприймання гравцями один одного в умовах ігрового спілкування; *інтерація* – міжособистісна взаємодія учасників дидактичної гри. Реалізація в шкільному курсі української мови моделей навчально-ігрової діяльності має забезпечити ефективне формування мовленнєвої компетентності учнів, що в широкому розумінні передбачає їхню мовну підготовку, збагачення словника, культивування граматичного ладу мовлення, розвиток зв'язного мовлення, чуття мови і мовної свідомості учнів, здатності доцільно добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування.

Л. Мамчур цілком логічно стверджує, що успішне спілкування залежить від мовленнєвої компетентності мовця і співрозмовника, яка є важливим складником комунікативної компетентності мовної особистості, оскільки забезпечує реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності – рецептивної (аудіювання і читання) та продуктивної (говоріння та письмо). Дослідниця послідовно пояснює, що мовленнєва компетентність включає вміння оперувати одиницями мови, добирати їх відповідно до комунікативної ситуації, дотримуватися норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навичок і вмінь швидкого, автоматичного, доречного вживання мовних засобів; здатність розуміти й висловлювати зміст (значення), породжувати нові мовні форми, уміння стилістично правильно користуватися всіма мовними ресурсами [6, с. 42–43].

Значні резерви для формування мовленнєвої компетентності учнів має дидактична гра. Зокрема, важливе значення серед дидактичних ігор для мовленнєвого розвитку учнів молодшого підліткового віку під час навчання української мови мають *операційні, імітаційні та рольові ігри*. У процесі операційних ігор учні відпрацьовують конкретні операції (аналізу, узагальнення, порівняння, моделювання та ін.), наприклад: *"Хто швидше виконає розбір речення", "Хто назве більше фразеологізмів", "Хто назве більше синонімів (до конкретного слова)", "Хто краще обгрунтує думку"* та ін. Специфікою імітаційних ігор (*"Діалог за особами", "Написання листа", "Дискусія"* та ін.) є наслідування, відтворення, відображення конкретної процедури, діяльності, стосунків між людьми, норм соціокультурного життя, чітко виконуючи покрокову інструкцію. Рольові ігри (*"Бесіда батьків і дітей", "Обговорення плану сімейної поїздки на відпочинок", "Екскурсія в музей", "Засідання клубу юних знавців мови"*), характеризуються тим, що між гравцями розподіляються соціальні чи професійні ролі (наприклад: *директор музею, касир, гід, відвідувачі, лідер-організатор, секретар, мовознавці, фотокореспондент* та ін.), кожний учень-учасник гри перевтілюється в рольовий образ для відпрацювання відповідних дій, серед них і мовленнєвих.

У межах навчально-ігрових технологій окреслені види дидактичних ігор за умови якісного допоміжного дидактичного матеріалу (сценаріїв, алгоритмів дій, опорних текстів, ілюстрацій та ін.) стають засобом для мимовільного усвідомлення норм української мови, духовно-культурних орієнтирів, мовленнєвих технік. Також варто зазначити, що ефективна дидактична гра зазвичай вирізняється навчальною цілеспрямованістю й методичною чіткістю. Навчально-методичною цінністю в аспекті мовленнєвого розвитку учнів характеризуються ті ігри, у яких має місце гра мовних одиниць, зразки текстів, наповнених духовно-культурними смислами, відкриття й розуміння яких робить учнів духовно багатими мовними особистостями.

Особливу цінність для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків мають імітаційні та рольові ігри, тому що ці види дидактичної гри активізують учнів-гравців на рівні свідомості й підсвідомості, викликають у них бажання висловитися, обговорити особисті проблеми, сказати й бути почутими. Такі види дидактичної гри навчають ситуативному мисленню, емпатії, толерантному діалогу, є

наближеними до реальних ситуацій спілкування, що вкрай необхідно учням для природного занурення в мовно-мовленнєве освітнє середовище. Д. Кавтарадзе, пояснюючи відмінності між названими видами дидактичних ігор, зазначає, рольова гра будується на розвиткові певного сюжету, який задається увідними даними як основою стосунків між реальними людьми в конкретній ситуації. Розвиток подій залежить від ініціативності, фантазії та життєвого досвіду учасників. Цим рольова гра відрізняється від імітаційної гри, де є жорсткий сценарій, правила, а нерідко й порядок дій гравців детально розроблений. Особливістю імітаційної гри є те, що вона становить дидактичний "підсилювач" для винайдення смислів шляхом подолання конфліктних ситуацій. Навчальні імітаційні ігри – це складний колективний тренажер, досвід роботи з яким приходиться поступово, тому необхідно більше грати [3, с. 106, 125–127].

Н. Кудикіна в "Енциклопедії освіти" (за редакцією В. Кременя) серед педагогічних умов, які сприяють розвиткові ігрової діяльності, називає такі: формування пізнавальних інтересів дітей; збагачення їх знаннями, які опосередковано визначають зміст гри; вплив на формування процесуально-операційного компонента у сфері уявних і реальних взаємовідносин учасників гри; навчання правил колективних ігор; сприяння реалізації повноцінних контрольних-оцінних дій; нейтралізація негативного виховного впливу соціального середовища; забезпечення особистісно орієнтованого підходу до дітей; створення розвивально-виховного матеріального ігрового середовища [2, с. 140]. Водночас потрібно зазначити, що ефективність дидактичної гри в аспекті мовленнєвого розвитку учнів значною мірою залежить від реалізації таких загальнодидактичних принципів: 1) принцип проблемності в навчально-ігровій діяльності; 2) принцип міжсуб'єктної активності учнів у навчально-ігровій діяльності; 3) принцип партнерського спілкування учасників гри; 4) принцип креативності учасників гри; 5) принцип метафоризації навчального матеріалу та ін.

Проведене експериментальне дослідження свідчить, що дидактичні ігри в системі українськомовної освіти забезпечують досягнення основних навчально-предметних цілей. Загальновідомо, що в наш час такі цілі переосмислюються через особистісно-компетентнісний вимір. Відповідні специфічні цілі можна згрупувати за чотирма змістовими лініями й назвати мовою компетентностей: 1) цілі формування мовної компетентності; 2) цілі формування мовленнєвої комунікативної компетентності; 3) цілі формування соціокультурної компетентності; 4) цілі формування діяльнісної компетентності. Відтак конкретизуємо цілі, пов'язані з рівнем специфічного в прогнозованих навчальних досягненнях.

Цілі формування мовної компетентності пов'язані з виробленням і розвитком таких навчальних досягнень, як:

- знання базових мовних понять шкільного курсу української мови;
- уміння чітко й послідовно розкрити засвоєний мовний матеріал;
- уміння продемонструвати розуміння структури української мови як навчального предмета та зв'язок між його розділами;
- розуміння виражальних засобів мови;
- здатність внутрішньо проникати в смисл навчального тексту;
- позитивне ставлення до української мови;
- готовність виконувати "рідномовні обов'язки".

Цілі формування мовленнєвої комунікативної компетентності пов'язані з виробленням і розвитком таких навчальних досягнень, як:

- знання базових мовленнєвих понять;
- здатність до розуміння, пояснення, оцінювання сприйнятого на слух чи прочитаного тексту;
- здатність до мовленнєвої творчості з урахуванням типу, стилю, жанру мовлення;
- готовність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати засоби та способи для передавання думок і почуттів;
- уміння наводити переконливі аргументи під час спілкування;
- уміння змінювати мовленнєву стратегію, комунікативні тактики в умовах ситуації спілкування;
- позитивне ставлення до художніх текстів митців слова;

- досвід мовленнєвої діяльності в різних соціокультурних ситуаціях.

Цілі формування соціокультурної компетентності пов'язані з виробленням і розвитком таких навчальних досягнень, як:

- лінгвосоціокультурні знання, уміння;
- позитивне ставлення до національних і загальнолюдських цінностей;
- здатність до емпатії;
- патріотична свідомість;
- морально-етична вихованість;
- мовно-естетична вихованість;
- готовність до активної життєдіяльності;
- персональний соціокультурний досвід.

Цілі формування діяльній компетентності пов'язані з виробленням і розвитком таких навчальних досягнень, як:

- позитивне ставлення до навчальної діяльності;
- уміння розрізняти основну і другорядну інформацію;
- уміння доцільно використовувати методи пізнання й навчання мови в конкретних ситуаціях;
- здатність до лінгвокреативності;
- здатність до контролю, самоконтролю результатів навчально-пізнавальної і мовленнєвої діяльності;
- досвід самостійної навчально-предметної діяльності.

Водночас серед супровідних результатів систематичного впровадження дидактичних ігор у навчання мови варто виділити такі: підвищення різних видів мотивації (пізнавальної, навчальної, комунікативної, лідерства, успіху та ін.), розвиток організаційно-діяльничих умінь, формування ціннісних орієнтирів, життєвих пріоритетів тощо.

Ефективність застосування дидактичних ігор у шкільній практиці мовної освіти значною мірою залежить від належної підготовки вчителів-словесників до організації навчально-ігрової технології. Учитель має бути обізнаним із сутнісними ознаками дидактичних ігор, мати тематичні комплекти таких ігор, уміти самостійно їх розроблювати для урізноманітнення методики навчання мови.

Висновки. Отже, вивчення наукових праць дало змогу інтерпретувати дидактичну гру з погляду педагогіки й лінгводидактики та окреслити види такої гри (операційна, імітаційна, рольова), що мають значний потенціал для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків. Зазначені види дидактичної гри становлять значний інтерес для методики мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів, оскільки є природовідповідним дидактичним засобом для цієї вікової групи школярів.

Дидактична гра створює сприятливе освітнє середовище не лише для мовленнєвого розвитку учня, а й загалом для його особистісного росту. За умови продуманої методики навчання української мови гра може стати ефективним способом у досягненні специфічних цілей мовної освіти й підвищення її якості в аспекті мовнокомунікативної підготовки учнів. Як спосіб навчання гра підвищує мотивацію до уроків, приносить задоволення від навчальної діяльності, забезпечує навчання, розвиток і виховання учнів засобами предмета. Перспективним є дослідження розвивального потенціалу комп'ютерних ігор у навчанні української мови.

Література

1. Греб М. М. Теоретичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів : монографія / М. М. Греб. – К. : Центр учбової літератури, 2017. – 320 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 176 с.
4. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

5. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – 2-ге вид., виправлене і доп. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

6. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія / Л. І. Мамчур. – Умань : Видавець "Сочинський", 2012. – 449 с.

УДК 378.147

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ В АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Толочко С. В., Хомич В. І.

У статті зроблено аналіз використання інноваційних технологій навчання в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних ВНЗ. Авторами розглянуто інноваційні форми проведення лекцій, практичних занять та організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: інновація, моно- і комплексна технологія, метод вправ.

В статье сделан анализ использования инновационных технологий обучения в методике преподавания украинского языка по профессиональному направлению в аграрных вузах. Авторами рассмотрены инновационные формы проведения лекций, практических занятий и организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: инновация, моно- и комплексная технология, метод упражнений.

The article analyzes the use of innovative teaching technologies in the methodology of teaching the Ukrainian language for professional orientation in agrarian universities. The authors consider innovative forms of conducting lectures, practical classes and organization of independent work of students. Considerable attention is paid to the peculiarities of the preparation and conduct of interviews, discussions, public speaking, telephone conversations, etc., which contributes to the development of the individual style of the language of professional communication. The role of systematic work of the student from different types of lexicographic works is defined for the enrichment of lexical and phraseological resources, improvement of language literacy, increase of culture and increase of the possibility of assimilation of new concepts. The system of communicative tasks is given in order to correct students' speech according to literary norms; enrichment of the lexical stock with speech blocks, clichés, characteristic of business communication; development of skills to select appropriate verbal and non-verbal means for registration of acts of communication taking into account the social status of a partner; Development of control and stimulating competence of organization of speech activity.

It is noted that the implementation of the above communicative tasks contributes to the implementation of a set of pedagogical goals: the grammar material is worked out, students' speeches are adjusted and enriched, communicative skills are intensified and polished: to master the communication situation; plan your speech, that is, outline the meaning of the utterance; to select adequate language means for reproduction of the content; provide feedback.

Key words: innovation, mono- and complex technology, method of exercises, lexicographic works, communicative readiness for future professional activity.

Постановка проблеми. Основу викладання української мови за професійним спрямуванням становлять такі дидактичні принципи, як науковість, системність, доступність, свідомість, логічність тощо.

Методика мовного навчання у вищому навчальному закладі не повинна повторювати методики навчання української мови в середній школі, бо сучасна система освіти чекає від науково-педагогічного працівника охоплення великого обсягу інформації й орієнтована на рівні знань студентів та їх розуміння. Тому перед викладачем-філологом на заняттях стоїть непросте завдання у формуванні в студентів умінь думати, розуміти сутність речей, осмислювати ідеї, концепції і вже на основі цього шукати потрібну інформацію, трактувати її та застосовувати в конкретних умовах. Саме цьому і сприяють інноваційні технології навчання.

Метою нашого дослідження є проаналізувати практичне використання інноваційних технологій у методиці викладання української мови професійного спрямування в аграрних вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метою курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" є формування комунікативної компетенції студентів; набуття спілкувального досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професіоналізму та конкурентоздатності сучасного фахівця; вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері: вплив на співрозмовника за допомогою вмілого використання різноманітних мовних засобів, оволодіння культурою монологу, діалогу та полілогу; сприйняття й відтворення фахових текстів, засвоєння термінології.

Провідна мета розроблення методичної системи формування професійного мовлення студентів, майбутніх фахівців засобами української мови передбачає зміну освітньої парадигми, зокрема: професійна спрямованість навчання української мови у вищій школі; роз'яснення завдань набуття знань з лінгвістики, порад щодо організації освітньої діяльності студентів з інших дисциплін (складання конспектів, ведення записів, пошук літератури та потрібної інформації українською мовою), вимог до отримання оцінки знань, умінь і компетенцій із профільюючих дисциплін українською мовою; використання інтерактивних методів навчання (евристичні, проблемні бесіди, ділові ігри, комп'ютерні програми тощо); ретельний відбір теоретичних тем для самостійної роботи з урахуванням часу, важкості та готовності до їхнього опанування студентами; упровадження інноваційних технологій із раціональним поєднанням традиційних методів, що забезпечує набуття, поруч з якісними знаннями, уміннями й компетенціями з профільюючих дисциплін, професійно важливих комунікативно-мовленнєвих якостей майбутніх фахівців, випускників аграрних вищих навчальних закладів.

Використання інноваційних технологій навчання у вищій школі – актуальне питання в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням. Вищезазначену проблему вивчають такі науковці, як Я. Бурлака, В. Волинський, Ю. Дорошенко, С. Караман, О. Красовський, В. Лапінський, І. Лернер, В. Мадзігон, М. Пентиліук, І. Підласий, О. Пометун, А. Хуторський, О. Черноус, Т. Якушина тощо.

Виклад основного матеріалу. Завданням навчальних занять з української мови за професійним спрямування є формування спеціалізованої комунікативної компетенції мінімального рівня розвитку, яка забезпечує спілкування в професійно-трудої сфері. Матеріал навчальної дисципліни має подаватися, на нашу думку, після початку вивчення фахових дисциплін та засвоєння певної професійної, зокрема термінологічної, лексики. Пріоритетом повинно стати опрацювання, крім лінгвістичної, фахової літератури з метою здобування інформації, а також розвиток умінь усної та письмової професійно-спрямованої компетенції в галузі наукового й технічного перекладу опрацьованих науково-професійних текстів.

Системою методики викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних вищих навчальних закладах передбачаються організаційні форми навчання, адекватні умовам кредитно-трансферної накопичувальної системи:

– лекції (вступна: ознайомча, настановча, інструктивна; інформаційна (тематична): загальнопредметна, лекція теоретичного конструювання, лекція-конкретизація, лекція-інтеграція, узагальнююча; підсумкова лекція; оглядово-повторювальна, консультативна); нетрадиційні лекції (багатоцільова, проблемна, лекція-брейнстормінг; лекція-візуалізація; лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція); лекція-конференція тощо);

– практичні заняття, навчальні конференції, захисти пропонованих проєктів, проведення лінгвістичних "круглих столів", дискусій, спрямовані на оволодіння практичними уміннями та компетенціями;

– заліки та екзамен, спрямовані на контроль теоретичних та практичних знань і компетенцій фахівців.

Лекційний курс передбачає висвітлення основних питань сучасної української літературної мови у вищій школі та є науково-теоретичною базою, що забезпечує усвідомлене засвоєння прикладних питань. Лекція є процесом, під час якого у сту-

дентів формуються знання, забезпечуються мотиваційний компонент і загальноорієнтований етап оволодіння науковими знаннями.

Практичні заняття забезпечують опрацювання основного й додаткового лінгвістичного матеріалу з теми, що вивчається; підготовку усних і письмових відповідей на запитання, які стосуються теоретичного фахового матеріалу; вправи аналітичного й конструктивного характеру з використанням різного типу словників, у тому числі термінологічних; складання різних видів ділових паперів (за зразками); стилістичний аналіз тексту (науково-публіцистичного, офіційного-ділового); створення монологів, діалогів, полілогів на фахову тематику; виправлення та класифікації помилок у письмових роботах студентів; написання анотацій на основі опрацьованої літератури; виступи з повідомленнями; обговорення та коментарі до виступів. Вони включають також проведення контролю знань, умінь та компетенцій (усне опитування, письмове тестування); вирішення творчих контрольних завдань, їх перевірка та оцінювання; проведення рольових і сюжетних ігор, тренінгів, конференцій, дискусій; захист залікових занять тощо.

Самостійна робота з української мови за професійним спрямуванням має прищепити майбутнім фахівцям уміння систематично поповнювати свої знання, працювати з лексикографічними працями, зокрема зі словниками термінів майбутнього фаху, навчальними посібниками та іншою додатковою літературою, швидко і творчо орієнтуватися в новій інформації. Методичне забезпечення самостійної роботи передбачає засоби самоконтролю (правописні практикуми, практикуми з культури мови, тести, пакети контрольних завдань), а також поточні консультації, які забезпечують виконання студентами додаткових завдань зі складних тем.

У сучасній аграрній вищій школі використовуються як традиційні (пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване й диференційоване), так й інноваційні технології навчання (особистісно орієнтоване, групова навчальна діяльність студентів, розвивальне навчання, навчання як дослідження, інтерактивне, інноваційні технології навчання (інформаційно-комунікаційні (комп'ютерні), ігрові, тренінгові).

Нині практично всі дослідники інноваційних процесів розуміють під інновацією процес упровадження якого-небудь нововведення в практику.

Термін "інновація" (італ. *innovacione* – новина, нововведення) означає нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери.

Що стосується освітніх інновацій, то, як стверджується в Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності МОН України, під освітніми інноваціями розуміються вперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Тож нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

Під педагогічними інноваціями розуміють і результат, і фактор, і синонім творчості, і форми організації, і види технологій. Інтенсивність сучасної освіти досягає критичного рівня: людина повинна постійно поповнювати свої знання, а обсяг їх різко зростає. Виникає необхідність удосконалення освітнього процесу, запровадження інноваційних технологій, які дозволять виокремити творчі здібності студентів та оптимізувати процес засвоєння й накопичення знань.

Ми погоджуємося з думкою Н. Костиці про те, що педагогічні технології можна використовувати як монотехнологію або комплексну технологію, яка включає елементи інших технологій. У будь-яку монотехнологію (наприклад, ігрові ситуації, взаємоопитування тощо) закладений інтерактивний режим спілкування через ті методичні прийоми, які застосовують у ній, а викладач виконує роль фасилітатора. Вивчаючи гуманітарні дисципліни, студенти встановлюють своєрідний інформаційний зв'язок з оточенням. Утворені інформаційні потоки викликають у них активну розумову діяльність, яка потребує значного ступеня самостійності. У зв'язку з цим у сучасних педагогічних технологіях пріоритет надають діалоговим, діагностичним, активним та інтерактивним методам навчання [1].

Серед різноманітних підходів до проектування процесу навчання української мови у вищій школі, на нашу точку зору, універсальним є поданий О. Любашенко, що реалізується через комплекс лінгводидактичних стратегій (рецептивно-мовленнєвого спілкування; продукування текстів; репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення; контактної-комунікативної мовленнєвої взаємодії у формі монологічних та діалогічних текстів тощо) і значною мірою доповнює сучасний методичний інструментарій вищої школи [2].

Маємо визнати, що у вищій школі, у тому числі й аграрній, і далі панівним лишається споглядально-репродуктивне навчання, тобто заучування й відтворення чужих думок, – до такого способу здобування інформації призвичаїла загальноосвітня школа. Тож на кожному занятті потрібно вчити студентів практично користуватися здобутими знаннями, наприклад, конспектувати відповідну літературу, осмислюючи зміст наукового тексту, і, таким чином, розвивати інтелектуально-творче спрямування особистості. Сьогодні потребує не стандартних лекцій-монологів і практичних занять, а діалогу, що передбачає аналіз проблемних ситуацій, імпровізацію, творчі пошуки.

А тому для нашого дослідження цінним є судження І. Харченко про важливе значення правильного формування системи вправ, що передбачає врахування принципу послідовності набутих знань у досягненні мети. Оскільки професійне мовлення має свої особливості, то система вправ повинна будуватися на такому мовному та мовленнєвому матеріалі, що якнайбільше відображає професійну діяльність. До таких типів вправ належать: 1) конструктивні: за усною формою мовлення та видами мовленнєвої діяльності (вправи для розвитку навичок слухання й говоріння; вправи для розвитку навичок читання й розуміння); 2) вправи з різних видів мовлення: за писемною формою мовлення та видами мовленнєвої діяльності (вправи з написання різних типів текстів наукового та офіційно-ділового стилів; вправи для навчання дидактичному письму); 3) аналітичні вправи: за мовними рівнями (вправи лексичні; граматичні; стилістичні; лексикографічні); за етапами навчання (вправи розпізнавальні; тренувальні; вправи, спрямовані на вдосконалення навичок професійного мовлення; вправи для самоконтролю); за рівнем складності (вправи за зразком; творчі вправи) [4].

Як ми вже зазначали, одним із важливих завдань курсу української мови за професійним спрямуванням є практичне знайомство з різного типу словниками, вироблення навичок користування ними. Систематична робота студента з різного типу лексикографічними працями сприяє збагаченню лексичного та фразеологічного запасу, удосконаленню мовної грамотності, підвищенню культури та збільшує можливість засвоєння нових понять. Уміння працювати з термінологічними словниками дає змогу поповнити знання студентів лексичними одиницями обраного фаху. Наведемо зразки термінологічних словників для студентів інженерних спеціальностей аграрних вишів:

Англо-український словник з механізації сільського господарства : навч. посіб. / М. С. Волянський, А. Д. Олійник, Л. І. Чапала, Л. В. Шевченко. – К. : Аграрна освіта, 2009.

Войналович О., Моргунок В. Словник наукової і технічної мови (термінологія процесових понять). – К., 1997.

Манець І. Г., Білецький В. С., Яценко Ю. П. Російсько-український словник із техногенної безпеки та екології / за ред. докт. техн. наук, проф. Б. А. Грядущого. – Донецьк : Донбас, 2004.

Михайлов В. С. Російсько-український словник-довідник з автоматичної, кібернетики і електронно-обчислювальної техніки. – Вінниця : Вінницька обласна друкарня, 1996.

Російсько-український загальнотехнічний словник : близько 113 000 слів / уклад.: Л. І. Мацько, І. Г. Трегуб, В. Ф. Христенко, І. В. Христенко. – К., 1994.

Толочко С. В. Термінологічний словник за напрямками підготовки: 6.100102 "Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва"; 6.100101 "Енергетика та електротехнічні системи в агропромисловому комплексі"; 6.030509 "Облік і аудит"; 6.030601 "Менеджмент" : посібник для аграрних ВНЗ III–IV р.а. / укл. С. В. То-

лочко, О. І. Литвинов, Л. Г. Якубінська, Н. Г. Царук, Н. М. Даценко, Т. П. Колесник ; за заг. ред. С. В. Толочко. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011.

Необхідною аналітичною вправою з метою засвоєння знань з лексикографії є, на нашу думку, завдання, що передбачають вивчення іншомовних слів. Наприклад, поясніть значення слів, два з них уведіть у речення. Який словник ви використаєте?

Презентація, прес-реліз, ратифікація, чартер, істеблшмент, де-юре, де-факто, піар, паблік рилейшнз, плюралізм.

Ще одним видом аналітичних вправ за лексичним мовним рівнем є робота з підручниками й посібниками. Пропонуємо таке завдання: із підручника з фаху доберіть і запишіть текст (5–6 речень). Зробіть стилістичний та лексичний аналіз тексту. Із тексту випишіть п'ять вузькоспеціальних термінів і охарактеризуйте їх за зразком:

- 1) дефініція (що означає термін);
- 2) походження (власний, запозичений);
- 3) спосіб творення (для власномовних термінів);
- 4) частота вживання;
- 5) увести у власне речення.

Під час виконання даного завдання радимо скористатися вищевказаною лексикографічною працею "Термінологічний словник за напрямками підготовки".

В усному фаховому спілкуванні для вдосконалення творчих умінь вибирати з кількох можливих варіантів найточніший, стилістично доречний і виразний, який найліпше б надавався для конкретної ситуації спілкування, ми використовуємо систему комунікативних завдань. На попередньому етапі дані завдання можна проводити шляхом аналізу текстів, наприклад: Визначте типи поданих діалогів (фатичний, когнітивний, конфліктний). Охарактеризуйте етикетні мовні формули, використані в них.

Наступний вид завдань передбачає власне конструювання діалогів та полілогів. Подаємо приклади таких завдань до заняття на тему "Спілкування в колективі". В основному – це діалоги (полілоги), що розігруються вдвох, утрьох.

– Ви – молодий фахівець, хочете подати директорові свої пропозиції щодо поліпшення роботи відділу. Як краще викласти ці пропозиції?

– Вам потрібно на завтра відпроситися з роботи. Спробуйте вмовити вашого керівника.

– Ви – начальник відділу. Попросіть свого підлеглого вийти на роботу у вихідний день.

– Учора був ваш перший робочий день. Ви познайомилися з колегою, але сьогодні не можете пригадати його ім'я та по батькові. Тим часом він до Вас звертається, як годиться.

– Ви одержали від керівника відділу важливе й термінове завдання, а двоє Ваших колег заважають Вам розмовами...

– Ваш колега вже давно збирався в це відрядження, а посилають Вас.

– Ви – керівник відділу. Ваш підлеглий дуже просить надати йому відпустку. Відмовте йому в проханні.

– Двоє Ваших колег обговорюють питання про придбання для відділу нового комп'ютера, але їхнє рішення, на Ваш погляд, неправильне. Спробуйте переконати їх у тому, що вони помиляються.

– Вам зателефонував Ваш керівник і запросив узяти участь у зборах. Але у Вас термінова справа, яку ніяк не можна перервати.

– Керівник доручив Вам віддрукувати наказ. Та в чернетці, написаній рукою шефа, Ви бачите помилки.

Розгляньмо діяльність студентів під час виконання другого завдання.

Скажімо, вони розіграли такий діалог:

– Добрий день, Андрію Михайловичу! Вибачте, що турбую, та я до Вас із проханням.

– Слухаю.

– Так складаються мої родинні справи, що завтра мені потрібно бути вдома. Ось звіт, який Ви доручали мені підготувати. Сподіваюся, тут усе правильно.

– А раптом виникнуть якісь додаткові запитання?

– На цей випадок я домовлюся з Валерієм Олексійовичем. Він у курсі справи.

- Що ж, тоді я не маю заперечень. Щастя Вам!
- Дякую.

Із погляду граматики викладач у цьому діалозі контролює вживання імені по батькові у формі кличного й орудного відмінків, у разі потреби виправляє помилки та акцентує увагу студентів на правильних формах. Можна доручити це "експертам" із числа студентів, які стежитимуть за перебігом діалогу, а після закінчення розмови проаналізують почуте, спираючись на критерії нормативності й комунікативної доцільності мовлення. Цей момент навчальної діяльності слід використовувати і для формування досить важливого комунікативного вміння – критикувати не ображаючи.

Третє завдання відрізняється від попереднього соціальними ролями партнерів з комунікації: якщо в другому завданні з проханням звертався підлеглий до керівника, то тут у ролі прохача виступає керівник. Під час обговорення доцільно поставити низку проблемних запитань, наприклад: "Чи змінюється набір мовних засобів за такої зміни соціальних ролей комунікантів?", "Припустимо, що ви – молодий начальник відділу, а підлеглий – старша за віком людина..."

Під час евристичної бесіди студенти переконуються, що ділове мовлення не може бути цілком спонтанним, що надзвичайно важливо мати в активному словнику цілий арсенал мовних засобів, які можна використовувати, беручи до уваги соціальні ролі партнерів по спілкуванню. Актуалізуються також соціолінгвістичні відомості, на основі яких формуються вміння добирати мовні засоби для оформлення думки відповідно до виконуваної комунікантом у колективі соціальної ролі.

Працюючи над удосконаленням мовної майстерності, можна застосовувати прийом "прихованого" контролю (за умови, що він є непомітним для студента), і тільки викладачеві відоме значення певного завдання як контрольного. Наприклад, під час виконання серії завдань "Прийом відвідувачів" викладач має змогу перевірити, наскільки активно студенти послуговуються етикетними формулами звертання, вибачення, прохання, відмови. Результати такої перевірки дають конкретний матеріал для наступних педагогічних впливів. Можна доручати ведення контролю "експерта" із числа студентів. Наприкінці заняття вони оцінюють рівень певних умінь своїх однокурсників і водночас удосконалюють власні компетенції редагування та саморедагування.

Завдяки застосуванню такої системи методичних прийомів поетапно формується культура ділового мовлення майбутніх фахівців-аграріїв, а саме: коригується їхнє мовлення відповідно до літературних норм; збагачується лексичний запас мовленнєвими блоками, кліше, характерними для ділового спілкування; виробляється вміння добирати для оформлення актів комунікації відповідні вербальні й невербальні засоби з урахуванням соціального статусу партнера; розвиваються контрольньо-стимулюючі компетенції організації мовленнєвої діяльності.

Труднощі, які виникають під час донесення або сприймання інформації, часто є наслідком вікових, статевих, соціальних та інших розбіжностей; комунікант і реципієнт можуть мати різні темпераменти, характери, переконання, освіту. Подолати ці розбіжності дає змогу мовний етикет (сукупність стандартних словесних формул, уживаних у стандартних ситуаціях), реалізований через мовну етикетну поведінку. Доцільно дати рекомендації для комуніканта й реципієнта, напр.: не припускати типових помилок у сприйнятті співрозмовника (неадекватна оцінка співрозмовника, вплив стереотипу тощо). Усе це спростить і поліпшить процес спілкування фахівців у певній галузі і в будь-якій мовній ситуації.

Маючи необхідні якості, володіючи мовним етикетом, студенти оволодівають особливостями підготовки й ведення співбесіди, дискусії, публічного виступу, телефонної розмови тощо, тим самим виробити індивідуальний стиль мови професійного спілкування. У зв'язку з цим є потреба розглянути технології сперечання, доведення власної думки, переконання тощо [3].

Отже, виконання комунікативних завдань сприяє реалізації комплексу педагогічних цілей: опрацьовується граматичний матеріал, коригується й збагачується мовлення студентів, активізуються та відшліфовуються комунікативні вміння: опанувати ситуацію спілкування; планувати своє мовлення, тобто окреслювати зміст висловлювання; добирати адекватні мовні засоби для відтворення змісту; забезпечувати зворотний зв'язок.

Варто також приділити увагу невербальним засобам спілкування: проксеміці й кінесіці, акцентувати немовні елементи етикету, наголосити на зв'язку з основними поняттями курсу "Етика ділового спілкування".

Висновки. Отже, проблема використання інноваційних технологій у методиці викладання української мови за професійним спрямуванням є багатоаспектною і розгляд усіх її складових дозволяє створити цілісну систему комунікативної готовності до майбутньої професійної діяльності. Проте наше дослідження не вичерпує змісту проблеми, тому подальші наукові розвідки пов'язуємо з аналізом використання інформаційно-комунікаційних, ігрових та тренінгових технологій в освітньому процесі.

Література

1. Костриця Н. М. Формування комунікативної компетентності студентів-аграрників під час вивчення курсу "Українська мова за професійним спрямуванням" / Н. М. Костриця // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія і педагогіка". – 2014. – Вип. 29. – С. 82–85.

2. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія / О. В. Любашенко. – Ніжин : ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2007. – 296 с.

3. Толочко С. В. Українська мова за професійним спрямуванням для студентів інженерних спеціальностей : навч. посібн. / С. В. Толочко, Л. М. Лосина, М. М. Бондар. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012.

Ч. II. – 2012. – 380 с.

4. Харченко І. І. Взаємодія традиційних та інноваційних методів викладання української мови за професійним спрямуванням студентам вищих аграрних навчальних закладів [Електронний ресурс] / І. І. Харченко // Філологічні науки. – Суми, 2011. – С. 52–58. – Режим доступу:

<http://repo.sau.sumy.ua/handle/123456789/1503>. – Назва з екрана.

5. Хомич В. І. Професійна діяльність і українська мова : навч. посібн. / В. І. Хомич, С. В. Толочко. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2017. – 278 с.

УДК 37.013.77:811.111]-057.874

**ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПСИХІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ ТИПАМИ ІНТЕЛЕКТУ
У ПРОЦЕСІ ВИБЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Шевченко С. І., Халимон І. Й.

Стаття присвячена дослідженню теорії множинного інтелекту Г. Гарднера, згідно якої існує вісім типів інтелекту: лінгвістичний (вербальний), музичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, кінестетичний, внутрішньо-особистісний, міжособистісний, натуралістичний. Завдання дослідження: 1) дослідити зв'язок між розвитком психічних процесів молодших школярів та їх домінуючими типами інтелекту у процесі навчання іноземної мови; 2) розробити комплекс вправ, спрямований на розвиток різних типів інтелекту учнів 4-х класів загальноосвітніх шкіл. Висновки на основі результатів дослідження полягають у тому, що: 1) деякі психічні характеристики молодших школярів сприяють як розвитку іноземної комунікативної компетентності, так і формуванню різних типів інтелекту; 2) завдання вчителя – ідентифікувати домінуючий тип інтелекту кожного учня та організувати навчання таким чином, щоб вплинути на інші типи інтелекту, тим самим викликати в учнів індивідуальний навчальний резонанс; 3) запропонований комплекс вправ може бути адаптованим відповідно до потреб певної групи учнів.

Ключові слова: множинний інтелект, типи інтелекту, теорія множинного інтелекту, психічні особливості молодших школярів.

В статье проанализирована теория типов интеллектов Г. Гарднера, согласно которой существует восемь основных типов: лингвистический (вербальный), музыкальный, логико-математический, визуально-пространственный, кинестетический, внутриличностный, межличностный, натуралистический, экзистенциальный. Авторы исследуют связь между развитием психических процессов младших школьников и их доминирующими типами интеллекта в процессе изучения иностранных языков и предлагают разработанный ими комплекс упражнений, направленный на развитие различных типов интеллектов учащихся 4-х классов общеобразовательных школ.

Ключевые слова: множественный интеллект, типы интеллекта, теория множественного интеллекта, психические особенности младших школьников.

The reseach deals with the analysis of the theory of multiple intelligences by H. Gardner, according to which there are eight types of intelligences: linguistic (verbal), musical, logical-mathematical, visual-spatial, kinesthetic, intrapersonal, interpersonal, naturalistic. The aims of the study are 1) to examine the correlation between the development of psychological processes of primary learners and their dominant types of intelligence in the process of foreign language learning; 2) to work out a system of exercises, aimed at developing different types of intelligences of 4th grade pupils in secondary schools. The conclusions based on the research findings are that: 1) some psychological characteristics of primary learners contribute to the development of both: communicative competence in a foreign language and different types of intelligences; 2) the teacher's task is to identify the dominant type of intelligence of each learner and to organize learning in such a way as to affect not only dominant but weak types of intelligence as well, so as to cause the learners' individual educational resonance; 3) the suggested system of exercises can be adapted by teachers to meet the needs of a particular group of learners.

Key words: multiple intelligences, types of intelligence, theory of multiple intelligences, psychological characteristics of primary learners.

Постановка проблеми. Всі, хто оволодівають іноземною мовою, мають власний індивідуальний стиль навчання. Те, що одна людина може виконати з легкістю,

може бути непосильним завданням для іншої. Можна припустити, що рівень виконання завдання залежить від інтелекту людини, який вимірюється IQ тестами. Проте професор Гарвардського університету Говард Гарднер спробував довести, що насправді кожна людина володіє не одним загальним інтелектом, а декількома типами інтелекту, чим можна пояснити її здібності в одній сфері і недостатні вміння в іншій. Свої погляди він виклав у книзі "Структура розуму: теорія множинного інтелекту" (1983) (*Frames of mind: the theory of multiple intelligences*).

На противагу загальноприйнятій теорії про існування лише лінгвістичного і логіко-математичного інтелектів, Говард Гарднер припустив, що існує 8 типів інтелекту: лінгвістичний (вербальний), музичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, кінестетичний, внутрішньоособистісний, міжособистісний, натуралістичний. Кожна людина володіє всіма типами інтелекту, проте вони розвинені різною мірою.

Ряд зарубіжних дослідників (Н. Андерсон, Т. Армстронг, Г. Гарднер, К. Грін, Дж. Карсон, А. Лонгхіні, Дж. Морган, Р. Оксфорд, Р. Теннер, М. Фонсека Т. Хоерр та інші) довели, що теорію множинних інтелектів можна застосувати для підвищення ефективності навчання, іноземних мов зокрема. Проте чи можна спиратися на неї на всіх етапах вивчення іноземних мов, адже в учнів початкової школи інтелект ще не є сформованим? **Мета даної статті** – дослідити зв'язок між розвитком психічних процесів молодших школярів та їх домінуючими типами інтелекту у процесі вивчення іноземних мов та запропонувати комплекс вправ, спрямований на розвиток різних типів інтелектів учнів 4-х класів загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу. Для початку проаналізуємо типи інтелектів, запропоновані Г. Гарднером. Він визначає інтелект як здібність розв'язувати життєві проблеми і створювати продукт, який має культурну цінність [5, с. 2–7]. Чому саме інтелект, а не "форми знань", "інтелектуальні компетенції", "розумові здібності" чи "розумові вміння"? Гарднер пояснює, що важливим є не сама назва, а поняття: люди (якщо вони нормальні) мають деяку кількість потенційних інтелектуальних компетентностей, які вони в змозі розвивати, за умов наявності відповідних стимулюючих факторів [3, с. 300]. Тобто у тлумаченні поняття "інтелект" акцент робиться на використанні здібностей у реальних життєвих ситуаціях.

Яскравим прикладом домінуючого **лінгвістичного** (вербального) інтелекту є поети та письменники. Проте не обов'язково вміти писати вірші і твори для людей з цим типом інтелекту. Представники цього типу легко складають і розповідають оповідання, пишуть твори, опановують нову лексику, беруть участь у дискусіях, обговореннях. Для вивчення іноземних мов краще володіти лінгвістичним інтелектом, оскільки навчання відбувається через слово, інструкцію в усній та письмовій формі. Лінгвістичний тип інтелекту має зв'язок з музичним, оскільки їх поєднує аудіо-слуховий канал отримання знань [3, с. 77–103].

Музика, порівняно з мовою, займає невелике місце у житті багатьох людей. Якщо лінгвістична неграмотність викликає негативні емоції, то музична неграмотність сприймається цілком нормально. Для того, щоб володіти **музичним інтелектом**, не обов'язково бути композитором чи співаком. Люди з музичним інтелектом краще оволодівають мовою, якщо вона представлена у піснях, римівках, джазових наспівах. Музичне мислення не ідентичне лінгвістичному чи логіко-математичному, оскільки відбувається за своїми правилами. Музика тісно пов'язана з рухами, жестами тому і викликає бажання здійснювати танцювальні рухи [3, с. 116–117].

На відміну від лінгвістичного та музичного інтелектів **логіко-математичний тип** не має відношення до аудіо-слухового каналу [3, с. 135]. Ця форма думки пов'язана із зіткненням зі світом речей і виникає через їх упорядкування, встановлення кількості, групування за певною ознакою тощо. Люди з логіко-математичним інтелектом люблять логічні завдання, такі, що містять цифри; їм легко розв'язувати кросворди, ребуси; вони схильні вдаватися до глибокого аналізу ситуації, структурування інформації, виявляють точність у вирішенні проблем; працюють у ситуаціях з чіткими відповідями тощо. Чи є логіко-математичний інтелект у центрі людського інтелекту? Чи є він найголовнішим серед інших типів? Автор теорії доводить, що логіко-математичний інтелект ні в якому разі не є вищим за інші типи [3, с. 135–179].

Візуально-просторовий інтелект пов'язаний зі здібностями чітко сприймати візуальний світ, здійснювати трансформації, модифікації над первинним сприйняттям, що дозволяє створювати нове бачення предметів і ситуацій [3, с. 179]. Люди, з розвиненим візуально-просторовим інтелектом, вміють малювати, створювати презентації, діаграми, карти, схеми, розбирати речі і складати їх назад, візуалізувати інформацію зручним чином. Яскравими представниками цього інтелекту є інженери, скульптори, архітектори, художники.

Кінестетичний інтелект – це здібності контролювати рухи тіла та вміло оперувати предметами [3, с. 218]. Яскравими представниками цього типу є танцюристи, плавці, атлети, актори, які для успішного виконання завдань вміють поєднувати кінестетичний інтелект з музичним та лінгвістичним. Люди з кінестетичним інтелектом вміють маніпулювати предметами, виражати свої дії через моторну діяльність, навчаються краще у рухах, іграх, змаганнях, наслідуванні; вони люблять займатися спортом, рукоділлям, бути фізично активними, танцювати, виступати, зображувати дії пантомімою, жестикулювати, грати з предметами тощо. Даний інтелект містить у собі такі фізичні якості, як координацію, баланс, спритність, силу, гнучкість, а також тактильні здібності [3, с. 217–249].

Головними здібностями в **особистісному** інтелекті є усвідомлення свого власного відчуття життя та здатність помічати та розрізняти інших особистостей. Цей інтелект пов'язаний не з типом мислення, а зі спрямованістю особистості та з її основними установками стосовно інших. Тому Гарднер розділяє цей тип інтелекту на внутрішньоособистісний та міжособистісний. У чистому вигляді вони зустрічаються, обов'язково, у поєднанні з іншими типами інтелекту.

Люди з **внутрішньоособистісним** інтелектом схильні виконувати завдання в індивідуальному режимі; вони аналізують свій досвід, вдаються до рефлексії, контролюють свої емоції і настрої, ставлять індивідуальні цілі, переслідують свої власні інтереси, навчаються через спостереження і слухання. Яскравими представниками цього типу є автори романів.

Той, хто володіє **міжособистісним** інтелектом, навпаки, навчається краще у групі, допомагає іншим вирішувати завдання, має багато друзів, є активним членом команди, надає перевагу співпраці. Представниками цього типу є політики, релігійні лідери, вчителі, соціальні працівники [3, с. 253].

Пізніше Гарднер виявив ще натуралістичний інтелект, який пов'язаний зі здібностями розпізнавати і класифікувати різні види флори і фауни. Люди з **натуралістичним** інтелектом мають інтерес до всього живого, що оточує нас, люблять проводити експерименти, відчувають відповідальність за охорону і збереження природи, проводять багато часу на свіжому повітрі, колекціонують рослини, комах, метеликів, камінці, слухають звуки природи, помічають зв'язки у природі, класифікують флору і фауну [4, с. 24].

Жоден з перелічених типів інтелекту не існує ізольовано від інших. Суспільство не зацікавлене у формуванні одного інтелекту у чистому вигляді [3, с. 333]. Всі типи інтелекту працюють одночасно і доповнюють один одного по мірі того, як людина залежно від своїх потреб розвиває свої здібності. Наприклад, юрист має володіти лінгвістичним інтелектом (наводити переконливі аргументи), міжособистісним (спілкування зі свідками), логічним (аналізувати ситуацію) тощо [3, с. 334].

Для методики навчання іноземних мов теорія інтелекту Гарднера має особливе значення. Вона застерігає, що при доборі вправ, завдань, прийомів роботи не слід зосереджуватися лише на домінуючому типі інтелекту. Завдання вчителя – за допомогою спеціально розроблених тестів ідентифікувати домінуючий тип інтелекту кожного учня та організувати навчання таким чином, щоб вплинути на інші типи інтелекту, тим самим викликати в учнів індивідуальний навчальний резонанс. Це дасть їм змогу досягти найвищого ступеня засвоєння навчального матеріалу. Проте не варто уповати лише на теорію Гарднера і сподіватися, що вона є єдиним способом досягнення цілей навчання. Не слід забувати про інші чинники ефективного навчання, які реалізуються у комплексі (врахування вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів, формування мотивації, дотримання загальнодидактичних та методичних принципів навчання, комунікативна спрямованість усіх

етапів навчання, адекватність прийомів та режимів роботи, застосування сучасних навчальних матеріалів, стратегій навчання тощо).

Гарднер прослідкував еволюцію всіх типів інтелекту. Їх формування відбувається від народження людини і проходить певні стадії розвитку. До початку шкільного навчання діти мають лише інтелектуальні задатки, деякі з котрих можуть не бути явно виражені, проте, коли молодші школярі починають оволодівати шкільними предметами (математикою, мовами, музикою, природознавством, хореографією, малюванням, трудовим навчанням, фізкультурою тощо), виникає потреба цілеспрямовано розвивати свої потенційні інтелектуальні компетенції.

У сучасній вітчизняній психології розвиток інтелекту трактується у контексті теорії розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського. В цій теорії підкреслюється соціальна сутність людини. У процесі інтелектуального розвитку дитини відбуваються зміни й у її психічному розвитку. Психічні процеси набувають змін: від мимовільного до довільного запам'ятовування, від наочно-образного до абстрактно-логічного та теоретичного мислення. Ускладнюється розумова діяльність дитини [1, с. 47]. Тобто розвиток психічних функцій молодших школярів позитивно відображатиметься на розвитку різних типів інтелекту дітей. Провідна діяльність молодших школярів – навчальна, найкраще розвиває інтелект [1, с. 80].

Під час уроку іноземної мови, на відміну від інших уроків, можна виконувати завдання, які розвиватимуть всі типи інтелектів: тут можна і співати, і танцювати, і розв'язувати приклади, і малювати, і робити фізичну розминку тощо. Деякі психічні особливості молодших школярів сприяють одночасно оволодінню іноземною мовою й формуванню різних типів інтелектів. Розглянемо їх детальніше.

У молодшому шкільному віці відбувається формування інтелектуальних операцій (порівняння, класифікація, перелік об'єктів, їх групування, зіставлення, узагальнення), які є характеристиками логіко-математичного інтелекту.

Молодші школярі проявляють надзвичайні здібності до імітації зразків іншомовного мовлення. Бурхлива фантазія та допитливість спонукають до придумування різноманітних казок, оповідань, віршиків. Ці особливості молодших школярів пов'язані з розвитком лінгвістичного інтелекту.

Потреба дітей молодшого шкільного віку в піснях, віршах, римуваннях, джазових наспівах характеризує музичний інтелект.

Учні початкової школи найкраще оволодівають знаннями через прості навчальні дії: малювання, розфарбовування, вирізання, наклеювання, які коментуються іноземною мовою. Це так зване "інструментальне навчання", пов'язане з розвитком моторики, тобто візуально-просторовим інтелектом.

Навчання іноземної мови у початковій школі базується на використанні гри. Діти постійно відчувають потребу в рухах, розігруванні сценок, жестикуляції, пересуванню по класній кімнаті, фізичній розминці. Це характеристики кінестетичного типу інтелекту.

Оскільки на уроці іноземної мови іншомовне спілкування відбувається в різних режимах (індивідуальному, парному, груповому, фронтальному тощо), то можна забезпечити розвиток як міжособистісного, так і внутрішньоособистісного інтелектів. Молодші школярі потребують індивідуальної уваги і заохочення. Їм подобається говорити про себе, свої інтереси. Усвідомлення свого "я" сприяє розвитку навчальної компетентності [3, с. 263]. Дитина усвідомлює свою поведінку і приводить її у відповідність до соціальних норм. Новоутворенням цього віку є здатність до рефлексії. Ці психічні особливості співпадають з розвитком внутрішньоособистісного інтелекту.

Учням початкової школи характерний психологічний егоцентризм (велике бажання бути в центрі групи). В цей період відбувається ознайомлення з правилами поведінки у школі, в учнівському колективі створюється соціальна ситуація розвитку дитини (за термінологією Л. С. Виготського). Діти пізнають, що таке дружба, та усвідомлюють своє місце в ній. Ці особливості молодших школярів демонструють формування міжособистісного інтелекту.

Будь-які процеси мислення дитини пов'язані зі сферами її інтересів, обізнаністю з явищами навколишнього світу. Дітям недосяжний світ речей дорослих.

Любов та інтерес до тварин, особливе ставлення до всього живого є відображенням дитячого світу. Ці особливості є задатками натуралістичного інтелекту.

Після діагностики вчителем початкової школи домінуючих типів інтелекту своїх учнів він виявить, що не всі з них володіють лінгвістичним типом інтелекту, який є найкращим для опанування іноземних мов. Йому треба подбати про те, щоб на уроці виконувалися завдання, які сприятимуть розвиткові не лише домінуючих типів інтелекту, а й тих, які ще недостатньо або зовсім нерозвинені, оскільки без цього не можна забезпечити гармонійне становлення особистості.

Зважаючи на вікові та психологічні особливості молодших школярів, а також на різні типи інтелектів, якими вони володіють, пропонуємо комплекс вправ, який можна використовувати під час вивчення теми "The world of nature" у 4 класі за підручником О. Карп'юк [2]. У межах цього блоку вивчається минулий час, ступені порівняння прикметників. Ми не зосереджували свою увагу на музичному інтелекті, оскільки у підручнику пісні, наспіви присутні на кожному уроці. Особливістю розробленого комплексу є поєднання вправ, спрямованих на розвиток всіх типів інтелектів у комплексі та розташування їх в ієрархічній послідовності від розумових умінь найнижчого порядку до найвищого (згідно з таксономією Б. Блума).

1. Тип вправи: 1) рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, візуально-просторовий, натуралістичний, внутрішньоособистісний.

Завдання: Look at the weather symbols opposite each day of the week. 1) write down what they mean; 2) describe the weather during the week.

Режим виконання: 1) індивідуальний, 2) фронтальний.

2. Тип вправи: рецептивна, некомунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, натуралістичний, візуально-просторовий, кінестетичний, внутрішньоособистісний.

Завдання: Bingo-game. Read the list of weather-words. Choose 5 of them and write them down. The teacher will read out words. If you have this word, cross it out. If you cross out all the words from your list, say Bingo!

Режим виконання: індивідуальний.

3. Тип вправи: рецептивна, некомунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, кінестетичний, натуралістичний, внутрішньо-особистісний.

Завдання: Listen to my statements about today's weather. Stand up if the statement is true, sit down if it is false.

Режим виконання: фронтальний.

4. Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, натуралістичний, візуально-просторовий, кінестетичний, міжособистісний.

Завдання: Work in groups. 1) Read the description of the weather and draw it. 2) Compare the pictures in class.

Режим виконання: 1) груповий, 2) фронтальний.

5. Тип вправи: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, кінестетичний, натуралістичний, міжособистісний.

Завдання: Work in 2 groups. Correct the false statements in turn. For every correct answer you'll get a point. The team with the greatest number of points will win.

Model: – It is snowy in summer. – Oh, no. It is snowy in winter.

Режим виконання: в групах.

6. Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, кінестетичний, натуралістичний, візуально-просторовий, міжособистісний, внутрішньоособистісний.

Завдання: Jigsaw reading: 1) Work in pairs. Find out about the weather round the world yesterday. Ask and answer questions to complete the information. Model: What was the weather like in London? – It was rainy.

2) Which city was the hottest? The coldest.

3) You work on the weather channel. Speak on the weather round the world.

Режим виконання: 1) парний, 2) фронтальний, 3) індивідуальний.

7. Тип вправи: продуктивна, комунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, натуралістичний, міжособистісний.

Завдання: *Compare yesterday's and today's weather.*

Model: *It was sunny yesterday. Today it is sunny too. / But today it is rainy.*

Режим виконання: парний.

8. Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, математичний, візуально-просторовий, натуралістичний, кінестетичний, міжособистісний.

Завдання: 1) *Put the lines of the dialogue in right order.* 2) *Act it out.*

Режим виконання: парний.

A telephone conversation

I'm OK. What's the weather like there in London?

Hello!

It's cold and snowy.

I'm fine thank you. And you?

Well, it's rainy but warm. What's the weather like there in Kyiv?

Hello! How are you?

9. Тип вправи: продуктивна, комунікативна.

Тип інтелекту: лінгвістичний, натуралістичний, кінестетичний, міжособистісний.

Завдання: *Have a telephone conversation. Student A: You are in Lviv. Describe the weather to your friend from New York. Student B: You are in New York. Describe the weather to your friend from Lviv.*

Режим виконання: парний.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що деякі психічні характеристики молодших школярів сприяють як розвитку іншомовної комунікативної компетентності, так і формуванню різних типів інтелекту. Завдання вчителя – ідентифікувати домінуючий тип інтелекту кожного учня та організувати навчання таким чином, щоб вплинути на інші типи інтелекту, тим самим викликати в учнів індивідуальний навчальний резонанс. Запропонований комплекс вправ покликаний здійснювати вплив на різні типи інтелекту молодших школярів та може бути адаптованим відповідно до потреб певної групи учнів.

Подальшу перспективу дослідження вбачаємо в організації пробного навчання та формулюванні методичних рекомендацій.

Література

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация "Логос", 2000. – 384 с.

2. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Лібра Терра, 2015. – 200 с.

3. Gardner H. Frames of mind. The theory of multiple intelligence / Howard Gardner. – New York : Basic books, 2011. – 467 p.

4. Gardner H. Multiple intelligences: New horizons / Howard Gardner. – New York : Basic Books, 2006. – 300 p.

5. Hoerr Thomas R. Becoming a multiple intelligences school / Thomas R. Hoerr. – USA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2000. – 115 p.

УДК 373.3:371.38

ДЕЯКІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ

Шевчук М. О.

У статті автор, спираючись на тлумачення словників та трактовки вчених, які займалися проблемами творчості особистості, виявляє власне розуміння понять "потенціал", "творчий потенціал", а також визначає структуру творчого потенціалу. При цьому увага акцентується на тому, що компоненти структури творчого потенціалу обумовлені віковими особливостями людини. Відповідно це необхідно враховувати у розкритті та реалізації креативних резервів учнів молодшого шкільного віку. Автор підтримує ідею науковців, які вважають, що внутрішні ресурси особистості виявляються через діяльність. Тому трудова діяльність молодших школярів, на його думку, є плідотворним полем розкриття творчого потенціалу учнів початкових класів. Але даний процес можливо активувати створенням певних педагогічних умов. Такими умовами автор вважає: організацію доброзичливо-діалогічного середовища праці, розробку індивідуально-колективних маршрутів творчості та використання ситуацій стимулюючого прогнозування у трудовому навчанні в початкових класах загальноосвітньої школи. Вищезазначені педагогічні умови діють у своєму діалектичному взаємозв'язку.

Створення доброзичливо-діалектичного середовища відкриває духовні скарби молодших школярів, формує бажання шукати щось нове; розробка індивідуально-колективних маршрутів вивільняє творчі сили дитини, скеровуючи їх у певному напрямку; а використання ситуацій стимулюючого прогнозування спрямовує креативність учнів початкової школи до подальших перспектив дитячої творчості, розширюючи горизонти фантазій.

Ключові слова: потенціал, творчий потенціал, структура творчого потенціалу, творчий потенціал молодших школярів, трудове навчання.

В статье автор на основе определенных словарей и трактовок ученых, которые занимались проблемами творчества личности, показывает собственное понимание понятий "потенциал", "творческий потенциал", раскрывает структуру творческого потенциала, компоненты которой, за его словами, обусловлены возрастными особенностями человека. Соответственно это необходимо учитывать при выявлении и реализации креативных резервов учеников младшего школьного возраста. Автор поддерживает идею ученых, которые считают, что внутренние резервы личности раскрываются в деятельности (и в трудовой в том числе). А создание определенных педагогических условий, таких как: организация доброжелательно-диалогической среды общения, разработка индивидуально-коллективных маршрутов творчества та использование ситуаций стимулирующего прогноза на уроках труда, активизируют этот процесс.

Ключевые слова: потенциал, творческий потенциал, структура творческого потенциала, педагогические условия, творческий потенциал ученика младшего школьного возраста, трудовое обучение.

In the article, the author reveals his own understanding of the concepts of "potential" and "creative potential", defines the structure of creative potential on the basis of interpretation of dictionaries and interpretations of scientists who were engaged in problems of personal creativity. At the same time, attention is paid to the fact that the components of the structure of creative potential are due to age-specific features of a person. Accordingly, this should be taken into account in the disclosure and implementation of the creative reserves of pupils of junior school age. The author supports the idea of the scholars who believe that the internal resources of the individual are manifested through activity. Therefore, the work of junior pupils, in his opinion, is a fruitful field for discovering the creative potential of elementary school students. But this

process may be activated by the creation of certain pedagogical conditions. The author points out the following conditions: the organization of a friendly and dialogical work environment, the development of individual-collective routes of creativity and the use of situations stimulating prediction in labor training in elementary schools of general education. The mentioned pedagogical conditions operate in their dialectical relationship.

Creating a friendly-dialectical environment opens up the spiritual treasures of junior schoolchildren, forming a desire to seek something new; the development of individual collective routes frees the creative forces of the child, directing them in a certain direction; and the use of situations stimulating prediction directs the creativity of elementary school students to further perspectives of children's creativity, expanding the horizons of fantasy.

Key words: potential, creative potential, structure of creative potential, creative potential of junior schoolchildren, labor training.

Сьогодні шлях європейської інтеграції України зумовив потребу у творчих, обдарованих, інтелектуально розвинених громадянах, які готові зростати в соціокультурному та освітньому просторі, реалізовувати свій особистісний потенціал, приймати рішення в складних умовах, що постійно змінюються, генерувати нові ідеї, задуми, підходи у розв'язанні тактичних та стратегічних проблем сучасності. Адже саме творча особистість може у наш час бути конкурентоспроможною, здатною посправжньому керувати майбутнім, створювати неповторне у всіх сферах людської життєдіяльності.

Благодатним полем пробудження і розвитку креативності людини є школа, яка покликана плекати атмосферу успіху і впевненості у власних можливостях, кумулювати позитивні емоції учнів щодо результатів власної праці, забезпечувати орієнтацію в інформаційному просторі, засвоєння широкого спектру сучасних технологій та самостійне конструювання системи пізнавальних спрямувань.

Найбільш сприятливим для розвитку творчого потенціалу дитини є період навчання у початковій школі. Адже саме в цей час не тільки закладається фундамент подальшого оволодіння молодшими школярами продуктивними вміннями та навичками, розгорнутою рефлексією, але й відбувається формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, до навчальної та трудової діяльності, здатності самостійно діяти у різноманітних життєвих ситуаціях.

Значні можливості розкриття творчих обдарувань учнів початкових класів загальноосвітньої школи мають уроки трудового навчання, які відкривають простір тематично-образних, техніко-технологічних, сюжетно-рольових фантазій молодших школярів. Але розкриття творчого потенціалу учнів молодшого шкільного віку на уроках трудового навчання потребує створення певних педагогічних умов, які дадуть змогу змістити акценти від фактично ремісничого навчання до формування та розвитку творчої ініціативи учнів початкової школи.

Отже, **метою статті** є визначення педагогічних умов розкриття творчого потенціалу молодших школярів на уроках трудового навчання.

Таємниці творчості постійно притягують науковців. Психолого-педагогічним аспектам даної проблеми присвячені праці Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєва, Л. Виготського, І. Волкова, Дж. Піаже, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, Т. Шапової, Г. Щукіної. Теорію особистісно-діяльнісного підходу до творчого розвитку школяра розробляли В. Андрєєв, І. Зязюн, Є. Басін, Б. Богоявленська, Г. Заїченко. Розвитком творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку займаються Н. Бібік, С. Пальчевський, К. Приходченко, О. Савченко, І. Теплицький, В. Тименко, Л. Шпак. Велика увага даному питанню приділяється такими сучасними українськими вченими як М. Боришевський, В. Доротнюк, О. Кульчицька, В. Моляко, С. Максименко, Є. Чорний. Особливостями впливу трудового навчання на розвиток творчої особистості опікуються В. Аронов, М. Волков, М. Кириченко.

Для визначення педагогічних умов розкриття творчого потенціалу учнів початкової школи на уроках трудового навчання необхідно спочатку з'ясувати сутність понять "потенціал" та "творчий потенціал".

Оскільки термін "потенціал" (з лат. *potentia* – сила) запозичений з фізики, у словниках ми знаходимо його трактування в фізичному сенсі. Зокрема, у радянському енциклопедичному словнику дане поняття тлумачиться як *потенційна функція*, яка характеризує широкий клас фізичних силових полів (електричного, гравітаційного тощо). Але стосовно нашої теми, нас більше цікавить інші його розуміння: 1) *джерела, можливості, засоби, запаси*, які можуть бути використані для вирішення будь-яких задач, досягнення певної мети; 2) *можливості* окремої людини, суспільства, держави в певній області [22, с. 1043].

Схоже визначення ми знаходимо і у тлумачному словнику економіста: це наявні *можливості, ресурси, запаси, засоби*, що можуть бути використані для досягнення, здійснення чогось [3, с. 216].

Думки вчених щодо трактування терміну "потенціал" за сутністю збігаються з вищезазначеними. Наведемо деякі з них. Так, І. Джаїн вважає, що це *можливості*, наявні *продуктивні сили*, що можуть бути реалізовані в перспективі [5, с. 8]. А В. Хомяков та І. Бакулін розглядають потенціал у якості *джерел, можливостей, засобів, запасів*, які можуть бути приведеними в дію, використані для вирішення якоїсь задачі, досягнення певної цілі, можливості окремої особи, суспільства, держави, підприємства в певній галузі [25, с. 11].

На думку І. Отенко, потенціал – це здатності робітників підприємства пізнавати й створювати *можливості*, інтегруючи в просторі та часі процеси трансформації всіх видів *ресурсів* для виробництва матеріальних благ і послуг [14, с. 11]. За словами С. Радько, потенціал відображає сукупність *можливостей* трудового колективу для виконання поставлених перед ним задач [19, с. 10].

Отже, термін "потенціал" ми розуміємо як сукупність наявних, але прихованих можливостей особистості, які за певних обставин можуть бути активовані, мобілізовані та реалізовані для досягнення поставленої мети.

Тепер розглянемо, який сенс вкладають науковці в поняття "творчий потенціал". Зрозуміло, що його сутність має бути пов'язана з певними джерелами, які дають змогу особистості створювати щось нове, неординарне. Одні науковці (наприклад, І. Мартинюк) вважають, що це *фонд*, сукупність *можливостей* реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості [10]. Інші розглядають цей термін як універсальну інтегруючу *якість* особистості, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері її діяльності, яка має суспільне значення (В. Овчинников, В. Лихвар) [13 ; 7]. В. Моляко тлумачить його як інтегративну *властивість* особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку [11]. *Властивістю* інтегрувати дії для цілеспрямованого подолання конкретних суперечностей з метою виходу за межі звичайного, досягнутого розуміє "творчий потенціал" П. Кравчук [6]. А О. Попель визначає творчий потенціал як *системну характеристику* особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях [18, с. 34–35].

Таким чином, "творчий потенціал" можна трактувати як певні ресурси особистості, які обумовлюють міру її можливостей здійснювати перетворювальну діяльність, спрямовану на продукування нового оригінального продукту, який має суспільно-прогресивне значення.

Науковці наголошують на тому, що творчий потенціал має структуру, яка містить різноманітні компоненти. На думку І. Львової, даний феномен складають світоглядні, ціннісні, інтелектуальні та вольові якості особистості [8, с. 45–46]. О. Попель виокремлює мотиваційний, інтелектуальний, емоційний та вольовий компоненти творчого потенціалу [18, с. 34–35].

Більш детальну структуру представляє В. Моляко. Автор доводить, що творчий потенціал складається із задатків, нахилів, природних здібностей, спрямованості інтересів, проявів інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості, швидкого оволодіння професійними вміннями та навичками, майстерністю виконання певних дій, здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [11].

Оригінальну думку висловлює Т. Третяк. Вчений зазначає, що творчий потенціал людини "тримається" на трьох основних "китах": *знання* ("будівельний матеріал" творчості); *уміння* ("інструмент" творчості); *мотивація, воля*, впевненість у собі. Цього "кита" можна вважати "рушійною силою" творчості [24, с. 54].

Методологічні підходи В. Рибалка до вивчення творчої особистості також відкривають базові параметри її потенційних можливостей: гуманістичний (особистість у соціально-психологічному та індивідуальному вимірах); діяльнісний (особистість у контексті її діяльності та поведінки); генетичний (рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей на певному віковому етапі) [20].

Цікавою є позиція А. Деркача, який наголошує на тому, що пріоритетними характеристиками творчого потенціалу є творча спрямованість професійних інтересів, потреба в новаторській діяльності, здібність до новацій, високий рівень загального і деяких спеціальних видів інтелекту, здібність до формування асоціативних зв'язків, розвинена уява, сильна воляова регуляція поведінки і діяльності, самостійність, уміння управляти своїм станом, зокрема й стимулювати свою творчу активність [4, с. 171].

В. Вербець у духовно-творчому потенціалі студентської молоді визначив інтеграцію психофізіологічних, історико-генетичних, інформаційно-енергетичних, інтелектуально-творчих, морально-етичних та соціально-кваліфікаційних елементів [2]. Заслугують на увагу дослідження С. Сисоевої, яка серед основних творчих якостей особистості виділила певні підсистеми: спрямованість, характерологічні особливості, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів [23, с. 3].

Отже, узагальнюючи думки вчених, можна сказати, що творчий потенціал особистості – це складна система історико-генетичних, психофізіологічних та соціально-культурних резервів людини, які в своїй інтегральній цілісності дозволяють знаходити унікальне, принципово нове рішення проблем.

При цьому треба додати, що зазначена система внутрішніх сил особистості обумовлена ще й віковими особливостями, оскільки кожна вікова категорія відрізняється від інших психофізіологічними характеристиками, соціальним досвідом, рівнем розвитку знань, умінь та навичок, ціннісних орієнтацій, установок тощо. Тому, говорячи про творчий потенціал молодшого школяра, ми маємо проектувати компоненти його структури в площину відмінностей, які визначаються віком дитини.

Крім того, науковці стверджують, що творчий потенціал розкривається саме в діяльності. Так, В. Овчинников вважає, що творчий потенціал перебуває у сфері якісної динаміки властивостей особистості в її співвідношенні з конкретною діяльністю [13]. За словами А. Деркача, творчий потенціал виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні та нестандартні рішення [4, с. 171]. На думку В. Моляко, про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів [11].

Враховуючи ці висловлювання, можна зробити висновок, що трудова діяльність на уроках праці, яка спрямована на виготовлення індивідуально значущого та соціально корисного продукту, створює для учнів певний розвивально-культурний простір розкриття та реалізації їх творчого потенціалу. І важливо відмітити, що ця трудова діяльність лише тоді актуалізує потенційні творчі резерви учнів молодшого шкільного віку, коли буде відповідати за сутністю та складністю тієї міри їх можливостей, про які наголошувалося вище.

При цьому Л. Овсянецька висловлює думку, що актуальний стан творчого потенціалу залежить не тільки від спадкових даних, особистісної активності та внутрішніх зусиль людини, а й від зовнішніх впливів [12]. Отже, в навчально-виховному процесі початкової школи ми відповідно маємо створювати педагогічні умови розкриття та реалізації творчих обдарувань молодших школярів на уроках трудового навчання.

Уточнімо поняття "педагогічні умови", звернувшись до визначень науковців. В. Манько трактує його як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування системи, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [9, с. 67]. За словами А. Багдуєвої, – це обставини процесу навчання і

виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [1, с. 12]. В. Паламарчук розглядає педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися або суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [15, с. 2].

Отже, під педагогічними умовами розкриття та реалізації творчого потенціалу учнів початкової школи в трудовому навчанні ми розумітимемо такі спеціально створені обставини, які необхідні й достатні для ефективної актуалізації, мобілізації та виявлення внутрішніх креативних резервів особистості з метою здійснення нею продуктивної перетворювальної діяльності, спрямованої на отримання нового, неординарного соціально корисного результату.

І першою умовою, яка сприяє вивільненню ресурсів творчості особистості молодшого школяра, на нашу думку, є створення доброзичливо-діалогічного середовища взаємодії вчителя та учнів у трудовому навчанні в початковій школі. Діалог, за визначенням І. Зязюна, – це специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер з правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття світу [17, с. 167]. Діалогічне середовище спілкування вчителя з учнями початкових класів у трудовому навчанні забезпечує суб'єкт – суб'єктний принцип взаємодії, коли дитина перетворюється з пасивного об'єкта сприймання на активного суб'єкта трудового процесу. Діалогічний простір характеризується рівністю особистісних позицій учителя й дитини, урівноваженням активності обох сторін, відкритістю і довірою, які вибудовуються у процесі спільного пошуку розв'язання трудових задач, спільного аналізу проблем художнього замислу, техніко-технологічного забезпечення процесу праці, спільного виправлення помилок з метою стимулювання трудової ініціативи учнів молодшого шкільного віку. Діалогічні умови передбачають децентрацію позиції вчителя і створення домінуючої позиції молодшого школяра, а поліфонічність взаємодії відкриває шлях для виявлення власних творчих зусиль учнів початкових класів в отриманні соціально корисного результату праці на засадах партнерства, педагогічної підтримки та співробітництва.

За такої умови, діалогічна взаємодія у трудовому навчанні молодших школярів має бути сповнена доброзичливою атмосферою. За тлумаченням педагогічної енциклопедії "доброзичливість" – це ставлення до людини, орієнтоване на сприяння її блага, на здійснення добра [16]; а за визначенням словника української мови "доброзичлива людина" та, яка бажає, зичить людям добра, співчутливо ставиться до інших, дбає, піклується про них [21, с. 335]. Вчитель, який організовує діалогічне спілкування на засадах доброзичливості, знімає тиск авторитаризму, послаблює регламентацію трудової діяльності учнів початкової школи, встановлює позитивні стосунки, регулює спілкування за принципами чуйності, тактовності, співчуття, толерантності. Учні молодшого шкільного віку на уроках трудового навчання в умовах доброзичливо-діалогічного середовища відчують готовність вчителя прийти їм на допомогу в складних ситуаціях розробки творчих планів, розуміти і сприймати їх креативні ідеї, підтримати їх бажання бути нестандартними, створювати оригінальні продукти під час праці, виявляти критичність мислення, знаходити незвичні комбінування технік та матеріалів, "гратися" з кольорами, формами, розмірами, сюжетами, відкривати простір польоту фантазії.

Отже, першим "ключиком" відкриття творчого потенціалу молодших школярів у трудовому навчанні, на нашу думку, є доброзичливо-діалогічне середовище, здатне вивільнити бажання створювати щось нове, показати приховані креативні ресурси, відкрити простір творчій уяві, вселити віру у власні можливості, подивитися на світ іншими очима.

Іншою умовою ми виділили розробку індивідуально-колективних маршрутів творчості. Відомо, що в молодшому шкільному віці у трудовому навчанні в учнів виявляються різні нахили, інтереси, задатки. Одні школярі полюбляють конструювання та моделювання, других приваблює художньо-естетичний дизайн виробів, треті – схильні до комбінування технік та технологій, інші – тонко відчують особливості матеріалів та мають інтуїцію до їх гармонійного поєднання. Таким чином, учитель має подбати про те, щоб вироби, які виготовляють молодші школярі,

мали різноманітні напрямки виявлення креативності. Для цього в класі можна створювати групи трудового новаторства: модельно-конструкторський цех, техніко-технологічний сектор, художньо-дизайнерську студію, бюро матеріально-технічного забезпечення. Вчитель має запропонувати учням стартовий базовий матеріал, на основі якого кожна група зможе рухатися своїм індивідуально-творчим шляхом. При чому у самій групі маршрути креативності можуть бути як індивідуальними, так і груповими. У підсумку роботи даних груп важливо відмітити широку варіативність результату при виконанні уніфікованої задачі. Використання маршрутів творчості у трудовому навчанні в початкових класах загальноосвітньої школи унаочнює молодшим школярам поле креативності, показує, що резонанс інтересів, задатків, активності та вольових зусиль дитини можуть творити дива – на ниві творчості своїми руками вони вирощують щось нове, цікаве, оригінальне.

Таким чином, другий "ключик", який відкриває джерела творчості молодших школярів у праці, пов'язаний з умовами диференціювання завдань вчителем таким чином, щоб вони були максимально природовідповідними та культуровідповідними можливостям кожного учня.

Ще однією педагогічною умовою розкриття творчого потенціалу учнів молодшого шкільного віку ми вважаємо створення ситуацій стимулюючого прогнозування, які покликані не тільки посилити впевненість школяра в успішному результаті власної праці, але й послабити психологічну напругу дитини перед невідомим, новим, нестандартним. Ситуації стимулюючого прогнозування відповідають особистісно орієнтованому підходу в трудовому навчанні, виступають своєрідним заохоченням маленьких творців до подальших звершень і відкривають можливості реалізації духовних сил дитини. Ці ситуації побудовані на встановленні психоемоційного комфорту учнів в моменти долаття труднощів у творчих пошуках, сприяють виробленню стійкості в боротьбі з проблемами, усвідомлення, що еквівалентно витраченим зусиллям з'явиться і результат, який збігатиметься або навіть перевищуватиме рівень їх домагань.

Вчитель під час трудової діяльності має пильно стежити за маленькими винахідниками, щоб влучно реагувати на їх емоційні зміни, вчасно підбадьорити відкриттям нових горизонтів пошуку, скоректувати напрямок творчості, іноді зрушити дитину в інший бік міркувань, відкрити новий ракурс погляду. Акцентування вчителем позитивних подальших трудових досягнень учнів початкової школи сприяє виникненню сподівань на поліпшення становища і призводить до нових творчих звершень. Відкриття вчителем перспективних ліній творчості формує оптимістичну установку дитини на результат власної креативності, а посилення оцінного акценту трудових досягнень учнів відкриває перед ними простір фантазії, нівелюючи недоліки, як механізм гальмування польоту думок.

Отже, ситуації стимулюючого прогнозування у трудовому навчанні в початковій школі – це штучно створені або природні обставини уроку праці, які вчитель вдало використовує для підвищення творчої активності молодшого школяра на основі вибудовування нових перспектив, раніше не врахованих шансів.

У підсумку хочеться простежити алгоритм дії комплексу вищезазначених педагогічних умов в їх діалектичному взаємозв'язку. Створення доброзичливо-діалектичного середовища відкриває духовні скарби молодших школярів, формує бажання шукати щось нове, розробка індивідуально-колективних маршрутів вивільняє творчі сили дитини, скеровуючи їх у певному напрямку, а використання ситуацій стимулюючого прогнозування спрямовує креативність учнів початкової школи до подальших перспектив дитячої творчості, розширюючи горизонти фантазій.

На нашу думку, проблема створення педагогічних умов розкриття творчого потенціалу учнів молодшого шкільного віку у трудовому навчанні потребує подальшого дослідження, оскільки розробка найбільш ефективних умов стає запорукою оптимальної реалізації творчих обдарувань учнів початкової школи у праці.

Література

1. Багдужева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля) : автореф. дисс. на соискание научн.

- степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Багдуева А. В. ; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Уде, 2006. – 23 с.
2. Вербець В. В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Вербець В. В. – Рівне, 2005. – 495 с.
 3. Гончаров С. М. Тлумачний словник економіста / С. М. Гончаров, Н. Б. Кушнір // за ред. проф. С. М. Гончарова. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 264 с.
 4. Деркач А. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.
 5. Джаин И. О. Оценка трудового потенциала : монография / И. О. Джаин. – Сумы : ИТД "Университетская книга", 2002. – 250 с.
 6. Кравчук П. Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дисс. ... д-ра филос. наук : спец. 22.00.06 / Кравчук П. Ф. – Москва, 1992. – 32 с.
 7. Лихвар В. Д. Развитие художньо-творческого потенциала младших школьников в процессе образотворческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Лихвар В. Д. ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 24 с.
 8. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Львова И. В. – Новосибирск, 2005. – 203 с.
 9. Манько В. М. Психолого-педагогічні умови підготовки студентів до засвоєння знань / В. М. Манько // Наукові записки : зб. наук. ст. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; укл.: П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – Київ, 2000. Т. XXXVI, ч. 4. – 2000. – С. 66–74.
 10. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І. О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. – Київ, 1996. – 792 с.
 11. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
 12. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецька // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140–145.
 13. Овчинников В. Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В. Ф. Овчинников. – Л., 1974. – 279 с.
 14. Отенко И. П. Методологические основы управления потенциалом предприятия / И. П. Отенко. – Харьков : Изд. ХНЭУ, 2004. – 216 с.
 15. Паламарчук В. Інновації в сучасній освіті / В. Паламарчук // Завуч. – 2006. – № 10. – С. 1–4.
 16. Педагогічна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovník.com.ua/>. – Назва з екрану.
 17. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і перероб. – Київ : Вища шк., 2004. – 422 с.
 18. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Попель А. А. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.
 19. Радько С. Г. Теоретические основы управления трудовым потенциалом : учеб. пособие / С. Г. Радько. – Санкт-Петербург : Филиал изд-ва "Просвещение", 2007. – 318 с.
 20. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – Київ : ІЗМН, 1996. – 236 с.
 21. Словник української мови. Академічний тлумачний словник : в 11 т. / гол. ред. І. Білодід. – Київ : Наукова думка, 1971. Т. 2. – 1971. – С. 335.
 22. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
 23. Сисоева С. О. Особливості процесу творчості й їх врахування у професійній підготовці фахівців / С. О. Сисоева // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. – Харків : НТУ "ХПІ", 2002. – Вип. 3. – С. 105–111.
 24. Третьяк Т. М. Прояви творчого потенціалу учнів у науково-технічній творчості / Т. М. Третьяк // Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / авт. кол., наук. керівник В. О. Моляко. – Київ : Педагогічна думка, 2008. – 208 с.
 25. Хомяков В. І. Управління потенціалом підприємства / В. І. Хомяков, І. В. Бакулін. – Київ : Кондор, 2007. – 400 с.

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.012.5

**ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**

Горпініч Т. І.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження ціннісно-мотиваційної сфери студентів медичного профілю України. Актуальність пропонованого дослідження зумовлена відсутністю достатньої кількості наукових праць, спрямованих на дослідження та зіставлення світоглядно-мотиваційної сфери українських та зарубіжних студентів медичного профілю та їх професійно-значущих якостей, готовності до навчання і праці, основних установок, важливих для успішної навчальної та професійної діяльності. Аналіз відповідей студентів дозволив виокремити певні тенденції та характерні особливості їх світогляду та професійно значущих ціннісних установок. Результати пропонованого анкетування допомогли виявити ті негативні явища, які варто усунути з метою ефективного досягнення цілей, поставлених перед освітньою системою України.

Ключові слова: університет, студент, вища освіта, мотиваційна спрямованість, професійно значуща ціннісна установка.

Целью статьи является освещение результатов исследования ценностно-мотивационной сферы студентов медицинского профиля Украины. Актуальность исследования обусловлена отсутствием достаточного количества научных работ, направленных на исследование и сопоставление мировоззренческой и мотивационной сферы украинских и зарубежных студентов медицинского профиля и их профессионально значимых качеств, готовности к учебе и труду, основных параметров, важных для успешной учебной и профессиональной деятельности. Анализ ответов студентов позволил выделить определенные тенденции и характерные особенности их мировоззрения и профессионально значимых ценностных установок. Результаты предлагаемого анкетирования помогли выявить те негативные явления, которые следует устранить с целью эффективного достижения целей, поставленных перед образовательной системой Украины.

Ключевые слова: университет, студент, высшее образование, мотивационная направленность, профессионально значимая ценностная установка.

The article aims to display the research results of value-motivational sphere of medical students in Ukraine. The relevance of the suggested research results from the lack of sufficient scientific studies aimed at the investigation and comparison of ideological and motivational sphere of Ukrainian and foreign medical students and their professionally relevant values, willingness to study and work, basic attitudes, which are important for successful academic and professional activities. Analysis of students' responses allows singling out certain trends and characteristics of students' professionally relevant values and attitudes. The results of the given survey helped to identify the negative tendencies that should be eliminated in order to effectively achieve the goals of the educational system of Ukraine.

Key words: university, student, higher education, motivational orientation, professionally relevant values.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли в Україні відбуваються глибокі зміни в усіх сферах суспільства, дедалі більше уваги приділяється проблемам професійної освіти. Перед університетами поставлено завдання підготовки не лише фахівця, який володіє необхідними знаннями, вміннями і навичками, а й здатен самостійно вирішувати поставлені завдання, досягати значних успіхів у діяльності, володіє необхідними для здійснення діяльності професійно значущими якостями.

Окрім цього, на сьогоднішньому етапі розвитку українського вищої освіти ставлення молоді до навчання і роботи зазнає змін. Сучасні студенти краще орієнтуються на ринку праці і чіткіше розуміють, чого від них очікує роботодавець. Орієнтири західних студентів поступово передаються і українським одноліткам: стало приділятися більше уваги успішності, соціальній активності та громадській роботі. В багатьох університетах вводяться рейтингові системи оцінювання, а роботодавці на етапі розгляду резюме хочуть отримати уявлення про навчальні успіхи вчорашнього студента. Попри це, поки що український ринок молодих фахівців не є зрілим. Саме зараз, в момент формування більш чітких і жорстких вимог до випускників, добре простежуються відмінності між українськими студентами і студентами країн Заходу, зокрема США. В міру розвитку ринку праці молодих фахівців ця різниця буде поступово стиратися.

Система цінностей, установок, мотивів неодноразово ставала об'єктом дослідження українських та зарубіжних науковців. З-поміж останніх емпіричних досліджень на особливу увагу заслуговують праці американських вчених Ш. Бразо, Р. Шродера, С. Рові, Л. Бойд. Вони досліджують взаємозв'язок між такими якостями як емпатія, професіоналізм та професійне вигорання [3]. Американські дослідники Дж. Роудз, Дж. Геллмор, Д. Джантурко, С. Остергаут здійснили комплексне дослідження взаємозв'язку між мотивацією абітурієнтів, їх зарахуванням в університет та академічною успішністю [5]. Наукові розвідки, присвячені порівнянню установок та ціннісних орієнтирів у студентів різних країн, здійснюються рідше. Вартим уваги є порівняльні дослідження реакцій на стресові ситуації між американськими та канадськими студентами, здійснене Л. Дербі, М. Томасом та Т. Шанафельтом [4], та ступеня задоволеності рівнем життя студентів Америки та Росії, виконане К. Тукером, Д. Озеом та С. Любомирським [6]. З-поміж українських наукових розвідок варто виділити дослідження ціннісних орієнтацій української студентської молоді, проведене О. Макаровою та А. Іванчук [1; 2]. Проте спробу дослідити особливості професійно значущих мотивів та цінностей українських студентів медичного профілю досі не було здійснено.

Таким чином, **мета** пропонованої статті полягає у висвітленні результатів дослідження мотиваційної спрямованості українських студентів медичних університетів, їх готовності до навчання і праці, основних установок, важливих для успішної навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Здійснене дослідження полягало в проведенні анкетування, на яке студенти повинні були дати однозначні відповіді. Анкетування проводилося у вересні 2016–2017 навчального року на базі Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського. Всього в анкетуванні взяло участь 174 студенти другого курсу медичного, стоматологічного та фармацевтичного факультетів та Інституту медсестринства. Перелік запитань та відповідей студентів подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Мотиваційна спрямованість студентів до навчання і праці	Кіл-ть студентів	Співвідношення у %
1. Що спонукало Вас вступити у вищий медичний навчальний заклад?		
1. Це було бажанням батьків.	19	11
2. Я завжди хотів / -ла стати лікарем (фармацевтом), тому що ця професія благородна, гуманна і спрямована на допомогу людям.	79	45
3. Я завжди хотів / -ла стати лікарем (фармацевтом), тому що ця професія високооплачувана.	15	9
4. Я завжди хотів / -ла стати лікарем (фармацевтом), тому що ця професія престижна, модна і соціально значуща.	36	21

Продовження таблиці

5. В школі любив / -ла хімію, біологію і завжди мав / -ла схильність до природничих наук.	25	14
2. Яким є Ваше ставлення до списування?		
1. Списування припустиме лише в тих ситуаціях, коли вирішується важлива оцінка, а часу підготуватися не було.	83	48
2. Списувати є неприпустимим, оскільки оцінювання знань студентів повинне бути справедливим і всі повинні бути у рівних умовах.	32	18
3. Списувати можна і навіть потрібно, оскільки під час списування хоч якась частина матеріалу все одно запам'ятовується.	51	29
4. Я вкрай негативно ставлюся до списування, оскільки це – несправедливо, і за потреби я сповіщу викладача про того, хто списує.	2	1
5. Списування – негативне явище, яке викладачам варто викоринювати.	6	4
3. Як Ви ставитесь до прогулів?		
1. Прогули – негативне явище, з яким слід суворо боротися викладачам та деканатам.	30	17
2. Не всі предмети є необхідними для студента, тому деякі можна і пропустити.	36	21
3. Студент повинен мати право вирішувати, які заняття йому відвідувати, а які – ні.	29	17
4. Навчальна програма складена таким чином, що всі предмети є важливими і доповнюють один одного, і пропускати заняття – неприпустимо.	63	36
5. Не всі викладачі однаково цікаво проводять заняття, тому відвідувати варто лише ті заняття, які дійсно цікаві.	16	9
4. Що Ви думаєте про свої студентські роки?		
1. Це найкращий безтурботний період мого життя, коли я зустрів нових друзів і проводив багато часу із ними.	22	13
2. Це проміжний період між дитинством і самостійністю, дорослістю.	11	6
3. Це важкий період, у який мені доведеться важко працювати, щоб стати хорошим фахівцем.	57	33
4. Це буде даремно витрачений час, оскільки основи своєї професії я міг би / могла б здобути за короткий період часу, ніж це можливо в Україні.	2	1
5. В ці роки я здобуду нову професію, а також цікаві знайомства і новий досвід.	82	47
5. Яким Ви бачите кінцевий результат навчання у медичному університеті?		
1. Я вважаю, що навчання в університеті дасть мені глибокі теоретичні знання, а набуття практичного досвіду розпочнеться із виходом на роботу.	73	42
2. Я думаю, що за ці роки я отримаю достатньо знань та вмінь, щоб з легкістю приступити до професійної діяльності після завершення університету.	78	45
3. Університетська освіта не дає достатньо знань для подальшої роботи і при влаштуванні на роботу всього доведеться вчитися самому.	23	13
6. Чи доводилося Вам раніше стикатися із корупцією?		
1. Так.	38	22
2. Ні.	136	78
7. Яким є Ваше ставлення до вимагання чи пропонування хабара?		
1. Моє ставлення є вкрай негативним, ці явища повинні суворо каратися законом, а адміністрація університету повинна жорстко відслідковувати їх.	117	67

Продовження таблиці

2. Якщо це відбувається за згодою сторін, то це не є чимось протизаконним.	56	33
8. На Вашу думку, чи варто вивчати і впроваджувати в Україні досвід інших країн щодо вищої медичної освіти?		
1. Так, запозичення досвіду країн-лідерів – єдиний ефективний шлях розвитку української медичної освіти.	80	46
2. Вважаю, що інші країни повинні запозичувати наш досвід, а не навпаки.	5	3
3. Досвід запозичувати варто, однак його слід адаптувати до українських реалій та менталітету українського студента.	88	51
9. Яка країна є для Вас взірцевою з точки зору здобуття вищої медичної освіти?		
1. Німеччина	60	34
2. США	46	26
3. Україна	16	9
4. Велика Британія	10	6
5. Польща	8	5
6. Ізраїль	7	4
7. ОАЕ	4	2
8. Японія	4	2
9. Австрія	2	1
10. Канада	2	1
11. Швеція	2	1
12. Італія	2	1
13. Інше	9	5

Проаналізуємо одержані результати. Аналіз відповідей українських студентів дозволив виокремити певні тенденції та характерні особливості їх світогляду та професійно значущих ціннісних установок. Позитивною особливістю є основний мотив, який спонукав студентів обрати зазначену професію, тобто те, що вони вважають її гуманною та благородною (45 %). Попри це, для багатьох студентів значущими є інші критерії у виборі професії, зокрема, її престижність та оплачуваність (21 % та 9 % відповідно). Негативною ознакою є і велика, відносно показників країн Заходу, кількість студентів, для яких показником вибору професії було бажання батьків (11 %).

Основна відмінність західних студентів – більш прагматичний підхід до здобутих знань і ставлення до них як до основи майбутньої кар'єри. В Україні ж багато студентів при всій своїй обдарованості сприймають студентство як період безтурботності, коли багато чого дозволено: (можна проспати, прогуляти, не вивчити, списати). До речі, наприклад, в США явище списування відсутнє взагалі, для менталітету їх громадян це абсолютно незрозуміло [4, с. 1618].

Так, переважна кількість студентів виправдовують списування відсутністю часу на підготовку до контролю (48 %). Окрім цього, багато студентів вважає списування корисним, оскільки воно, на їх думку, сприяє запам'ятовуванню матеріалу (29 %). Значно менша кількість студентів засуджує списування як неприпустиме явище (4 %).

Щодо ставлення студентів до прогулів, відповіді виявилися неоднозначними. Так, більшість студентів вважає прогули негативним явищем (17 % і 36 %). Попри це, багато опитаних вважає, що не всі заняття повинні бути обов'язковими для відвідування (21 % і 17 %).

На запитання "Як Ви сприймаєте студентські роки?" більшість студентів обрало відповіді "В ці роки я здобути нову професію, а також цікаві знайомства і новий досвід" (47 %) та "Це важкий період, в який мені доведеться важко працювати, щоб стати хорошим фахівцем" (33 %). Показово, що відносно велика кількість студентів все ж вважає, що це безтурботна пора "напівдитинства" (13 %).

Позитивно також відзначити, що, на думку багатьох студентів, університетська освіта повністю підготує їх до майбутньої професії (45 %). Водночас, варто звернути увагу на те, що значна кількість студентів вважає, що попри те, що університет надасть їм глибокі теоретичні знання, набуття практичних навичок розпочнеться з початком професійної діяльності (42 %). Відносно велика кількість студентів (13 %) обрала варіант "Університетська освіта не дає достатньо знань для подальшої роботи і при влаштуванні на роботу всього доведеться вчитися самому", що є негативною ознакою, яку варто прагнути подолати.

Всім цим негативним показникам є належне пояснення. По-перше, українська освітня система суттєво відрізняється від аналогічних систем країн Заходу. Вона характеризується академізмом і хорошою фундаментальною базою, тоді як останні є більш прикладними і націлюють студентів на майбутню професію. Окрім цього, якщо йдеться про студентів медичного профілю, у багатьох країнах Заходу, зокрема в США, вони вступають до університету набагато пізніше, ніж в Україні – у віці 22 років і старше, попередньо пройшовши етап освіти у коледжі. Відповідно західні студенти більш зрілі і серйозні. Натомість середній вік вступу в університет у студентів, які взяли участь у нашому дослідженні, становить 17 років. До того ж на Заході студенти часто самостійно фінансують навчання і, як правило, повинні повернути кредит на освіту відразу після її отримання. Такий тягар відповідальності сильно впливає на ставлення до навчання і майбутньої роботи.

Негативною ознакою є те, що велика частка студентів (22 %) хоча б один раз стикалися із корупцією. Більше того, майже третина опитаних (33 %) не вважає хабарництво чимось протизаконним, якщо це відбувається за згодою сторін.

Оцінюючи стан вищої медичної освіти в Україні, більшість студентів (46 %) визнає необхідність запозичення нами іноземного досвіду організації вищої медичної освіти. Водночас половина студентів (51 %) зазначає необхідність адаптації зарубіжного досвіду до освітніх умов України. Третина опитаних (34 % і 46 %) вважає найціннішим досвід Німеччини та США щодо організації системи вищої медичної освіти. Цікаво, що на третьому місці у цьому пункті знаходиться Україна.

Висновки. Як бачимо, результати пропонованого анкетування є неоднозначними. Незважаючи на це, вони допомогли виявити ті негативні явища щодо мотиваційної спрямованості та характеру ціннісних установок українських студентів, зокрема студентів медичного профілю, з якими необхідно боротися з метою ефективного досягнення цілей, поставлених перед освітньою системою України. Без сумніву, порівняння українських студентів із студентами країн Заходу не можна абсолютизувати. Слід враховувати, що існуючі відмінності між ними зумовлені об'єктивними факторами – стилем життя, соціально-економічними умовами, зрілістю ринку праці тощо. Незважаючи на це, пропоновані результати анкетування є важливими в контексті реформації освіти та пошуку нових орієнтирів для української молоді.

Література

1. Іванчук А. П. Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді на (прикладі крос-культурного дослідження) [Електронний ресурс] / А. П. Іванчук // Вісник психології і соціальної педагогіки : збірник наук. праць Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Вип. 3. – К., 2010. – Режим доступу: <http://www.psyh.riev.ua>. – Назва з екрана.
2. Макарова О. В. Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді [Електронний ресурс] / О. В. Макарова // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. – № 3. – Ч. 1. – К., 2005. – Режим доступу: <http://novyn.kpi.ua/2005-3-1/>. – Назва з екрана.
3. Brazeau Ch. Relationship Between Medical Student Service and Empathy / Ch. Brazeau, R. Schroeder, S. Rovi, L. Boyd // Academic Medicine / Section Editors: C. Timm, M. Gusic. – 2011. – Vol. 86. – Issue 10. – P. 42–45.
4. Dyrbye L. Medical Student Distress: Causes, Consequences, and Proposed Solutions / L. Dyrbye, M. Thomas, T. Shanafelt // Mayo Clinic Proceedings (December, 2005). – Vol. 80. – Issue 12. – P. 1613–1622.

5. Rhoads J. Motivation, medical school admissions, and student performance / J. Rhoads, J. Gallemore, D. Gianturco, S. Osterhout // *Journal of Medical Education*. – 1974. – Vol. 49. – Issue 12. – P. 1119–27.

6. Tucker K. Testing for measurement invariance in the Satisfaction With Life Scale: A comparison of Russians and North Americans / K. Tucker, D. Ozer, S. Lyubomirsky, J. Boehm // *Social Indicators Research*. – 2006. – Vol. 78. – P. 341–360.

УДК 378.016:371.1

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Новгородська Ю. Г.

Стаття присвячена теоретичному осмисленню наукових підходів до поняття "професійна мобільність". Професійна мобільність керівника навчального закладу є складною інтегративною якістю, що дозволяє в динамічних умовах бути соціально активним, конкурентоспроможним, професійно компетентним, здатним до самореалізації, саморозвитку та модернізації власної діяльності; породжувати незвичайні ідеї, швидко вирішувати професійні завдання шляхом підбору оптимальних рішень у конкретних і екстремальних ситуаціях. Виокремлено педагогічні умови, що обумовлюють ефективність формування професійної мобільності керівників навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки: інтеграція психолого-педагогічних та управлінських знань; психолого-педагогічна готовність викладача до формування професійної мобільності майбутніх керівників ЗНЗ; створення освітнього простору вищого навчального закладу як середовища формування професійної мобільності майбутнього керівника.

Ключові слова: професійна мобільність, педагогічні умови формування професійної мобільності керівника навчального закладу, інтеграція психолого-педагогічних та управлінських знань; психолого-педагогічна готовність викладача; освітній простір вищого навчального закладу.

Статья посвящена теоретическому осмыслению научных подходов к понятию "профессиональная мобильность". Профессиональная мобильность руководителя учебного заведения является сложным интегративным качеством, позволяет в динамических условиях быть социально активным, конкурентоспособным, профессионально компетентным, способным к самореализации, саморазвитию и модернизации собственной деятельности; порождают необычные идеи, быстро решают профессиональные задачи путем подбора оптимальных решений в конкретных и экстремальных ситуациях.

Выделены педагогические условия, обуславливающие эффективность формирования профессиональной мобильности руководителей учебных заведений в процессе их профессиональной подготовки

Ключевые слова: профессиональная мобильность, педагогические условия формирования профессиональной мобильности руководителя учебного заведения, интеграция психолого-педагогических и управленческих знаний; психолого-педагогическая готовность преподавателя; образовательное пространство вуза.

The article is dedicated to theoretical comprehension of scientific approaches to the concept "professional mobility". Professional mobility of a leader of educational institution is a difficult integrative quality what afford in dynamic conditions to be community-minded, competitive, professionally competent, capable of self-realization, self-development and modernization of own activity; to generate unusual ideas, to solve professional problems quickly by choosing the best solutions in specific and extreme situations. Singled out pedagogical conditions that determine the effectiveness of the formation of professional mobility of the heads of educational institutions in the process of their professional training; integration of psycho-pedagogical and managerial knowledge; psychological and pedagogical readiness of the teacher to form the professional mobility of future leader of GEI; creation of the educational space of the

higher educational establishment as a medium for the formation of the professional mobility of the future manager.

Key words: professional mobility, pedagogical conditions of forming professional mobility of a leader of educational institution, integration of psycho-pedagogical and managerial knowledge, psychological and pedagogical readiness of the teacher, educational space of the higher educational establishment.

Актуальність дослідження пов'язана з необхідністю удосконалення управління навчальними закладами в контексті освітніх реформ, ґрунтуючись на психолого-педагогічних технологіях, та сприяти швидкому реагуванню керівника на зміни у потребах суспільства, демократизації та гуманізації суспільних відносин, активності та самостійності управлінців нового покоління, формування престижу педагогічної діяльності, створення позитивного іміджу навчального закладу. Динамізм соціально-економічних, суспільно-політичних, соціокультурних трансформацій в Україні зумовлює потребу в підготовці фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність у мінливих умовах, приймати й реалізовувати нестандартні рішення, долати стереотипи в управлінській та особистісній сферах. За таких вимог одним з пріоритетних завдань сучасної професійної освіти в Україні є підготовка конкурентоспроможного, компетентного, мобільного фахівця.

Професійну мобільність як важливий показник професійного становлення студентської молоді досліджували Є. Морильова, М. Пазюкова, Л. Рибнікова; професійного розвитку учителів – Л. Амірова, Ю. Калиновський, С. Пальохіна, О. Шарова та ін.

Мета статті: конкретизувати сутність поняття "професійна мобільність майбутніх керівників", визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх керівників навчальних закладів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Динамізм сучасних соціально-економічних, суспільних та соціокультурних перетворень в українському суспільстві викликає, актуалізує потребу у фахівцях, здатних аналізувати, приймати й реалізовувати нестандартні рішення у мінливих умовах ринкової конкуренції, долати стереотипи життєдіяльності. За такої ситуації держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних не тільки легко навчатися, швидко пристосовуватися до мінливих умов і змісту професійної діяльності, але і зацікавлених у своїй безперервній освіті і вдосконаленні, що зумовлює необхідність розвитку у студентів умінь і навичок самонавчання; формувати у майбутнього фахівця такі особистісні якості та здібності, які дозволили б йому самостійно орієнтуватися в професійному світі і вибудовувати вектор свого кар'єрного зростання. Рішення цих завдань сприятиме виконанню вимог, які висуваються до сучасного фахівця, однією з яких є професійна мобільність.

Аналіз теорії та практики з досліджуваної проблеми дозволив виявити низку суперечностей між:

- нагальною потребою сучасного суспільства в соціально мобільних керівниках, здатних до адекватних дій у мінливих умовах професійно-педагогічної діяльності, і реальною практикою їхньої підготовки у ВНЗ;
- значущістю соціально-професійної мобільності як провідної якості сучасного керівника, що забезпечує ефективність процесу розв'язання нестандартних педагогічних задач і ситуацій, та недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад її формування в освітньому просторі ВНЗ;
- широкими потенційними можливостями освітнього простору вишу щодо формування професійної мобільності майбутнього керівника та невизначеністю педагогічних умов, які забезпечують ефективність цього процесу.

Сучасний науковий дискурс репрезентує різні підходи до визначення поняття "професійна мобільність". У Великому тлумачному словнику професійна мобільність трактується як: ... "можливість та здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці, що передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів та вмінь, ефективно їх застосувати для виконання будь-яких

завдань у суміжних галузях виробництва та порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої" [1, с. 163].

Ю. Калиновський під професійною компетентністю розуміє здатність особистості реалізовувати свою потребу в певному виді діяльності, що відповідає схильностям і можливостям особистості з користю для суспільства, уміло переходити від одного рівня професійної діяльності до іншого, тобто розширюючи або поглиблюючи її характер або рівень, проявляти свою професійну компетентність [8, с. 162].

В. Міщенко визначає професійну компетентність як якість людини, що відображає її здібності та готовність до зміни професії та зумовлена особистісними здібностями, зовнішніми умовами життя та її спеціалізацією, включаючи спрямовану професійну та психологічну підготовку, отриману у різних освітніх структурах [11, с. 62].

Л. Сушенцева у своєму дослідженні підкреслює, що професійна компетентність – це якість особистості, яка є необхідною для її успішності в сучасному суспільстві, проявляється в діяльності і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й своє професійне поле та життєве середовище [14, с. 8].

Отже, саме професійна мобільність є одним із невід'ємних показників соціальної зрілості суб'єкта і тією особистісною характеристикою, що засвідчує внутрішню готовність людини до якісних змін, перетворень.

Виникає необхідність визначення педагогічних умов формування конкурентоспроможних фахівців, які мають професійну мобільність, що забезпечує здатність до швидкої адаптації в умовах постійного поновлення техніки, технології, удосконалення організації праці, розвитку соціально-культурної сфери.

За визначенням О. Бондарчук, педагогічні умови – це "обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей" [7, с. 10].

Педагогічні умови, як стверджує М. Горліченко, – це ті обставини, за яких компоненти цілісного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців опосередковуються активністю особистості або групи людей [4]. На думку Р. Пріми, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, що залежить від мети, завдань, змісту, форм і методів цієї системи, тому що особистість – це цілісна система внутрішніх умов, через які проявляються зовнішні дії, підкреслюючи значущість взаємодії об'єктивних і суб'єктивних початків [12, с. 165].

Виходячи з вищевикладеного, під педагогічними умовами формування професійної мобільності майбутнього керівника навчального закладу будемо розуміти взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів освітнього процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання студента, наближення характеру його навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої діяльності, перехід студента на більш високий рівень здійснення управлінської діяльності.

З огляду на це вважаємо, що взаємопов'язаними умовами, які забезпечують ефективність формування професійної мобільності майбутніх керівників навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки, є:

- інтеграція психолого-педагогічних та управлінських знань;
- психолого-педагогічна готовність викладача до формування професійної мобільності майбутніх керівників НЗ;
- освітній простір вищого навчального закладу як середовище формування професійної мобільності майбутнього керівника.

Розглянемо ці умови детальніше.

Інтеграцію управлінського й психолого-педагогічних складників професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів у контексті нашого дослідження ми розуміємо як динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, урахування мотивації та особливостей параметрів

знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання.

Так, С. Гончаренко та І. Козловська пропонують здійснювати впровадження інтеграції в навчальний процес у такий спосіб:

- з двох (чи кількох) навчальних предметів відбирають споріднені елементи, поняття чи дії та розробляють інтегративний курс;
- навколо певного об'єкта групуються різнопредметні знання (такий варіант можна назвати модульним чи профільованим);
- виходячи з реально існуючої предметності знань, в один навчальний предмет поетапно можна "заінтегрувати" дуже потрібні в загальному та конкретному випадках елементи знань та вмій з інших предметів (базовий навчальний предмет міститься в центрі, а навколо нього наростають концентричні кола наближень різного порядку; такий метод можна назвати методом конічного (конусного) інтегрування) [3, с. 12–13].

Методологічні основи інтеграції знань та процесуальні аспекти означеної проблеми обґрунтовано у дослідженні Д. Коломійця, який зазначає, що комплексне застосування знань з різних предметів є закономірністю сучасного виробництва, яке вирішує складні технічні й технологічні завдання, а "уміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей та методів однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу" [3, с. 17].

Реалізація ідей інтеграції передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти, вихід викладача за межі власного предмета. Основою інтеграції психолого-педагогічних та управлінських знань є спільність ідей, теорій, законів, закономірностей окремих наук, способів їх використання в професійній діяльності керівника.

Як зауважує В. Терехова, "інтеграція навчання здійснюється також шляхом реалізації внутрішньо-курсівих, внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків. Реалізація цієї ідеї пов'язана з осмисленням та аналізом логіко-структурних особливостей навчального матеріалу, виявленням смислових, змістовних, операційних зв'язків між фактами, поняттями, процесами, явищами, закономірностями тощо. Вияв внутрішньокурсівих зв'язків дає змогу з'ясувати дидактичні та методичні особливості викладання кожної теми програмного матеріалу, визначити їх місце в логічній структурі курсу, значущість у засвоєнні основного, істотного" [15, с. 108].

Отже, інтеграція управлінського й психолого-педагогічних складників професійної підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів – динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, урахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання.

Ефективність формування професійно мобільного керівника визначається передусім рівнем *професійної готовності педагога* до такої діяльності. Підтвердженням цього є думка І. Зязюна про те, що у досягненні цих результатів важливу роль відіграє особистість педагога, "його фахова компетентність зумовлена рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типовими особливостями і професійно значущими якостями" [5, с. 19].

Л. Карамушка визначає готовність як "стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність" [9, с. 94].

Як відзначає О. Бондарчук, готовність до діяльності є таким особливим психічним станом, як наявність у суб'єкта структури певної дії та постійної спрямованості усвідомлення на його виконання. Вона містить у собі різного роду настанови на усвідомлення завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення соціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату [12].

Аналіз праць Л. Сушенцевої свідчить, що психолого-педагогічна готовність викладача включає в себе шість груп якостей (компонентів): когнітивний, мотиваційний, організаційний, технологічний, креативний та рефлексивний.

Когнітивний компонент готовності – це сукупність знань та понять, які необхідні педагогу, щоб ставити і розв'язувати освітні завдання в своїй професійній діяльності. Практичний досвід переконливо доводить, що тільки мотивована діяльність викликає інтерес і забезпечує бажаний кінцевий результат. Якщо діяльність не має сенсу для педагога, тобто участь в ній не сприймається ним як значуща, цікава для себе, то це вказує на його неготовність до формування професійної мобільності з погляду ціннісної орієнтації. Причому педагог може знати як формувати професійну мобільність студентів, уміти це робити, але не мати бажання це робити. Тому лише усвідомлена діяльність з формування професійної мобільності, може забезпечити високу готовність до такої діяльності.

Високому рівню психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності відповідає зріла *мотиваційна структура*, в якій важливу роль відіграють цінності самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації викладача ВНЗ. Незаперечною умовою професійного зростання викладача є його здатність до професійної рефлексії. Осмислюючи свої педагогічні дії з позиції студента, порівнюючи їх з еталоном, педагог виявляє цим свій високий професіоналізм.

Креативний аспект буде характеризувати викладача з позиції його умінь формувати і розвивати професійно мобільні якості майбутнього керівника, стимулювати його до творчого зростання. При цьому сам педагог має також творчо мислити, бути ініціативним і створювати інноваційні методики у своїй освітній діяльності.

Технологічний або операційний компонент готовності до формування професійної мобільності – це сукупність умінь педагога виконувати педагогічні дії, необхідні для розв'язання освітніх завдань у педагогічній діяльності; це умінь використовувати на практиці знання методів навчання.

Організаційний аспект інноваційної педагогічної діяльності з формування професійно мобільного керівника полягає в умінні управляти колективом студентів, знанні та реалізації управлінських функцій з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного студента [14, с. 123–127].

Отже, успішність розвитку інноваційної освіти багато в чому визначається готовністю професійних кадрів, що працюють у вищій школі, до роботи в безперервному інноваційному режимі, до гнучкого, оперативного, мобільного реагування у своїй професійній діяльності на потреби суспільства, ринку праці, особистості, що постійно змінюються, технології, що розвиваються та інформаційного середовища, що безупинно оновлюється. Тому психолого-педагогічна готовність педагога до формування професійної мобільності є однією з найважливіших умов підготовки професійно мобільного керівника ЗНЗ.

Необхідною умовою формування професійної мобільності майбутнього керівника навчального закладу є *створення освітнього простору вищого навчального закладу*. М. Віленський та О. Мещерякова, розглядаючи освітній простір як педагогічну категорію, визначають його як "цілісну інтегративну одиницю соціуму та світового освітнього простору, нормативну або стихійно структуровану та таку, що має свою систему координат" [2, с. 9], А. Веряєв та І. Шалаєв – як "форму існування трансляції соціального досвіду від покоління до покоління", яка характеризується інтенсивністю інформації, освітньою інфраструктурою [16].

Як соціально-педагогічний феномен розглядають освітній простір Л. Редько, О. Шумакова та В. Веселова, який відображає "територіальний аспект організації діяльності різних освітніх систем, що забезпечує формування в майбутніх фахівців поліфункціональних професійних знань в єдності із практичним досвідом; породжує множини відношень та зв'язків у сфері педагогічної діяльності; сприяє усвідомленню студентами різноманітних освітніх пропозицій та професійно значущого соціального досвіду, який завдається освітнім оточенням" [13, с. 58]. Освітній простір розглядається як місце, що існує в соціумі, де суб'єктивно задаються безліч відношень і зв'язків, здійснюються спеціальні діяльності різних систем (державних, суспільних і змішаних) щодо розвитку індивіда та його соціалізації [13, с. 183].

Як бачимо, практично усі дослідники розглядають освітній простір вищого навчального закладу як цілісну, відкриту та динамічну соціокультурну систему, яка відзначається просторово-часовою, соціально зумовленою структурою, що забезпечує якість професійної підготовки майбутніх.

Розглянемо детально кожну складову освітнього простору ВНЗ. *Академічний простір* охоплює систему лекційних, практичних, семінарських, лабораторних, колективних та індивідуальних занять, що сприяють реалізації освітньої, розвивальної і виховної функцій процесу професійного навчання і створює умови для розвитку особистості майбутнього професіонала.

Простір практичної підготовки представлено різними видами практик, організація і проведення яких набувають особливого значення за умови їхньої рефлексивної оцінки, самовизначення студента як суб'єкта професійної діяльності.

Простір науково-дослідної діяльності сприяє організації спільної творчої науково-навчальної співпраці студентів і викладачів, орієнтований на формування дослідницького мислення, умінь та навичок дослідницької роботи як найважливішого результату підготовки майбутніх керівників.

Простір професійного самовдосконалення орієнтує на формування Я-концепції майбутніх керівників, професійної Я-концепції.

Культурно-освітній простір розглядається як "поле можливостей" для формування соціальної компетентності студентів, включення у підготовку та реалізацію соціальних проектів, розвитку творчих здібностей та комунікативних навичок.

Інформаційно-освітній простір виступає як засіб підтримки навчальної та наукової роботи студентів, організації мережевої взаємодії, оволодіння новими інформаційними технологіями [12].

Отже, освітній простір університету створює "поле векторів" для формування професійної мобільності студента як суб'єкта діяльності, умови для особистісного та професійного розвитку, визначення перспектив особистісних змін, які актуальні для самої людини.

Висновки. Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що теоретичне осмислення та практичне вирішення проблеми формування професійної мобільності майбутніх керівників навчальних закладів зумовлене потребами українського суспільства у конкурентоспроможних кваліфікованих кадрах, здатних до реалізації творчого потенціалу, професійного зростання, самоактуалізації в управлінській діяльності.

У ході наукового пошуку встановлено, що педагогічними умовами формування професійної мобільності майбутнього керівника навчального закладу є взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів освітнього процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання студента, наближення характеру його навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо: у вивченні особливостей професійної мобільності під час адаптації майбутніх керівників у навчальних закладах; соціально-психологічних факторів, що сприятимуть формуванню професійної мобільності керівника навчального закладу.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
2. Виленский М. Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М. Я. Виленский, Е. В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука (Научно-методический журнал). – 2002. – № 2. – С. 9.
3. Гончаренко С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 18.
4. Горліченко М. Г. Реалізація педагогічних умов адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах / М. Г. Горліченко // Наука і освіта. – 2004. – № 4–5. – С. 118–121.

5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підруч. для вищ. пед.навч. закл. / І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
6. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
8. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дисс. ... Д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Калиновский Юрий Исаакович. – СПб., 2001. – 470 с.
9. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2002. – 332 с.
10. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Коломієць Д. І. – К. : 2001. – 20 с.
11. Мищенко В. А. Факторы формирования профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования / В. А. Мищенко // Вестн. Югорского гос. ун-та. – 2008. – Вып. 4 (11). – С. 59–63.
12. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Раїса Миколаївна Пріма. – Дніпропетровськ : ІМА-ПРЕС, 2009. – 367 с.
13. Редько Л. Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза : монография / Л. Л. Редько, А. В. Шумакова, В. Г. Веселова. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2010. – 281 с.
14. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева ; за ред. Н. Г. Ничкало ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.
15. Терехова В. А. Інтеграція навчального матеріалу у процесі вивчення гуманітарних дисциплін / В. А. Терехова // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія "Пед. науки". – Глухів, 2003. – Вип. 2. – С. 107–111.
16. Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог. – 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html. – Назва з екрана.

УДК 376-054.62:[378.016:811.161.2

УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В БУКОВИНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Вилка Л. Я.

У статті розглядаються особливості адаптаційних процесів студентів-іноземців до іншомовного середовища на прикладі досвіду викладання та спостереження за цим явищем у Буковинському державному медичному університеті. Коротко розглянуто міждисциплінарний інструментарій, яким послуговується викладач української мови як іноземної. Виокремлено три найчисельніші групи студентів-іноземних громадян, які абсолютно по-різному пристосовуються до мовних реалій у чужій країні – представників арабських країн, індусів та африканців. Це дало можливість говорити про три моделі своєрідного мовного менеджменту, яким послуговується викладач української мови як іноземної. У розвідці ми спробували показати, що предмет українська мова як іноземна, як жоден інший академічний курс, потребує комплексного підходу й залучення цілої низки допоміжних й суміжних наук та методик. А викладач української мови як іноземної волею-неволею виконує роль менеджера з культури й репрезентації картини світу та ментальності українців. Ця наукова та методична проблема лише набуває своїх обрисів, оскільки теорія ще й досі, після стількох років незалежності, не дійшла до свого реального практичного втілення, тому що необхідно спершу вирішити проблеми української для українців, щоб мати сили й адекватну базу вирішувати проблеми української для іноземців. Також у статті піднято питання мовної політики в Україні та проблеми соціальної і мовної адаптації студентів, які на заняттях з української мови вивчають літературну українську, а на вулиці чують російський суржик.

Ключові слова: студент-іноземець, адаптація, лінгвокраїнознавство, медична освіта, мовна картина світу, БДМУ.

В статье рассматриваются особенности адаптационных процессов студентов-иностранцев к иноязычной среде на примере опыта преподавания и наблюдения за этим явлением в Буковинском государственном медицинском университете. Выделены три наиболее многочисленных группы студентов-иностранцев, которые совершенно по-разному приспособляются к языковым реалиям в чужой стране – представителей арабских стран, индусов и африканцев. Это дало возможность говорить о трех моделях своеобразного языкового менеджмента, которым пользуется преподаватель украинского языка как иностранного. В разведке мы попытались показать, что предмет украинский язык как иностранный, как ни один другой академический курс, требует комплексного подхода и привлечения целого ряда вспомогательных и смежных наук и методик. А преподаватель украинского языка как иностранного волею-неволей выполняет роль менеджера по культуре и репрезентации картины мира и ментальности украинского народа.

Ключевые слова: студент-иностранец, адаптация, лингвострановедение, медицинское образование, языковая картина мира, БГМУ.

The article considers features of adaptive processes of foreign students to foreign language environment based on the experience of teaching and observing this phenomenon in Bukovina medical university. The author singles out three largest groups of foreign students who completely differently adapted to the realities of the language in the foreign country (representatives of Arab countries, Hindus and Africans). This made it possible to talk about three models of peculiar language management, what are used by the teacher of the Ukrainian language as a foreign language. We tried to show that Ukrainian subject as a foreign language, as no other academic course,

requires an integrated approach and the involvement of a number of accessory and related sciences and methods. Besides, a teacher of Ukrainian as a foreign language has to carry out the role of a cultural manager and representation of the world view and the mentality of the Ukrainians. The scientific and methodical issue only acquires its outlines, since the theory still remains, after years of independence, not to reach its real practical implementation, because it is necessary to first solve the problems of Ukrainian for the Ukrainians in order to have a force and an adequate base for solving problems of Ukrainian for Foreigners.

Key words: foreign student, adaptation, medical education, language worldview, BSMU.

У 1991 році в освітньому просторі України на правах державної мови почав вкорінюватись такий донині екзотичний предмет – українська мова як іноземна. А коли на академічному рівні зароджується новий предмет, то виникає багато проблемних питань методичного характеру, залучається цілий арсенал допоміжних дисциплін, які є вирішальним засобом для побудови якісної стратегічної моделі викладання. Групу таких допоміжних гуманітарних навчальних предметів очолюють національна культурологія, соціологія (соціолінгвістика), лінгвокраїнознавство та лінгвопсихологія. Основним репрезентатором складної за своєю будовою та рівнем рецепції української мови як іноземної є викладач, що виступає своєрідним транслятором та трансфером країни, її мовної картини світу, соціальних реалій, які неодмінно відбиваються на мові, географічних, релігійних і культурних особливостях, національній ментальності тощо.

На практиці викладач української мови як іноземної зіштовхується з проблемами пояснення мовних ідіом, пов'язаних із менталітетом і традиціями нації, чію мову вивчають, із історичними реаліями, табу, мовними кліше, психологією спілкування. Тому необхідними професійними інструментами мають бути основи психології, культурології, історії тощо, що в сумі формуються в загальну картину міжпредметних та міждисциплінарних сплетень. Варто сказати, що дослідження міжпредметних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови – тема давно не нова й має давню історію.

Сучасні методики дослідження акцентують увагу, як на багатоаспектності зазначеної проблематики, так і на певній сталій тенденції в її методичному вжитку. Більшість дослідників (Л. В. Асоян, Т. В. Тарасова, Н. М. Самарук, Т. Е. Манівська, В. І. Беликов та ін.) [1] апелюють до комунікативного методу у вивченні іноземної мови, згідно з яким "кінцевою метою навчання має бути професійне спілкування майбутніх фахівців, переважно усне, меншою мірою письмове, що цілком відповідає програмним засадам" [3, с. 21]. Н. М. Самарук звертає увагу на теоретичні аспекти міжпредметності. Дослідник наголошує на складності визначення самого поняття "міжпредметні зв'язки", що пояснюється багатоплановістю цього феномену, а також відсутністю в науці однозначного підходу до цієї теми [5].

Метою статті є висвітлити основні проблеми адаптації студентів-іноземних громадян до іншомовного середовища, культурних та ментальних реалій чужої країни тощо на прикладі багаторічного досвіду викладання української мови як іноземної в Буковинському державному медичному університеті.

Залучення до мовного матеріалу тематики з вищезазначених дисциплін породжує одну з важливих проблем методики української мови як іноземної: відбір і якісна характеристика лінгвокраїнознавчого й українознавчого матеріалу, розрізнення специфічно країнознавчої інформації, розкриття її залежності від комунікативних норм мови-адресанта (побутування, тематика апріорних мовленнєвих ситуацій, адаптація до регіонального варіанту літературної мови тощо, суржик, полімовність регіону) [3].

Роль викладача на рівнях лінгвокраїнознавчому та українознавчому, окрім цілого спектру текстів, діалогів тематичного характеру (наприклад, "19 грудня – День святого Миколая", "З Різдвом Христовим!", "Українські національні страви"; "На ринку", "Як студенти відвідували красназавчий музей", "Найвідоміші вулиці нашого міста", "Чернівці – маленький Париж", "Резиденція буковинських митрополитів – спадщина ЮНЕСКО" тощо), полягає в окресленні реальної мовної та мовленнєвої

ситуації, залучення групи до позалінгвального середовища, особливостей регіонального характеру [6, с. 20]. Наприклад, у Буковинському державному медичному університеті викладачі української мови як іноземної весь час наштовхуються на проблему полікультурності Буковини, що неодмінно відбилась на мові краю, культурних традиціях, соціальній поведінці. У мовленні краян відчутні впливи мови національних меншин: молдаван, румунів. Відбивається це неодмінно й на поведінкових типах, що різко відрізняються від суто українського лінгво- та соціотипу.

Мовленнєвий процес, взаємообмін думками не можливі без знань і навичок культурного коду нації. "Для того, щоб продуктивно користуватися українською мовою, не припускати значних помилок у спілкуванні з її носіями, та й не тільки з ними, необхідно розуміти й знати її динамічне переплетення з процесами соціального розвитку, побуту, діями й прагненнями українського народу. Тут, з одного боку, мова є засобом пізнання національної культури, з іншого, – національна культура розглядається, як обов'язкова умова адекватного, повного оволодіння іноземною (українською) мовою" [4, с. 135]. Мова у своїй лексиці більш-менш точно віддзеркалює культуру, яку відображає, тому коректним є висловлення американського мовознавця Едварда Сепіра, що історія мови й історія культури розвиваються паралельно. Відповідно до цього, вплив культури позначається на своєрідності лексико-фразеологічних засобів, на особливостях нормативно-стилістичної системи та мовленнєвого етикету, на гендерних та вікових особливостях та нормах ведення бесіди.

Відтак, важливою допоміжною галуззю в широкому методологічному полі української мови як іноземної є соціологія, що вже кілька десятиліть, як дала поштовх для проміжної науки, яка вивчає сферу побутування мови в соціальному середовищі. Соціолінгвістика – наука, яка вивчає проблеми, пов'язані із соціальною природою мови, її суспільними функціями, механізмом впливу соціальних чинників на мову й роллю мови в житті суспільства [2, с. 631]. Традиційно в соціолінгвістиці виділяли три розділи: психолінгвістику, етнолінгвістику й інтерлінгвістику. Проблемними й складними в нашому випадку є два поняття, якими оперує соціолінгвістика: мовна ситуація й мовна політика. Перше – це мовна ситуація – сукупність форм існування однієї мови або сукупність мов у їх територіально-соціальному взаємовідношенні й функціональній взаємодії в межах певних географічних регіонів або адміністративно-політичних утворень. Інакше кажучи, це взаємовідношення використовуваних на певній території різних мов чи різних мовних варіантів. Мовна ситуація охоплює соціальні умови функціонування мови, сферу й середовище вживання мови, форми її існування. Як ми вже зазначили, мовна ситуація на Буковині, що здавна перебувала в умовах багатокультурності, досить строката й викладач української мови як іноземної зіштовхується з проблемою неспіввідношення тієї мови, якої він навчає студентів, з тією мовою, яку воничують і з якою їм доводиться мати справу в повсякденні: в крамниці, громадському транспорті, в лікарні тощо. Такого типу проблеми потребують великої педагогічної майстерності й відтак полягають у спробах довести студентам, що мова, якої їх навчають в аудиторіях, є правильною й що їм слід вживати саме її у своєму мовленні. Часто студенти скаржаться, що не розуміють людей на вулиці чи у громадських місцях, але не тому, що вони погано знають поширену лексику щоденного спілкування, а тому, що українські містяни, до прикладу, звертаються до них російською або якимось незрозумілим суржигом. Тому ця проблема значно глибша й зачепити її – означає апелювати до за давнених хвороб українців – комплексу меншовартості, неповаги до найбільшої святині – національної мови, титульної мови, яка мала би бути предметом гордості й пошани.

І тут ми повільно перейшли до другого поняття соціолінгвістики – мовної політики, як свідомого і цілеспрямованого впливу, який має на меті сприяти ефективному функціонуванню мови в різних сферах. До сфер цього явища належать: сукупність ідеологічних принципів і практичних заходів щодо розв'язання мовних проблем у соціумі, державі; сукупність політичних і адміністративних заходів, спрямованих на надання мовному розвитку бажаного спрямування. Попри те, що українська мова має статус єдиної державної мови, сфера її побутування дуже

жалюгідна. Україна не веде адекватної політики щодо своєї державної мови й закон про регіональні мови є тому сумним підтвердженням. І це найважча проблема, з якою має справу викладач української мови як іноземної, – пояснити студентам чому вони повинні вивчати українську мову, якщо в цей же час багато людей на вулиці розмовляють, наприклад, російською чи суржиком, що є ознакою неосвіченості та деградації нації. Тому на цьому етапі українцям спершу слід вирішити свої внутрішні проблеми й навчити себе поважати власну мову, культуру й традиції, підняти свою національну гідність й, нарешті, розірвати постколоніальне замкнене коло рабства. Якщо це станеться, то автоматично кожен іноземний громадянин, що з тих чи інших причин вивчатиме їхню державну мову, буде поважати її й матиме безпечеліційну мотивацію до вивчення. З огляду на це, мовна політика повинна бути не лише книжним терміном, що переписується з документа в документ, а реальним інструментом державного рівня, культурною співжиття.

Ми коротко розглянули міждисциплінарний інструментарій, яким послуговується викладач української мови як іноземної. Хочемо зазначити, що велике значення має країна походження студента-реципієнта й віддаленість його культури від вужче слов'янського, українського, а ширше – європейського культурного середовища; знання флективних мов, однією з яких є українська, а також його (студента) психологічна відкритість до якісно нового матеріалу й простору. З власної викладацької практики й відповідно до трьох великих груп-реципієнтів – представників арабських країн, індусів та африканців, ми можемо говорити про три моделі своєрідного мовного менеджменту, яким послуговується викладач української мови як іноземної.

Перша модель пов'язана з представниками арабського світу й має такі особливості: ця група, попри часте неволодіння мовою-посередником (у нашому випадку англійською), має найкращий рівень засвоєння мовного матеріалу та входження в соціальне середовище. Це може бути пов'язане із психотипом групи – вона комунікабельна, швидко освоює топос, знаходить друзів серед місцевих, відвідує громадські заклади, зав'язує стосунки із особами протилежної статі. У сумі така відкритість створює хороші умови для вивчення мови, це є класичним прикладом комунікативного методу. Описана група потребує акцентування на мовленнєвих ситуаціях, діалогічних та полілогічних текстових матеріалах. Студентів групи цікавлять вирази та фрази розмовного характеру, саме тому викладач у запропонованих до вивчення текстах намагається висвітлити всю повноту й колоритність краю. Друга група – індуси, що є більш закритим за своєю особливістю угрупованням, ніж попереднє. Попри більш-менш хороше знання англійської та ліберальні щодо релігійних міркувань погляди (на відміну від мусульман) індуси стараються триматися більше своєї студентської общини (це найчисленніша група в БДМУ); здебільшого вони вчать мову лише опосередковано, тільки на тому рівні, який їм необхідний для елементарних потреб. Це може бути пов'язано із психотипом групи: схильність до лінії, своєрідна пасивність, вайлуватість, відсутність мотивації. Викладач, порівняно із першою групою, значно спрощує коло розмовних тем (стандартні лексичні програмні теми "Знайомство", "Сім'я", "Квартира", "Кухня" тощо) й граматику, оскільки своєрідне "перевантаження" групи може спричинити до абсолютної втрати інтересу у вивченні української мови. Представники третьої групи – африканці. Вони володіють високою здатністю до вивчення української мови, проте перебувають на третьому місці, оскільки, це студентська спільнота своєрідних мовних інтровертів. Група побоюється "чужого" середовища й тримається дещо осторонь від "інших". Якщо представникам першої групи потрібна динамічність у вивченні мови, активне та жваве обговорення тієї чи іншої проблеми, то третя група з більшим ентузіазмом виконує граматичні вправи, наприклад, шаблонні, схематичні зміни в реченні називного відмінка на родовий тощо.

Таким чином, у розвідці ми спробували показати, що предмет українська мова як іноземна, як жоден інший академічний курс, потребує комплексного підходу й залучення цілої низки допоміжних й суміжних наук та методик. А викладач україн-

ської мови як іноземної волею-неволею виконує роль менеджера з культури й репрезентації картини світу та ментальності українців. Ця наукова та методична проблема лише набуває своїх обрисів, оскільки теорія ще й досі, після стількох років незалежності, не дійшла до свого реального практичного втілення, тому що необхідно спершу вирішити проблеми української для українців, щоб мати сили й адекватну базу вирішувати проблеми української для іноземців.

Література

1. Беликов В. И. Социолінгвістика / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – Москва, 2001. – 364 с.
2. Брицин В. М. Соціолінгвістика / В. М. Брицин // Українська мова : енциклопедія / ред. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко. – Київ : Українська енциклопедія, 2004. – С. 631.
3. Ворона Н. Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної / Н. Ворона // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : матеріали міжнар. наук.-практ. семінару, м. Суми, 28–29 лютого 2012 р. – Суми : Сумський державний університет, 2012. – С. 21–27.
4. Лісовий М. І. Лінгвокраєзнавчий аспект у викладанні української мови як іноземної / М. І. Лісовий, Л. Т. Тищенко // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : матеріали міжнар. наук.-практ. семінару, м. Суми, 28–29 лютого 2012 р. – Суми : Сумський державний університет, 2012. – С. 135.
5. Самарук Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності / Н. М. Самарук // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошук : зб. наук. праць [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.center.univer.kharkov.ua. – Назва з екрана.
6. Філологія як українознавство : навч. посібн. / уклад. П. П. Кононенко, А. К. Мойсієнко, А. Ю. Пономаренко. – Київ : МЕФ, 2003. – 156 с.

УДК 372.832:373.3](09)

СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВО В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

Гордієнко Т. В.

Суспільствознавство як навчальний предмет включає в себе основи суспільних наук і зосереджується на спеціальних знаннях, необхідних для вирішення типових проблем у соціальній, економічній, духовній сфері життя. Метою освітньої галузі "Суспільствознавство" є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок. У статті робиться спроба проаналізувати процес становлення суспільствознавства як освітньої галузі початкової школи. Прослідковуються тенденції появи суспільствознавства як шкільної навчальної дисципліни. Також аналізуються зміни, які відбувались в системі суспільствознавчої освіти. Аналізується змістове наповнення навчального предмету і його залежність від суспільно-політичних процесів, які відбувались в державі у XX–XXI ст. Окреслюються явища, які призвели до появи суспільствознавчих дисциплін в початковій школі і до виокремлення самостійної освітньої галузі "Суспільствознавство".

Ключові слова: суспільствознавство, освіта, наука, суспільні науки.

Обществознание как учебный предмет включает в себя основы общественных наук и сосредотачивается на специальных знаниях, необходимых для решения типичных проблем в социальной, экономической, духовной сфере жизни. Целью образовательной линии "Обществознание" является личностное развитие ученика, формирование его социальной и гражданской компетентности путем усвоения различных видов социального опыта, состоит из общечеловеческих и национальных ценностей, социальных норм, гражданской активности, принятого в обществе поведения, толерантного отношения к различиям культур, традиций и различных мнений. В статье делается попытка проанализировать процесс становления обществознания как образовательной линии начальной школы. Прослеживаются тенденции появления обществознания как школьной учебной дисциплины. Также анализируются изменения, которые происходили в системе обществоведческого образования. Анализируется содержательное наполнение учебного предмета и его зависимость от общественно-политических процессов, которые происходили в государстве в XX – XXI веках. Определяются явления, которые привели к появлению обществоведческих дисциплин в начальной школе и к выделению самостоятельной образовательной линии "Обществознание".

Ключевые слова: обществоведение, образование, наука, общественные науки.

Social Science as a subject includes the basics of social sciences and focuses on the specialized knowledge required to solve common problems in the social, economic and spiritual sphere of life. The goal of the educational sector SOCIAL SCIENCE is the personal development of the student, formation of his or her social and civic competences by mastering different types of social experience, consisting of universal and national values, social norms, civic engagement, accepted in society behavior, tolerance towards differences in cultures, traditions and different opinions. The article attempts to analyze the development of Social Science as an educational sector in the primary school. There are trends for emerging Social Science as a school subject. The changes taking place in the system of social science education are also analyzed. The semantic content of the educational subject and its dependence on the social and political processes taking place in the country in the 20th – 21st centuries are analyzed.

The events, which led to the emergence of social science in the primary school and the isolation of individual educational sector SOCIAL SCIENCE, are outlined.

Key words: social science, education, science, social studies.

Постановка проблеми. Людське суспільство – дуже складна і водночас цілісна система. Воно є об'єктом вивчення багатьох суспільних наук: філософії, історії, політології, економіки, культурології, соціології, психології тощо. Але кожна з цих наук спеціалізується на вивченні окремих сторін суспільства і його розвитку, що не дає повного уявлення про нього у всьому його різноманітті. Тому з'явилася потреба в науці, яка б опрацювала накопичився матеріал і представила суспільство в його розвитку цілісно й об'ємно. Відповідно до вимог часу у другій половині XIX ст. з'являється нова самостійна наука – суспільствознавство, яка комплексно підійшла до вивчення суспільства. У процесі формування змісту сучасної шкільної суспільствознавчої освіти у фахівців часто виникають запитання, відповіді на які можна знайти в історії розвитку шкільного суспільствознавства. Тому важливою є спроба дослідити процеси у формуванні й розвитку змісту відповідних навчальних предметів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що початок XX ст. став часом пошуку педагогічною й науковою громадськістю оптимального змісту суспільствознавчої освіти в навчальних закладах. Проблеми формування змісту шкільних суспільствознавчих предметів частково висвітлені у працях Л. Боголюбова, Л. Бущика, С. Кузьміної, О. Пометун, І. Смагіна, В. Арешонкова та ін.

Метою нашої статті є визначення особливостей становлення змісту суспільствознавчої освіти в початковій школі України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як навчальна дисципліна суспільствознавство в школі з'явилося тільки в 20-х роках XX ст. Її становлення було обумовлено потребами часу, тенденціями розвитку школи попереднього періоду. Вже до початку XX ст. передова вітчизняна педагогіка мала розгорнуту програму перетворень системи навчання і виховання, що увібрала в себе досвід боротьби громадськості за оновлення школи. У 1915 – 1916 рр. почалася реформа освіти під керівництвом міністра народної освіти П. Н. Ігнат'єва. Вона супроводжувалася активними педагогічними дискусіями. Так, Вентцель, відомий педагог того часу, пропонував як закладу нового типу проект "Будинок вільної дитини". Дитина прийшла б сюди для того, "щоб жити повним життям, для праці, гри, для вільного спілкування з товаришами і дорослими, які можуть з нею поділитися знаннями і духовними скарбами, якими вони володіють, для вільного шукання істини шляхом самостійних занять наукою, для вільного втілення краси шляхом самостійної роботи в галузі художньої творчості та для вільної роботи над самим собою і над маленьким колективом, щоб вона і ця громада ставали в моральному відношенні краще і досконаліше". Це установа "серйозного, урочистого ставлення до життя і його завдань", де дитина привчиться працювати над завданнями життя", де інтелектуальна освіта і вчення стоять не на першому місці, а "входять тільки як частина, як другорядний і підпорядкований елемент" [2, с. 68].

Переглядалися й усталені дидактичні засади, від яких залежали якість знань дітей та їх успішність. Так, П. Ф. Каптерев, розмірковуючи про форми передачі знань, писав у 1915 р.: "... знання, передане в закінченому, сформованому вигляді, звичайно, супроводжуватись необхідними поясненнями, не може бути засвоєно належним чином учнями... При такому способі передачі відомостей ґрунтового засвоєння бути не може" [2, с. 70].

Педагоги пропонували індивідуалізувати навчання, залучати дітей до складання розкладу, дати їм можливість вільно вибирати навчальні предмети. Школа при такому підході повинна була не стільки навчати, скільки допомагати вчитися. Завдання її вбачалося у розвитку здатності до дії, творчого виявлення свого "Я".

У висловлюваннях відомих педагогів початку XX ст. в якості першочергового завдання виразно простежується ідея соціалізації особистості школяра. Вони впритул підійшли до введення в освітнє середовище нової навчальної дисципліни

про суспільство і місце людини в ньому. Багато педагогічних ідей, висловлених сто років тому, виявилися актуальними і зараз.

Жовтневий політичний переворот 1917 р. змінив усі сфери діяльності суспільства. Вже на II з'їзді Рад за пропозицією Леніна було прийнято постанову про утворення Народного комісаріату освіти на чолі з Луначарським. Декретом від 9 листопаду 1917 р. була організована Державна комісія по освіті. Перші кроки Наркомосу були присвячені перегляду змісту освіти шкіл. Накопичений передовий педагогічний досвід дореволюційної Росії багато в чому був врахований першими декретами радянської влади про школу. Однак домінуючим у перших рішеннях нової влади став класовий підхід, який перекреслив досягнення педагогіки початку ХХ ст. Освіта стала знаряддям упровадження в масову свідомість комуністичної ідеології [5, с. 203].

30 вересня 1918 року ЦК затвердив "Положення про єдину трудову школу", яка замінила всі дореволюційні школи. Трудова школа ділилася на два ступені: перший – для дітей віком від 8 до 13 років та другий – від 13 до 17 років. Встановлювалося спільне світське навчання дівчаток і хлопчиків. Головним принципом, за яким будувалася вся система освіти, став зв'язок навчання з практикою революційного перевлаштування життя.

Спочатку Наркомос не пропонував вчителям єдиного навчального плану, ініціатива в їх розробці повинна була належати самим вчителям, причому педагоги повинні були враховувати місцеві умови шкільного будівництва, географічне положення регіону, історичні особливості та економічний розвиток.

Загальнодержавне керівництво з організації навчального процесу з'явилося на початку 1919 р. "Матеріали" були побудовані не за предметним, а за комплексним принципом. Головна увага зосереджувалася на трудових завданнях, а не на засвоєнні знань. Перший випуск "Матеріалів" називався "Світознавство в роботі шкіл 1-го ступеня". Освітні завдання вирішувалися при виконанні тієї або іншої роботи в шкільних майстернях або в процесі спільної діяльності з трудовими колективами. Таким чином вивчалася праця людства в минулому і сьогоденні. Природа вивчалася в процесі роботи в полі, на городі, під час екскурсій. Враховувались пори року і пов'язані з ними особливості трудових процесів.

Навчальний матеріал з дослідження різних явищ навколишнього світу розподілявся так:

- мій дім, моя родина;
- будинок, школа, двір, вулиця, місто, село;
- місто, географічний ландшафт, повіт, губернія.

Досліджуючи все це, учні повинні були отримувати уявлення про природу свого регіону, про економічне, історичне, культурне і громадське життя населення.

При вихованні так званих нових людей, борців за комуністичне майбутнє, увага зверталася на предмети гуманітарного циклу, у першу чергу на суспільствознавство і культурологію. Мета програми полягала не тільки в тому, щоб діти отримували знання в сфері суспільних наук, але і в наданні допомоги у вирішенні практичних завдань, які в даний момент постали перед ними [6, с. 88].

Загальна тенденція довільної творчості, відсутність підручників, методичних рекомендацій, підготовлених учителів з цих нових дисциплін призвели до сумних результатів: діти не отримували міцних знань і не ставали свідомими будівельниками комунізму.

Програми 1921 р. були складені фахівцями: їх підготовка була доручена науково-педагогічним інститутам. Ідея полягала в тому, щоб ущільнити матеріал і побудувати програми принципово інакше. Саме в цих програмах уперше з'явився термін "суспільствознавство".

Становлення нового змісту соціально-гуманітарної освіти супроводжувалося жвавими дискусіями. Але народний комісаріат освіти, який керував шкільною справою і виробляв шкільну політику, все активніше намагався впливати як на громадську думку в питанні, якою має бути школа, так і на педагогів-новаторів. Радянська влада поступово і наполегливо брала під свій контроль зміст освіти, оскільки була зацікавлена у створенні з підростаючого покоління широкої соціальної опори для партії.

5 березня 1923 р. Колегія Наркомосу прийняла їх як основу для подальшої розробки програм. У новій програмі на 1923/24 навчальний рік основоположним принципом залишався зв'язок загальноосвітньої школи з життям, з практикою соціалістичного будівництва. Весь матеріал, що призначався до вивчення ділився на три основних лінії: природа, праця, суспільство. В центрі уваги було вивчення конкретних явищ навколишнього життя і трудової діяльності людей [2, с.71].

Наприклад, змістовими лініями в програмі для сільських шкіл намічались: для I класу – "Сім'я і школа", для II класу – "Наше село", для III класу – "Наш район", для IV класу – "СРСР". Шкільний курс суспільствознавства інтегрував у собі відомості з історії, економіки і права. Історія як самостійний предмет збереглася лише на завершальному ступені шкільної освіти [6, с. 88].

У початковій школі навчальний предмет наповнювався наступними подіями і явищами: що таке ліквідація безграмотності, ставки продподатку, вибори, виборче право; чим відрізняється кооперативна торгівля від приватної; які громадські установи існують у селі, волості, місті; які переваги надаються при вступі у навчальні заклади селянам і робітникам; який зв'язок між містом і селом; чим відрізняються інші держави від СРСР, як вони ставляться до радянської влади і які видатні події там відбуваються.

Так, молодшим школярам потрібно було пояснити, чим відрізняється царська влада від радянської влади, яким було становище робітників і селян при царському уряді, розповісти про революцію 1905 р., війну 1914–1918 рр., повалення самодержавства, Жовтневу революцію і роль у ній В. І. Леніна, знати біографію В. І. Леніна, розповісти про те, хто такі комуністи і до чого вони прагнуть, про організацію Червоної армії, про відокремлення церкви від держави і школи від церкви. Зарубіжні країни вивчали з позицій класової боротьби. Діти повинні були знати, яка влада існує в інших країнах, про спроби захоплення влади закордонними робітниками, про Міжнародну організацію робітників – Інтернаціонал, про те, чим може закінчитися боротьба світового пролетаріату, про перехід до соціалізму та характерні риси соціалістичного ладу порівняно з капіталістичним.

Як уже зазначалося, діти, які закінчили початкову школу, повинні володіти зазначеними відомостями як мінімумом знань із суспільствознавства. Таким чином, дітям важливо, щоб вони вийшли зі школи політично орієнтованими людьми.

Наступним кроком у зміцненні положення суспільствознавства в школі стала програма 1927 р. Вона жорстко визначила коло і систему необхідних для учнів знань. Вона стала першою обов'язковою програмою для всіх шкіл РСФСР.

У лютому 1956 р. відбувся XX з'їзд партії, на засіданні якого виступив Н. С. Хрущов з доповіддю "Про культ особистості та його наслідки". З цього моменту в країні почали відбуватися демократичні зміни. 25 квітня 1960 р. ЦК КПРС видав постанову "Про введення курсу "Основи політичних знань" у середніх школах і середніх спеціальних навчальних закладах та підготовці підручника з цього курсу". Підготовлений проект програми пропонувався обговорити серед викладачів та наукової громадськості, переробити його з урахуванням зауважень з місць. У 1963 р. новий предмет був введений у випускних класах всіх середніх шкіл, але він став називатися "Суспільствознавство", а не "Основи політичних знань", як планувалося раніше [2, с. 70].

Викладання предмету дало результати, протилежні очікуваним: зіставляючи інформацію, отриману на уроках, з дійсністю, учні переймалися недовірою до догм. У 1980-х рр. була введена нова програма з суспільствознавства для старших класів. Для неї була характерна більш жорстка ідеологічна спрямованість на виховання свідомих і активних будівників комунізму.

Посилення курсу не було випадковим: події на міжнародній арені, зростання соціальних проблем всередині СРСР [1, с. 47].

У другій половині 1980-х рр. у СРСР почалося переосмислення шкільного суспільствознавства з урахуванням вимог. Розгорнулися процеси демократизації суспільного життя та утвердження гласності. У середовищі педагогів знову розгорнулася дискусія про те, яким має бути суспільствознавство. В ході дискусії виявилися дуже різні, часом протилежні думки щодо змісту матеріалу, місцем у навчальній сітці, кількості годин, цілям і завданням суспільствознавства.

Пошук підходів до створення нового навчального предмету призвів до висновку, що суспільнознавча підготовка повинна бути орієнтована на гуманістичну мету виховання всебічно розвиненої, культурної, соціально активної особистості. Новий предмет "Людина і суспільство" конкретизувався й уточнювався в умовах змін у суспільстві.

Розпався Радянський Союз. У цій ситуації колишній курс "Суспільствознавство" був виключений з навчального плану. На початку 1990-х рр. розробкою нової дисципліни займалися кілька авторських колективів, а до середини 90-х рр. з'явилися альтернативні навчальні посібники, які сприяли формуванню сучасних поглядів на суспільство і людину у школярів.

До кінця XX ст. склалися два підходи до вивчення матеріалу з суспільствознавства: інтегрований і модульний [5, с. 203]:

- інтегрований курс представлений наступними варіантами: "Людина і суспільство", "Вступ у суспільствознавство", "Основи сучасної цивілізації" та ін. Інтегрований курс передбачав вивчення матеріалу протягом декількох років без зміни назви;

- модульні курси відповідають базовим суспільним наукам під умовними назвами "Основи економіки", "Основи соціології", "Вступ у політологію" та ін. Модульні курси розраховані на послідовну зміну один одного протягом року.

На рубежі XX–XXI ст. суспільствознавчі дисципліни з'явилися і в початковій школі. У чинному Державному стандарті початкової загальної освіти вони прописані поряд з іншими навчальними дисциплінами. Суспільствознавство стало рівноцінною освітньою галуззю по відношенню до інших і займає особливе місце в системі загальної освіти.

Висновки. Отже, в сучасній початковій школі суспільствознавство виконує ті завдання, які не в змозі виконати жоден інший шкільний предмет, оскільки метою освітньої галузі "Суспільствознавство" є особистісний розвиток учня, формування його життєвої, соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських, загальнокультурних та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок.

Література

Арешонков В. Ю. Пошуки нового змісту шкільного суспільствознавства у факультативах та курсах народознавчого, громадянознавчого, етико-морального та економічного спрямування у 90-х рр. XX ст. / В. Ю. Арешонков // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 4. – С. 45–50.

Арешонков В. Ю. Розвиток змісту гімназійного суспільствознавства на початку XX століття / В. Ю. Арешонков // Освіта та педагогічна наука. – 2014. – № 1. – С. 66–73.

Маліновська О. С. Проблема громадянськості в історії вітчизняної суспільствознавчої думки / О. С. Маліновська // Культурологічний вісник. – 2014. – Вип. 32. – С. 135–139.

Смагін І. І. Суспільствознавча компетентність учнів: поняття, зміст, структура / І. І. Смагін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 4. – С. 39–44.

Старєва А. М. Теоретичний аналіз формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства при переході на ступеневу вищу педагогічну освіту / А. М. Старєва // Педагогічний альманах. – 2013. – Вип. 19. – С. 200–207.

Ярош Н. В. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках суспільствознавства у загальноосвітніх школах України (60–70 рр. XX ст.) / Н. В. Ярош // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія "Історія та географія". – 2011. – Вип. 42. – С. 87–89.

УДК 378:[37.016:34](73)

ВИМОГИ ДО СТАЖУВАННЯ У ЮРИДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ США

Михайленко О. В.

Автор статті визначає цілі та галузі знань, у які залучені студенти протягом стажування. Основною метою практики вважається формування у студентів ключових цінностей професії, а саме: пошук справедливості і забезпечення доступу до правосуддя, повага до правил закону, розуміння суті недоторканості та правдивості, розуміння необхідності вести справу ефективно з різними клієнтами. В юридичних коледжах США практика здійснюється у юридичних клініках. Юридичні клініки можуть бути як на базі юридичного коледжу, так і поза ним. Вчені зазначають, що юридичні клініки – це навчальні заклади, що надають правову допомогу малозабезпеченим верствам населення або проводять науково-дослідну роботу під керівництвом наставника-юриста. Автор поділяє практику у юридичних школах США на: практику, що заснована на моделюванні; практику внутрішніх клінік, де студенти представляють клієнтів під керівництвом професорсько-викладацького складу; стажування, де студенти представляють клієнтів або виконують інші професійні ролі, спостерігають чи допомагають практикуючим юристам, суддям у їх роботі; та практика "pro-bono" (безкоштовне надання юридичних послуг малозабезпеченим людям). У статті також аналізуються вимоги до стажування у юридичних коледжах США.

Ключові слова: юридичний коледж, стажування, професійна підготовка, навчальна програма, вимоги, США.

В статье определяются цели и области знаний, в которых задействованы студенты во время стажировки, а также анализируются требования относительно стажировки в юридических колледжах США.

Ключевые слова: юридический колледж, стажировка, профессиональная подготовка, учебная программа, требования, США.

The author of the article determines purposes and areas of students' knowledge during internship. The main purpose of the practice is considered to provide students with key values of the profession, namely the search of justice and the access to justice, the respect for the rules of the law, understanding of integrity and fairness, and understanding of the necessity to deal with a variety of clients effectively. Practice is carried out in legal clinics in colleges of the USA. Legal clinics can be both at the Law College and out of it. Scientists say that legal clinics are educational establishments which provide legal aid to poor people or conduct the research activity under the guidance of a mentor-lawyer. The author divides practice in legal colleges of the USA into: practice, which is based on simulation; practice of in-house clinics where students represent clients under the guidance of faculty members; internship where students represent clients or perform other professional roles, observe or help practicing lawyers, judges in their work and "Pro-bono" practice (free provision of legal services to people with low-income). The requirements for internship in law colleges of the USA are also analyzed in the article.

Key words: law college, internship, professional training, curriculum, requirements, USA.

Політичні та економічні зміни в Україні вимагають якісних змін у підготовці майбутніх фахівців-юристів, що зумовлює необхідність модернізації юридичної освіти та досягнення рівня кращих світових стандартів. Особливе місце у визначенні цього завдання належить вивченню та творчому впровадженню у навчальний процес вищих юридичних закладів України позитивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема США.

Аспекти юридичної освіти в Україні розглядаються у працях В. Андрейцева, Н. Болотіної, С. Гусарєва, В. Єлова, О. Задорожного, Н. Караваєва, В. Журавського,

В. Комарова, О. Скакуна, А. Столяренко, О. Тихомирова, Д. Фіолевського, Ю. Шемшученко та інших.

Юридична професія та освіта в США розглядаються у працях В. Бігуна, М. Барщевського, О. Бойко, Роберта У. Гордона, О. Костромова, К. Грищенко, Анкет Кук, Мейєр Д. Вільяма, А. Мережко, Девіза Піттса, Роя Стакі, Джона А. Сібєрта, Джозефа А. Троттера та інших.

Метою даної статті є аналіз практичного навчання, зокрема вимоги щодо стажування, у юридичних коледжах США.

Важливу роль у підготовці фахівців-юристів відіграє практика, яка передбачає вдосконалення студентами професійних навичок, формування відповідальності та коректування необхідних особистих якостей [1].

Основною метою практики вважається формування у студентів ключових цінностей професії, а саме: пошук справедливості і забезпечення доступу до правосуддя, повага до правил закону, розуміння суті недоторканості та правдивості, розуміння необхідності вести справу ефективно з різними клієнтами.

Вивчення та узагальнення результатів аналізу праць Е. Шеллек [2], Е. Амстердама [3], Б. Купера [5], К. Менкель-Мідоу [6], Д. Роуд [8], Е. Мільштейна [9], Д. Гесса [10], К. Крайлінг [11], М. Беррі, Д. Дубіна і П. Джоя [12], Ф. Шрега [13; 14], С. Хатвелла [16] дає змогу стверджувати, що в юридичних коледжах США практика здійснюється у юридичних клініках. Юридичні клініки можуть бути як на базі юридичного коледжу, так і поза ним. Вчені зазначають, що юридичні клініки – це навчальні заклади, що надають правову допомогу малозабезпеченим верствам населення або проводять науково-дослідну роботу під керівництвом наставника-юриста.

Американський учений С. Хатвелл [16] висвітлив три галузі знань, у які залучені студенти протягом практичної діяльності:

- пізнавальна (зростання складності аналітичних процесів);
- галузь виконання (адвокатська практика);
- емоційна галузь (оцінки, ставлення).

На підставі вивчення досліджень вченого Т. Амстердама [3] визначені наступні цілі клінічної освіти:

- розкривати студентам вимоги, обмежувальні рамки і методи мислення при виконанні ролі юриста;
- розкривати студентам вимоги, обмежувальні рамки та методи аналізу при вирішенні спонтанних ситуацій;
- надати студентам можливість для вивчення взаємодії юридичного аналізу і поведінки людини;
- надати студентам можливість вчитися на основі власного досвіду;
- надати можливість для напрацювання професійних умінь та навичок;
- надати можливість для розуміння функціонування юридичної системи і розгляду питань щодо її можливостей та обмежень.

Т. Амстердам описав цілі у термінах "розкрити суть" і "надати можливість", а не "викладання" і "навчання", тобто науковець акцентував значущість клінічної освіти в допомозі студентам: пристосовуватися до своєї ролі у якості професіонала, краще вирішувати юридичні проблеми, розвивати професійні вміння та навички, вчитися на основі власного досвіду [15].

В юридичних коледжах США для отримання ступеня доктора юриспруденції в освітньо-професійних програмах обов'язкова практика відсутня, але всі студенти прагнуть обрати вибіркові дисципліни, що стосуються юридичних клінік і, таким чином, виконувати реальну юридичну діяльність.

Проведене дослідження дозволило нам поділити практику в юридичних коледжах США на:

I. Практика, що заснована на моделюванні. Студенти беруть участь у рольових іграх, де виконують різноманітні професійні ролі і вирішують професійні задачі у гіпотетичних ситуаціях.

II. Практика внутрішніх клінік, де студенти представляють клієнтів або виконують інші професійні ролі під керівництвом професорсько-викладацького складу.

III. Стажування, де студенти представляють клієнтів або виконують інші професійні ролі, спостерігають чи допомагають практикуючим юристам, суддям у їх роботі.

IV. Практика "pro-bono" (безкоштовне надання юридичних послуг малозабезпеченим людям).

Отже, розглянемо стажування більш детально.

Опрацювання наукових праць Л. Куні [7], К. Крайлінг [11], М. Беррі, Д. Дубіна і П. Джоя [12], Ф. Шрега [14], а також доповіді ААПШ (Американська асоціація правничих шкіл) [4] та навчальних програм стажування у юридичних коледжах США [19; 20] дозволяє стверджувати, що стажування – це практика, протягом якої значна частина навчання залежить від студентів, які або представляють інтереси клієнтів, або виконують інші професійні ролі під керівництвом практикуючих юристів чи суддів.

Незважаючи на те, що внутрішні клініки мають сильні сторони щодо практичної підготовки майбутніх фахівців-юристів, більшість із них не точно відтворюють атмосферу реальної юридичної практики. Особливо це стосується елементів їх офісного оточення, робочого навантаження і підходів до практики. Юридичні коледжі США пропонують стажування з метою більш ефективного та раціонального досягнення освітніх цілей.

Під час проходження практики у реальних офісах практикуючих юристів та суддів зникає штучність, і студенти знають, що вони працюють в умовах, які відповідають тим умовам, що їх чекають після закінчення коледжу. Крім того, спостереження студентів та практична діяльність протягом стажування може дати багатий матеріал для обговорень і міркувань щодо питань професіоналізму. Стажування також надає чудову можливість щодо вивчення функціонування юридичної системи та її правоздатності й обмеження.

Під час стажування практикуючі юристи та судді відіграють суттєву роль у підготовці майбутніх фахівців-юристів. Вони як наставники надають студентам реальне уявлення щодо юридичної практики, яке останні не зможуть отримати під час навчальних занять, а також доповнюють роботу професорсько-викладацького складу юридичного коледжу. Керівники стажування повинні надати студентам можливість спостерігати або брати участь у ряді дій, таких як спостереження при першому допиті, складанні переліку питань для допиту, бути присутніми на судовому процесі.

Проаналізувавши вищезазначені джерела, можна виділити наступні вимоги щодо стажування:

1. Залучати викладачів для досягнення освітніх цілей.

Викладачі юридичних коледжів, які керують практикою та займаються юридичною практикою, повинні здійснювати контроль за стажуванням з метою забезпечення досягнення освітніх цілей. Викладачі повинні:

- повідомляти цілі і очікування наставникам-юристам;
- періодично оцінювати прогрес студентів і за необхідності пропонувати наставникам допомогу;
- періодично оцінювати виконання наставниками-юристами освітніх цілей і вимог щодо керівництва стажуванням;
- ділитися новими ідеями і розробками з клінічного викладання та співпрацювати з керівниками щодо проведення та поліпшення програми стажування.

2. Встановлювати критерії щодо затвердження баз практик та керівників.

Критерії затвердження баз практик повинні включати придатність до роботи, запропонованої студентам та адекватного керівництва з боку практикуючих юристів. Запропоновані бази практик повинні відповідати освітнім цілям програми стажування. Юридичні коледжі повинні мати угоди з базами практик, які чітко описують ролі та обов'язки коледжу, баз практик, викладачів, наставників та студентів.

3. Встановлювати стандарти щодо роботи, яку виконують студенти з метою гарантії, що ця робота буде допомагати у досягненні освітніх цілей програми.

Робота, яку виконують студенти під час стажування повинна:

- а) бути дійсно юридичною, що відповідає фаху, який здобуває студент і яка постійно ускладнюється відповідно до отриманого досвіду студента;

- б) відповідати освітнім цілям студента та юридичного коледжу;
- в) залучати студента до виконання наступних ролей:
 - роль первинного юрисконсульта згідно з відповідними правилами проходження практики студента;
 - допоміжна роль, коли студент залучений до співпраці з адвокатом;
 - роль, коли студенту надається можливість спостерігати за практикуючими адвокатами або суддями, які виконують складні завдання, що знаходяться за межами здібностей студента і обговорювати такі спостереження з наставником-адвокатом;
 - г) сформувати у студента розуміння всіх аспектів відповідної роботи;
 - д) налаштовувати студентів на необхідність приймати рішення щодо справ та проблем після консультації з персоналом, співбесід з наставником та іншими юристами.

4. Встановлювати стандарти щодо контролю стажування.

У юридичних коледжах існують стандарти, які гарантують, що контроль з боку наставників-юристів, службовців та суддів відповідає освітнім цілям.

Ці стандарти щодо контролю повинні бути передані наставникам-юристам, що забезпечить:

- розуміння освітніх цілей програми стажування;
- орієнтацію щодо ресурсів та місій відповідної посади на базах практик;
- допомогу студентам у досягненні індивідуальних освітніх цілей, які відповідають стажуванню;
- критичне оцінювання студентами своєї практичної діяльності;
- постійне спостереження за діяльністю студента і конструктивний зворотній зв'язок;
- оцінювання студентів щодо їхнього загального професійного розвитку;
- постійне спілкування з викладачами, які керують практикою стосовно успіхів студента.

5. Брати до уваги потреби та побажання студентів при розподілі.

Професорсько-викладацький склад повинен намагатися розподіляти студентів відповідно до їх потреб та побажань. При цьому такий розподіл повинен відповідати освітнім цілям програми стажування. Зазвичай, розподіл відбувається за результатами отриманих теоретичних знань студентами відповідної галузі юриспруденції, розгляду заяв від викладачів-керівників стажування, індивідуальної консультації між студентами та викладачами, співбесіди студентів з наставниками-адвокатами.

6. Забезпечити страхування від протиправних дій.

Студенти та клієнти не повинні піддаватися ризику фінансового збитку, якщо протиправна дія була з боку студента, наставника або викладача, що нанесла шкоду клієнтові, протилежній стороні тощо. Юридичний коледж повинен надати адекватне страхування від протиправних дій студентів, викладачів, які керують практикою та наставників-юристів.

7. Завчасно затвердити план роботи студента і спостерігати за його діяльністю.

Всі етапи діяльності студента-юриста стосовно клієнта, попередньо затверджується і контролюється наставником-адвокатом. Наставники несуть відповідальність перед своїми клієнтами та студентами. Вони повинні самостійно переглядати всю кореспонденцію і юридичні документи, які підготували студенти; спостерігати за зустрічами з клієнтами та протилежними сторонами або адвокатом стосовно справи; контролювати дотримання студентами протоколів офісу та відвідувати всі судові процеси, в яких залучені студенти.

8. Гарантувати, що студенти підготовлені до виконання своїх обов'язків.

Питання про підготовленість не є суттєвим, якщо студенти тільки спостерігають за юридичною практикою, але, якщо практика передбачає виконання юридичної роботи, юридичні коледжі повинні давати направлення на стажування тільки тим студентам, які мають відповідні знання та вміння для виконання певної роботи, а саме: вміння брати показання у свідків, оформляти необхідні юридичні документи, знання щодо професійної відповідальності тощо.

9. Надати студентам можливість взаємодіяти з викладачами-керівниками стажування та іншими студентами.

Великого значення під час стажування має надання достатньої можливості студентам взаємодіяти з викладачами-керівниками практики та однокурсниками. Відповідна ступінь взаємодії між студентами та викладачами залежить від виду стажування та освітніх цілей. Ці контакти повинні бути постійними і достатньо незалежними. Вони можуть включати семінари, виступ лекторів, презентації, зустрічі з керівниками, індивідуальні зустрічі та обговорення.

Встановлено, що протягом стажування регулярний збір на території коледжу є найкращою умовою для такого спілкування. Аудиторний компонент може передбачати різноманітні форми контакту між студентами та викладачами. Деякі бази практик знаходяться дуже далеко, щоб організувати регулярні зустрічі у коледжі протягом семестру. У таких випадках аудиторні зустрічі можуть проводитися до розподілу на стажування або періодично протягом семестру.

Значною допомогою у цих ситуаціях є технологія дистанційного навчання, яка дозволяє продовжувати аудиторні засідання через обговорення на Інтернет-сайтах та завдяки відеоконференціям протягом усього стажування. Це дає змогу обговорювати нагальні проблеми незалежно від того, як далеко від юридичного коледжу знаходяться студенти.

Регулярні індивідуальні контакти між викладачами та студентами забезпечують якість стажування. Викладачі, зі свого боку повинні шукати можливості для залучення у дискусії кожного студента завдяки неформальному контакту, відвідуванню баз практик, перевірці письмових журналів тощо.

10. Гарантувати, що у наявності є відповідні засоби, обладнання та персонал.

Більшість баз практик мають скромні можливості щодо забезпечення студентів відповідними засобами, обладнаннями і підтримкою адміністративного персоналу. Юридичні коледжі повинні гарантувати, що для якісного стажування бази практик надають студентам відповідні засоби, місця для роботи, обладнання для електронної обробки текстів тощо.

Встановлено, що протягом стажування студенти отримують не тільки необхідні вміння та навички професійної діяльності, але й академічні кредити. Аналіз програм стажування юридичних навчальних закладів США показав, що кількість кредитів та годин на одну академічну дисципліну встановлює кожен юридичний коледж самостійно [17].

Наприклад, юридичний коледж Хамлінського університету пропонує студентам наступні кредитні можливості в рамках стажування:

1. Три кредити практики: включають аудиторний компонент – 1 кредит і ще 114 годин практичної діяльності під керівництвом адвоката-наставника.

2. Розширена практика: забезпечує набуття більш широкого досвіду в процесі стажування і надає можливість отримати від 6 до 12 кредитів, залежно від характеру бази практики. Реєстрація на розширену практику є обмеженою і вибірковою та вимагає попереднього дозволу з боку директора програми практики, який і приймає остаточне рішення щодо відповідної бази практики та отримання відповідних кредитів за неї. Розширена практика може тривати один семестр або один навчальний рік. Кожна розширена практика включає 2 кредити за аудиторний компонент і 1 кредит за 50 годин практичної діяльності. Студенти, які отримують 12 кредитів, проходять стажування протягом двох послідовних семестрів або протягом одного семестру – 6 кредитів та літніх канікул – 6 кредитів.

Отже, години на кредити розподіляються наступним чином:

6 кредитів розширеної практики: 200 годин практичної діяльності (4 × 50) + 2 кредити за аудиторний компонент;

7 кредитів розширеної практики: 250 годин практичної діяльності (5 × 50) + 2 кредити за аудиторний компонент;

8 кредитів розширеної практики: 300 годин практичної діяльності (6 × 50) + 2 кредити за аудиторний компонент;

9 кредитів розширеної практики: 350 годин практичної діяльності (7 × 50) + 2 кредити за аудиторний компонент;

10 кредитів розширеної практики: 400 годин практичної діяльності (8 × 50) + 2 кредити за аудиторний компонент;

11 кредитів розширеної практики: 450 годин практичної діяльності (9 × 50) + 2 кредити за аудиторний компонент;

12 кредитів розширеної практики: 500 годин практичної діяльності (10 × 50) + 2 кредити за аудиторний компонент.

За цією програмою студенти повинні обов'язково завершити свою роботу, яку вони почали, навіть, якщо вона вимагає більше часу, ніж це передбачається програмою практики [18].

Аппалачіанський юридичний коледж пропонує студентам програму стажування протягом 6 тижнів влітку після першого курсу навчання. Студенти працюють близько 200 годин у кабінетах суддів, у суспільних правових офісах або організаціях з суспільних інтересів під безпосереднім керівництвом ліцензованого адвоката. Кожному студенту призначається координатор-викладач коледжу, який орієнтує студента та підводить підсумки його роботи після стажування.

Отже, дослідження показало, що практичне навчання у юридичних коледжах США поділяється на: практику, що заснована на моделюванні; практику внутрішніх клінік; стажування та практику "pro-bono". Але найвагоміше значення юридичні коледжі США надають стажуванню, де студенти представляють клієнтів або виконують інші професійні ролі, спостерігають чи допомагають практикуючим юристам, суддям у їх роботі.

Слід зазначити, що американські юридичні коледжі дуже ретельно підходять до вимог стажування, якими є: залучення викладачів для досягнення освітніх цілей; встановлення критеріїв щодо затвердження баз практик та керівників, стандартів щодо роботи, яку виконують студенти та контролю стажування; забезпечення страхування від протиправних дій; завчасне затвердження плану роботи студента; гарантування, що студенти підготовлені до виконання своїх обов'язків; надання студентам можливості взаємодіяти з викладачами-керівниками стажування та іншими студентами тощо.

Література

1. Обучение в юридической клинике (правовые основы, методики, юридическая техника и практикум) / С. А. Балашенко и др. ; под общ. ред. С. А. Балашенко. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2008. – 408 с.
2. Ann Shalleck. Pedagogical Subversion in Clinical Teaching: The Women & the Law Clinic and the Intellectual Property Clinic as Legal Archaeology / Ann Shalleck // *Texas Journal of Women and the Law*. – Austin : Fall 2003. – Vol. 13. – Iss. 1. – Pg. 113, 19 pgs.
3. Anthonie G. Amsterdam. Clinical Legal Education – A 21st Century Perspective / Anthonie G. Amsterdam // *Journal of Legal Education*. – 1984. – Vol. 34. – Pg. 612.
4. Association of American Law Schools. Workshop for New Law School. Clinical Teachers. – Washington, D.C., 2010. – P. 48.
5. Byron D. Cooper. The Integration of Theory, Doctrine, and Practice in Legal Education / Byron D. Cooper // *Journal of the Association of Legal Writing Directors*. – 1 (October), 2002. – Pgs. 50–64.
6. Carry Menkel-Meadow. The Legacy of Clinical Education: Theories About Lawyering / Carry Menkel-Meadow // *Cleveland State Law Review*. – 1980. – Vol. 29. – Pg. 555.
7. Cooney L. L. Heart and Soul: A New Rhythm for Clinical Legal Externship / L. L. Cooney // *St. Thomas Law Review*. – 2005. – Vol. 17, № 3. – Pg. 428.
8. Deborah Rhode. Access to Justice: Connecting Practices to Principles // *The Georgetown Journal of Legal Ethics*. – 2004. – Vol. 17. – Pgs. 369, 371.
9. Elliot Milstein. Clinical Legal Education in the United States: In-House Clinics, Externships and Simulations // *Journal of Legal Education*. – 2001. – Vol. 51. – Pg. 375.
10. Gerald F. Hess. Seven Principles for Good Practice in Legal Education: Principle 3: Good Practice Encourages Active Learning // *Journal of Legal Education*. – 1999. – Vol. 49. – Pg. 193.
11. Kenneth R. Kreiling. Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn From Experience Through Properly Structured Clinical Supervision // *MDL Review*. – 1981. – Vol. 40. – Pg. 305.
12. Margaret Martin Barry, Jon C. Dubin & Peter A. Joy. Clinical Education for this

Millennium: The Third Wave / Margaret Martin Barry, Jon C. Dubin & Peter A. Joy // *Clinical Law Review*. – 2000. – Vol. 7. – Pgs. 12–16.

13. Philip G. Schrag. Constructing a Clinic / Philip G. Schrag // *Clinical Law Review*. – 1996. – Vol. 3. – Pg. 175.

14. Philip G. Schrag & Michael Meltsner. Reflections on Clinical Legal Education / Philip G. Schrag & Michael Meltsner. – Dexter, Michigan, Thomson – Shore, Inc., 1998. – P. 331.

15. Roy T. Stuckey. Best Practices for Legal Education: A Vision and a Road Map / T. Roy. – Clinical Legal Education Association, 2007. – P. 287.

16. Steven Hartwell. Six Easy Pieces: Teaching Experientially / Steven Hartwell // *San Diego Law Review*. – 2004. – Vol. 41. – Pgs. 1011, 1013.

Використані Internet-джерела:

17. Berkeley Law University of California: Clinics [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.law.berkeley.edu/beyond/sat/>. – Назва з екрана.

18. Hamline University Law School: Practicum Mentors & Areas of Speciality [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

law.hamline.edu/practicums/practicum-program.html. – Назва з екрана.

19. Northwestern University Law School: Practicum Program and Externships [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

www.law.northwestern.edu/.../externship/. – Назва з екрана.

20. Externship Opportunities [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

law.uark.edu/.../jd/externship-opportunities.html. – Назва з екрана.

УДК 373.5:001.895

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНЕ ОБ'ЄДНАННЯ "СЕРЕДНЯ ШКОЛА –
ВИЩА ТЕХНІЧНА ШКОЛА" – ШЛЯХ ДО ЄВРОПЕЙСЬКИХ
СТАНДАРТІВ ОСВІТИ (НА ЗРАЗКУ СИСТЕМИ РОБОТИ
КИЇВСЬКОГО ЛІЦЕЮ "ІНТЕЛЕКТ")**

Романовський С. В.

У статті автор розкриває оригінальну систему нетрадиційної роботи Київського ліцею "Інтелект" наступними шляхами: подано три основні положення навчально-виховного процесу закладу; акцентовано увагу на особливостях застосування інформаційних технологій і змісту роботи учнів (за авторськими програмами і підручниками вчителів); розкрито особливості викладання предметів фізико-математичного циклу; показано особливості здійснення контролю ЗУН учнів; описано оригінальну систему роботи педагогічних кадрів ліцею; подано деякі рекомендації щодо перспективних покращень роботи середньої школи відповідно з вимогами сучасного світу.

Ключові слова: інноваційне освітнє середовище, двомовна система освіти, он-лайн освіта.

В статье автор раскрывает оригинальную систему нетрадиционной работы Киевского частного лицея "Интеллект" следующими путями: подано три основных положения учебно-воспитательного процесса учреждения; акцентировано внимание на особенностях использования информационных технологий и содержания работы учеников (по авторским программам и учебникам учителей лицея); раскрыто особенности преподавания предметов физико-математического цикла; показано особенности проведения контроля ЗУН учеников; описано оригинальную систему работы педагогических кадров лицея; предложено некоторые рекомендации касательно улучшения работы средней школы в соответствии с требованиями современных реалий.

Ключевые слова: инновационная среда обучения, двуязычная система образования, он-лайн образование.

Peculiarities of educational systems of China, Australia, Brazil, Canada, the USA, the European Union, the former Soviet Union, the Russian Federation, Ukraine. Ukraine's integration into the EU involves knowing the English language. In lyceum "Intellect" 12 subjects are taught in English.

Three characteristic features of educational process in the lyceum are: who teaches, how it is done, what textbooks and what syllabus are used. Four levels of a lyceum graduate.

Conducting experimental research work on the topic "Creating a model of innovative educational unit association "Secondary school – higher technical school" as a way to European standards of education" on the basis of Kyiv lyceum "Intellect" and Polytechnics University KPI.

Subject "Technologies" is a peak of a pyramid, based on physics, mathematics, humanities, the English language and science.

The task of Linguistic education and European language portfolio.

In his article the author introduces a unique system of work of Kyiv private lyceum "Intellect". He focuses on three key principles of a successful educational process: an extensive usage of modern technologies, a unique syllabus (based on the original books compiled by the teachers of the lyceum) and the team of talented and experienced tutors.

Furthermore, the author specifies the peculiarities of teaching physics and mathematics, the system of evaluating pupils' progress and offers some recommendations regarding the improvement of secondary school activity under the requirements of the present day realities.

Key words: Bilingual system education, Life-long learning, On line Education, e-Learning, m-Learning, Educational Testing Service, Out-comes focused education Science–Technology–Engineering–Mathematics.

Протягом останніх 20 років дослідження українських та російських учених (В. Гурець, Л. Даниленко, Т. Лукіна, С. Ніколаєнко, В. Плотнікова, Л. Савинська, Е. Філіпова, И. Чепуришкін та ін.) розкривають проблеми управління якістю освіти, створення ефективного інноваційного освітнього середовища. Проблемам модернізації освіти присвячуються науково-практичні конференції [5]. Питання взаємодії ринку праці та професійно-технічної освіти намагалися вирішувати у рамках українсько-німецького проекту [1]. Комплексний підхід до вивчення і вирішення згаданих проблем більше 20 років реалізується в роботі Київського ліцею "Інтелект".

У результаті багаторічного формуючого науково-практичного експерименту в лицей "Інтелект" було досягнуто систематичності щорічних високих результатів ЗНО, перемог учнів лицей у Всеукраїнських, Міжнародних і міських конкурсах, олімпіадах, отримання випускниками міжнародних грантів на навчання і працевлаштування за кордоном.

Метою даної статті стало розкрити систему роботи лицей з експериментально-створеним інноваційним середовищем навчання (з європейськими характеристиками), яке представляє собою нову інтеграційну модель об'єднання "середня школа – вища технічна школа".

Три положення навчально-виховного процесу лицей "Інтелект".

1. Сучасне викладання предметів гуманітарного циклу. Мета – навчити слухати, думати, ставити запитання і отримувати відповіді, сформувати високий рівень мислення, культуру ведення діалогу.

2. Високий рівень викладання фізико-математичних предметів. Мета – аналітичне сприйняття інформації, навчитися отримувати сильне рішення за короткий проміжок часу, володіти ТРВЗ і АРВЗ.

3. Англomовний цикл предметів. Англійську мову вивчають через предмет, а предмет вивчають через англійську мову. Граматика і лексика англійської літератури, американська література, історія США, історія Великобританії, країнознавство (Україна, Канада, Великобританія, США, Австралія, Нова Зеландія), ділова англійська мова, світові релігії (християнство, іудаїзм, буддизм, індуїзм, іслам), природознавство, введення в біологію, географія світу і фізика в лицей викладаються англійською мовою.

У 5–8 класах лицей навчальний процес ведуть вчителі-методисти, котрі готують аудиторію до роботи з викладачами вищої школи у старших класах.

У 9–11 класах лекції з фізики російською викладає кандидат фізико-математичних наук, доцент (сумісник в університеті). Практичні, лабораторні заняття з фізики з половиною класу українською мовою ведуть асистенти лектора, вчителі-методисти.

З 10 класу лекції з алгебри українською мовою читає доцент, кандидат фізико-математичних наук (сумісник в університеті). Практичні заняття з алгебри з половиною класу російською мовою ведуть асистенти лектора, вчителі-методисти. За такою ж схемою інша команда викладачів веде геометрію [10].

Якщо викладач лицей захистив дисертацію з ядерної фізики, в лицей він читає фізику. Якщо викладач захистив дисертацію за спеціальністю 01.01.06 (математична логіка, алгебра і теорія чисел), в лицей він читає алгебру. Якщо викладач захистив дисертацію з фізики твердого тіла, в лицей він читає математику й інформатику, з біології – біологію.

Модернізація освіти неможлива без національної системи цифрових освітніх ресурсів, яка повинна комутувати зі світовими електронними освітніми ресурсами, котрі працюють в англomовному та російськомовному режимах. Застосування цих ресурсів полегшить доступ учнів та вчителів до лекцій відомих викладачів і вчених, допоможе швидко тиражувати передовий (як український, так і світовий) педагогічний досвід, сприятиме доведенню до кожного відеоматеріалів навчальних експериментів, завдань і текстів для адаптивних технологій навчання.

Самостійними силами працівників ліцею "Інтелект" розроблено систему науково обґрунтованих, технологічно доступних, стислих і зрозумілих навчальних текстів, і гіпертекстових додатків до них, а також систему електронно-технологічних завдань (зростаючої складності для кожного напрямку і рівня освітньої діяльності) в тестовій формі. У випускному класі навчаються учні, які проявили розумові здібності і психологічну готовність до вивчення математики і фізики, до володіння англійською мовою.

В ліцеї також здійснюється цілеспрямована підготовка випускника до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Випускник за час навчання в ліцеї має здобути (і за умов успішного навчання здобуває) знання, вміння та навички для успішного оперування інформацією, має оволодіти якостями, котрі дозволять удосконалювати ці знання, вміння та навички відповідно до сучасних інформаційних технологій, мати світогляд інформаційного суспільства.

Перехід середніх навчальних закладів України на новий якісний рівень викладання забезпечує актуальність наступних трьох запитань: **Хто викладає? Як викладать? За якими підручниками та програмами?**

Хто викладає? Частина викладачів прийшла в ліцей, маючи за плечима досвід викладання в лінгвістичних і технічних університетах СРСР, України та країн далекого зарубіжжя. У штаті ліцею працюють 3 кандидати фізико-математичних наук, 2 доцента, заслужений вчитель України, заслужений працівник освіти України, 16 вчителів-методистів і 12 старших учителів. Завдяки модернізації навчального процесу в ліцеї була вирішена проблема проведення навчального процесу на сучасній матеріальній базі. Покращено якісний склад педагогічних кадрів.

За якими програмами? У процесі спостережень нами було з'ясовано, що причина низького рівня підготовки абітурієнтів, який вони показували під час вступу до університету, полягає в недоліках старих навчальних програм з фізико-математичного та англомовного циклів. Ці програми не забезпечували достатньої тематичної наповненості навчального матеріалу, а також необхідної інтенсивності навчання. На сьогодні навчальний процес у ліцеї "Інтелект" ведеться за 16 авторськими програмами. Деякі з них знаходяться на стику різних дисциплін.

За якими підручниками?

Зараз постійно говорять про Євросоюз, плюралізм та демократію. В США, Канаді, Європі можна користуватися будь-якими підручниками. Вчитель і учень мають право вибору навчальної літератури. Інтернет не потребує міністерського грифу.

У нашому ліцеї, в якому спеціальні предмети викладаються на високому професійному рівні, в навчальному процесі використовується відповідна (авторська) навчально-методична література. В основі викладання фізики лежать авторські програми і навчальний посібник (англо-українська версія) [11], [12], [13], [14], [15], [16].

З 9 по 11 класи лекції з фізики російською мовою викладає кандидат фізико-математичних наук, доцент. Практичні і лабораторні заняття з фізики з половиною класу українською мовою ведуть асистенти лектора, вчителі-методисти.

З 2 семестру 9 класу до 11 класу матеріал, прочитаний з фізики російською і українською мовами в 1 семестрі, повторюється англійською мовою.

Таке подання матеріалу з фізики дозволило досягнути наступних цілей: повторення – мати навчання (матеріали з фізики викладаються російською та українською мовою, повторюється англійською); активізація англійської лексики (прочитаної у 5–9 класах); технічний переклад здійснює фізик (не філолог) – ліцеїсти володіють трьома технічними термінологіями.

Як викладать? Рішення попередніх трьох питань дозволяє перейти до особливостей розв'язання проблеми створення системи викладання в ліцеї. В ліцеї створена педагогічна школа, в межах якої члени педагогічного колективу мають можливість постійно вдосконалювати свої професійні навички. В основі педагогічної школи лежить система наставництва, завдяки якій, відібрані для роботи в ліцеї, вчителі середніх шкіл можуть у стислі терміни адаптуватися до наших високих вимог і перейняти багатий досвід в університетських викладачів ліцею.

У ході викладання предметів фізико-математичного циклу застосовуються лекції і семінарські заняття. Як показали результати попередніх спостережень,

завдяки всебічним теоретичним знанням, набутим на лекціях у ліцеї, учні гідно виходять із ситуацій, коли для розв'язання поставлених завдань вимагається використання нестандартного, творчого підходу. Отриманого в ліцеї запасу знань їм вистачає також і на те, щоб швидше адаптуватися до складнощів навчання на першому курсі ВНЗ.

Система "лектор-асистент" також дозволяє більш досвідченому викладачу, котрий виконує функцію лектора, здійснювати нагляд за якістю проведення семінарських занять на всій паралелі, і стимулювати здорову професійну конкуренцію серед асистентів.

Лекції з фізики в 9–11 класах читає кандидат фізико-математичних наук, доцент. У 9 класі асистент (учитель-методист) спеціалізується на механічних формах руху, в 10 класі інший асистент – на теплових і електромагнітних формах руху, в 11 класі третій асистент – на хвильовій, атомній і ядерній фізиці.

На заняттях з інформатики учні ліцею на комп'ютерах обраховують фізико-математичні вирази, з якими вони познайомились на лекціях і семінарах (фізико-математичне моделювання).

Лекції з алгебри у 10–11 класах читає кандидат фізико-математичних наук, доцент [2], [3], [4], [17], [6]. В кожному класі у нього свої асистенти (вчителі-методисти). Асистенти працюють з половиною класу. За такою ж схемою інша команда викладачів читає геометрію [18], [7].

На сайті ліцею можна ознайомитись із рівнем читання лекцій і проведення семінарів з математики і фізики, які читають доценти ліцею.

Особлива увага приділяється укладанню і режиму проведення контрольних робіт. Контрольні роботи складає лектор, якій враховує той факт, що ЗНО та підсумкова атестація проводяться з математики, а не окремо з алгебри та геометрії. Через це, як за структурою (кількість завдань і розбаловка), так і за часом виконання (180 хвилин) контрольні роботи моделюють реальні умови проведення вступних іспитів. Неможливо навчитися писати трьохгодинні атестаційні роботи з математики і фізики, проводячи 45-хвилинні контрольні роботи окремо з алгебри, геометрії і фізики.

За результатами проведених контрольних робіт здійснюється моніторинг, який вміщує аналіз виконання кожного завдання з середини. Це дозволяє визначити ті теми та типи завдань, які учні засвоїли недостатньо глибоко.

З моменту введення в Україні ЗНО для вступу до ВНЗ виникла проблема адаптації до них учнів шкіл. Кожному ліцеїсту надається можливість випрацювати власну персональну тактику поведінки під час виконання числених тестових завдань.

В ліцеї "Інтелект" створена комп'ютеризована система тестування знань учнів з фізико-математичного і англійського циклам. Програмний продукт дозволяє проводити комп'ютеризоване використання локальної комп'ютерної мережі ліцею, реалізовувати процес тестування учнів дистанційно через мережу інтернет, застосовуючи власний web-сервер ліцею [19].

Аналіз ефективності підготовки в ліцеї "Інтелект" у 1991–2016 роках показав 100 % вступ випускників ліцею до ВНЗ і 100 % відповідність успішності в ліцеї до успішності в університеті. Всі випускники ліцею "Інтелект" успішно закінчили університети як в Україні, так і за кордоном, отримавши дипломи спеціалістів і магістрів. Кількість випускників ліцею, котрі після закінчення ВНЗ отримали дипломи з відзнакою, перевищила кількість випускників ліцею, котрі закінчили ліцей з медаллю. 178 випускників виграли гранти на отримання освіти в 14 країнах світу.

У ліцеї самостійно займаються інформаційно-комп'ютерними технологіями. Та не треба забувати, що над сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями працюють електронщики, фізики, математики, кібернетики та інші фахівці. Існує дуже великий розрив між інформаційними технологіями та шкільним курсом інформатики.

Не маючи науково-лабораторної бази і кадрового забезпечення, сьогодні ліцеї пропонують спеціалізації з біотехнологій (в яких працюють біофізики, інженери, біохіміки, математики) та економіки. Економіка виробництва – це внутрішньо-заводські зв'язки виробництва, служби головного інженера, головного технолога, комерційного директора, спеціалізованого конструкторського технологічного бюро,

знання параметричних і теплових комп'ютерних розрахунків, розуміння фізичних ефектів, які покладені в основу високих технологій. Тож, на нашу думку, доцільність таких пропозицій є сумнівною.

Забезпечити всі школи сучасним обладнанням неможливо. Вважаємо, що для цього необхідно в центрах зібрати матеріальні ресурси, сучасне обладнання і фахівців. Центри доцільно розмістити на базі ведучих ліцеїв і кафедр університетів.

У 2011 р. в Україні в 10–11 класах був введений предмет "Технології". Предмет спрямовано на активізацію прикладної спрямованості таких предметів як фізика, математика, хімія, інформатика. Предмет "Технології" є верхівкою піраміди, в основі якої лежать природничі предмети, предмети фізико-математичного, гуманітарного й англомовного циклів.

У ліцеї "Інтелект" предмет "Технології" опирається на фізико-математичне моделювання і на володіння англійською мовою (переважна більшість методик активізації технічної творчості розроблені американцями). Під час викладання курсу "Технології" особлива увага приділяється виявленню сутності фізичних законів і явищ, розумінню фізичного сенсу величин і понять, а також вмінню застосовувати теоретичний матеріал у розв'язанні прикладних технічних задач [9], [8], [20].

Актуальним стало створення університетів на міжнародній базі, об'єднання і укрупнення університетів, венчурне і точкове фінансування проекту. Виникла проблема відповідності викладацького складу сучасному науковому рівню.

Створення університетських комплексів як нового типу навчальних закладів передбачає різноманітні форми інтеграції навчальних закладів вищої і середньої освіти різного профілю, які складаються не тільки з навчальних закладів, а й науково-дослідних інститутів, базових підприємств і організацій. У комплексах будуть розроблятися освітні програми різних рівнів (в основі – принцип наступності навчання у ВНЗ) з метою підвищення якості підготовки і скорочення освітніх траєкторій.

Комплекс, у якому об'єднані підрозділи, які реалізують освітні програми різних рівнів (школа, гімназія, ліцей), забезпечить наступні процеси: вчителі контактують з викладачами вузівських кафедр, у них з'являється коло професійного спілкування, створюються перспективи професійного росту вчителів, підвищується якість викладання; підвищення соціального статусу і соціальної мобільності учнів і викладачів; підвищення гнучкості структури освіти, можливість швидкої адаптації до змін ринку праці; ріст ефективності використання матеріальних і кадрових ресурсів, швидко і гнучко адаптацію системи професійної освіти до змін ринку праці.

У розвинених країнах платять, перш за все, за перманентну модернізацію конкурентно спроможних виробничих потужностей, а потім фінансують науково-дослідні роботи. На нашу думку, ставки потрібно робити на ведучі навчальні заклади – точкове фінансування успішного освітнього проекту.

До 2020 року, на думку експертів, загостриться боротьба за кваліфікованого викладача і талановитого студента. Талановитий учень і талановитий студент стають складовими бізнес-інкубатора: освіта, наука, техніка, виробництво, венчурний бізнес, **smartmoney**, (IPO). Кампанії будуть не лише знаходити "зірочок", а й інвестувати в них. Створюються **OnLine**-платформи, на яких інвестори зустрічаються зі студентами молодших курсів університетів, які просять профінансувати їх навчання, зобов'язуючись після випуску сплачувати інвестору відсоток від свого заробітку.

Вагомим фактором є відторгнення школярами своєї молодшої **almamater** у ході просування освітніми сходинками. Вчителям необхідно переглянути систему своєї діяльності, навчитися проектувати урок у наступній логіці навчального процесу: ситуація–проблема–завдання–результат.

Інноваційний розвиток здійснюється за пунктами росту, які формуються у конкурентній боротьбі на ринках товарів і послуг і на які орієнтуються всі учасники, сприймаючи передовий досвід і намагаючись його перевершити. Освіта є одним з видів високо конкурентного ринку послуг. Необхідно боротися, з одного боку, за те, щоб наші діти отримували освіту в Україні (навіть ті, що мають матеріальні можливості для навчання за кордоном), а з іншої – щоб до нас приїздили за освітою, як з країн третього світу, так із розвинених країн.

Освіта включається в інноваційну машину двічі. По-перше, вона сама потрапляє під дію нових установок, коли нове краще старого. За цим стоять реалії інноваційного виробництва, яке забезпечує все більш вичурні потреби населення і того ж виробництва. По-друге, всі види освіти повинні встигати за процесами, котрі вони обслуговують, або вміти підлаштуватися під них.

Для реалізації інноваційної політики в ліцеї "Інтелект" притримуються двох типів стратегії. Ліцей систематично відслідковує зміни на ринку освітніх послуг. Ліцей націлюється на активне опанування цього ринку за рахунок нових інновацій, які він випрацьовує відповідно до сучасних життєвих потреб. Для цього ліцей постійно здійснює організаційні зміни своєї освітньої системи, опираючись на свої перевірені часом ефективні методи і засоби організації навчально-виховного процесу.

Інша стратегія поведінки ліцею на інноваційних освітніх ринках виходить з того, що ліцей у процесі становлення і розвитку випрацьовував власний соціально-культурний репертуар засобів і зразків навчально-виховного процесу як всередині ліцею, так і у відношенні до освітнього ринку.

Ліцей "Інтелект" опановує ринок освітніх послуг за рахунок все нових і нових інновацій, які з'являються за рахунок введення в навчальний процес нових затребуваних предметів, нових навчально-методичних розробок викладачів ліцея.

У ліцеї ліквідовано інформаційно-комунікаційний розрив поколінь, дефіцит внутрішньої компетенції вчителя. Швидкий інтернет і супутникові антени ліцею приймають освітні програми, котрі через локальну комп'ютерну мережу передаються на комп'ютер викладача. Це дозволяє користуватися бібліотекою Конгресу США, Європейським мовним портфелем, заходити на освітні сайти ООН. Створено програмний продукт, який дозволяє учням ліцею "Інтелект", заходячи на сайт ліцею, виконати завдання ЗНО з математики і фізики. В ліцеї працює бібліотека електронних носіїв інформації, яка постійно поповнюється і використовується в навчальному процесі.

Творчості заважають регламентація і опіка. Адміністративний контроль у ліцеї замінено репутаційною відповідальністю викладача. Ліцей "Інтелект" орієнтований на відслідковування динаміки ростучих вимог споживача. Практично ліцей у ході перевіреної експериментально-педагогічної діяльності сам формує нові вимоги.

Важливим елементом управління трансформаційними змінами є створення і постійне розширення коаліції зацікавлених у зміні викладачів, які будуть являтися по суті провідниками інновацій у школах. Трансформаційні зміни викликають супротив з боку шкіл, у яких повинні відбуватися зміни. Для подолання супротиву важливо зосередити владу і фінансові ресурси в руках інноваційних лідерів, ініціаторів змін поза і всередині школи – точкове фінансування успішного освітнього проекту.

До тих пір, поки шкільний репертуар дозволяє школі триматися на плаву, вона не здійснює інновацій. Лише у тому випадку, коли школа поставлена в критичні умови і її виживання залежить від прийнятих нових зразків поведінки, вона іде на інновації. Якщо школа не знаходиться в конкурентних умовах, інновації їй не потрібні.

Література

1. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій : зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту "Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні". – К., 2009. – 276 с.
2. Миронець О. Елементи теорії множини і комбінаторики : методичні вказівки для слухачів підготовчих курсів / О. Миронець. – КПІ, 1992. – 72 с.
3. Миронець О. Лінійна алгебра та аналітична геометрія / О. Миронець. – Київ : Либідь, 1997. – 152 с.
4. Миронець О. Тригонометрія / О. Миронець. – Київ : ВІПОЛ, 2002. – 125 с.
5. Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ-Переяслав-Хмельницький, 22–25 травня 2006 року). – Київ ; Переяслав-Хмельницький, 2006. – 320 с.

6. Остапець Л. Алгебра 9. Завдання для тематичного оцінювання учнів з алгебри / Л. Остапець. – Київ : КІМО, 2005. – 52 с.
7. Остапець Л. Геометрія 9. Завдання для тематичного оцінювання учнів з Геометрії / Л. Остапець. – Київ : КІМО, 2005. – 48 с.
8. Резников З. Прикладная физика / З. Резников. – Москва : Просвещение, 1989. – 240 с.
9. Романовский С. Методические указания по курсу основы научных исследований / С. Романовський. – КПИ, 1984. – 60 с.
10. Романовський С. Стратегія та розвиток навчального закладу // 100 кращих керівників шкіл України 2007 року / С. Романовський. – Київ : Шкільний світ, 2007. – С. 33.
11. Романовський С. Конспект лекцій з елементарної фізики. Механіка (мови англійська і українська). – Міносвіти України. – Київ : ВІПОЛ, 1996. – 140 с.
12. Романовський С. Конспект лекцій з елементарної фізики. Молекулярна фізика. Теплові явища (мови англійська і українська) / С. Романовський. – Міносвіти України. – Київ : ВІПОЛ, 1966. – 92 с.
13. Романовський С. Конспект лекції з елементарної фізики. Електричні та магнітні поля (мови англійська і українська) / С. Романовський. – Міносвіти України. – Київ : ВІПОЛ, 1997. – 124 с.
14. Романовський С. Конспект лекцій з елементарної фізики. Коливання та хвилі. Квантова фізика. Атомна фізика. Ядерна фізика (мови англійська і українська) / С. Романовський. – Міносвіти України. – Київ : ВІПОЛ, 1999. – 107 с.
15. Романовський С. Розв'язник конкурсних задач з фізики. Механіка. Молекулярна фізика. Електричні та магнітні поля / С. Романовський. – Київ : ВІПОЛ, 2000. – 124 с.
16. Романовський С. Елементарна фізика. Physicsadvancedlevel. 9–11 клас (мови англійська і українська) / С. Романовський. – Міносвіти України. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 566 с.
17. Снітко А. Алгебра 8. Завдання для тематичного оцінювання знань учнів з алгебри / А. Снітко. – Київ : КІМО, 2005. – 52 с.
18. Снітко А. Геометрія 8. Завдання для тематичного оцінювання учнів з геометрії / А. Снітко. – Київ : КІМО, 2005. – 48 с.
19. <http://www.lyceum-intellect.kiev.ua>. – Назва з екрана.
20. Туров М. Технологія створення вискоєфективних винаходів "Евроніка" / М. Туров. – Київ, 2010. – 366 с.

УДК 378.14(479.2)

**ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КРАЇНАХ КАВКАЗЬКОГО РЕГОНУ
(АЗЕРБАЙДЖАН, ВІРМЕНІЯ, ГРУЗІЯ)**

Федорчук І. В.

*У статті розглянуто особливості дослідницької діяльності студентів педагогічних спеціальностей в Азербайджані, Вірменії та Грузії. Охарактеризовано основні види та форми організації дослідницької роботи майбутніх учителів у бакалаврських та магістерських програмах. Проаналізовано дослідницький компонент змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів.
Ключові слова: дослідницька діяльність студентів, педагогічна освіта, Азербайджан, Вірменія, Грузія.*

В статье рассмотрено особенности исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей в Азербайджане, Армении и Грузии. Охарактеризованы основные виды и формы организации исследовательской работы будущих учителей в бакалаврских и магистерских программах. Проанализировано исследовательский компонент содержания учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов, педагогическое образование, Азербайджан, Армения, Грузия.

Research work plays an important role in the development of modern innovative teacher. Analyzing the case of the Caucasus countries (Azerbaijan, Armenia, Georgia) as for innovations in teacher education we have concluded that the issue of research-based curriculum implementation is very topical in the teacher education modernization. Students' research work is seen as one of the main tools in developing the quality of education, training future teachers able to use critical thinking skills, research skills for further professional development.

Having signed the Bologna Declaration in 2005, Azerbaijan, Armenia and Georgia added value to the students' individual work and application of active learning techniques (project work, team work, research-based learning). Our research showed that the development of research skills of future teachers in the studied Caucasus countries is realized through the mastering of psychological and pedagogical disciplines, in the process of practical studying and writing diploma dissertations on the final stage of studying.

The students' research work has educational and creative features with the increase of scientific emphasis throughout the course of studying both at Bachelor and Master Degree programs. Azerbaijan, Armenia and Georgia have different scope of experience in implementation of research-based teacher education. Our research findings proved the implementation and further development of the research-based curriculum at both Bachelor and Master Degree programs for future teachers.

Key words: students' research work, research-based curriculum, teacher education, Azerbaijan, Armenia, Georgia.

Важливу роль у формуванні у майбутніх педагогів інноваційного типу мислення та культури, розвитку їх професійної компетентності відіграє творчий науковий пошук, спрямований на розробку нових теоретичних концепцій, освітніх технологій, ефективних методів навчання та викладання. Це обумовлює потребу у вдосконаленні вищої педагогічної освіти, яка інтегрує навчальний процес і дослідження.

У цьому контексті доцільним вважаємо звернення до надбань Азербайджану, Вірменії та Грузії, які, як показало наше дослідження, за такий же як і Україна період незалежності значно просунулися у запровадженні інновацій в освітню сферу і зокрема у підготовку педагогічних кадрів. Науковці досліджуваних нами країн (Н. Абдуллазаде, Г. Ахмедов, М. Вітсадзе, А. Гасанова, С. Манафова, С. Оганесян,

А. Сейран, Т. Тамарашвілі та ін.) підкреслюють необхідність підготовки творчого вчителя, вмотивованого на власний особистісний та професійний розвиток. Дослідницька діяльність студентів педагогічних навчальних закладів стала предметом досліджень і таких українських науковців, як: Н. Дівінська, М. Євтух, В. Кремень, В. Луговий, О. Микитюк, Ю. Скиба, О. Ярошенко та ін. Проведений нами аналіз літератури з означеного аспекту засвідчив, що проблема науково-дослідницької роботи у підготовці педагогічних кадрів як в Україні, так і в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) посіла чільне місце і розглядається як своєчасна і високоактуальна. Утім, слід відмітити нестачу комплексного вивчення та осмислення дослідницької спрямованості підготовки вчителів в Азербайджані, Вірменії та Грузії.

І тому, **метою** нашої **статті** ми визначили аналіз особливостей дослідницької діяльності студентів педагогічних спеціальностей у країнах кавказького регіону.

Освітні політики Азербайджану, Вірменії та Грузії розглядають дослідницький елемент у сфері вищої освіти як інструмент підвищення якості вищої освіти, налагодження тісних зв'язків науки з виробництвом, підготовки спеціалістів зі сформованим критичним мисленням, дослідницькими вміннями та навичками самостійного наукового пізнання. Питання підтримки науково-дослідницького потенціалу країн пронизує державні програми розвитку та реформування вищої та професійної освіти досліджуваних нами країн. У державних документах у сфері освіти цих країн підкреслюється важливість підняття рівня наукових досліджень у вищих навчальних закладах, укріплення зв'язків між навчальними та науковими інституціями зарубіжних країн та залучення студентів у науково-дослідницьку діяльність (НДД). Проводиться робота з упорядкування законодавчої бази. Так, урядами кожної з держав підписані постанови, що регулюють НДД вищих навчальних закладів. Зокрема, це Положення про організацію та планування науково-дослідницької роботи у вищих навчальних закладах (1995 р. – Азербайджан), закон Республіки Вірменія "Про наукову та науково-технічну діяльність" (2000 р.), закон Грузії "Про науку, технології та їх розвиток" (1997 р.).

Як показало наше дослідження, суттєві зміни у навчальних планах та програмах почали набирати обертів з підписанням країнами Болонської декларації (2005 р. для всіх трьох країн). Здійснено переорієнтацію навчального процесу вищих педагогічних університетах на самостійну роботу за рахунок збільшення кількості факультативних курсів та дисциплін за вибором як для бакалаврських, так і для магістерських програм (25–30 % від усього навантаження). Наукові спільноти досліджуваних нами країн активно обговорюють питання використання форм активного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів – навчання через дослідження, групова проектна діяльність та ін. Це свідчить про перенесення акценту навчання з аудиторної роботи на самостійну педагогічно-дослідницьку діяльність майбутніх учителів із залученням інноваційних методів та технологій.

Слід зазначити, що в освітніх програмах підготовки педагогів прямо не зазначається їх дослідницька спрямованість, проте, проведений нами аналіз наукової літератури країн кавказького регіону засвідчив, що запровадження досліджень у навчально-виховний процес вважається педагогами Азербайджану, Вірменії та Грузії дієвим засобом формування професійної компетентності майбутнього вчителя (завдання дослідницького характеру при вивченні дисциплін та під час педагогічної практики, залучення студентів до науково-дослідницької діяльності університету) та ефективною формою контролю набуття передбаченого набору знань, умінь та навичок по завершенню навчання (виконання курсових та кваліфікаційних робіт).

Як показало наше дослідження, розвиток дослідницьких умінь та навичок майбутніх педагогів відбувається у процесі вивчення психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, у ході пізнавальної діяльності (завдання пошукового характеру, інноваційні форми організації навчання), педагогічної практики та під час підготовки кваліфікаційних робіт.

На бакалаврському рівні підготовки майбутніх учителів розвиток дослідницьких умінь, навичок та ціннісних ставлень відбувається опосередковано через вивчення окремих дисциплін. Слід зазначити, що в процесі навчання дослідницька діяльність студентів має ускладнюючий характер, що включає зростання навантаження змісту творчого пошуку, збільшення кількості завдань орієнтованих на

самостійну дослідницьку роботу студентів, що є підготовкою до написання дипломної або кваліфікаційної роботи на завершальному етапі навчання.

Магістерські програми підготовки майбутніх учителів країн кавказького регіону акцентовані на розвиток науково-дослідницьких умінь, навичок та цінностей. Навчальні програми складаються з загального блоку (гуманітарна та загальна підготовка, предмети за спеціальністю) та науково-дослідницького, де із загальної кількості кредитів (120) 30 кредитів ECTS відводиться на підготовку магістерської дисертації [1; 7; 9].

Дослідницький компонент змісту вищої педагогічної освіти в системі магістерської підготовки вчителів країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) сформовано як за рахунок обов'язкових навчальних курсів щодо методів наукового дослідження, так і спеціалізованих вибіркових дисциплін фахової підготовки, а також самостійної науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів під час виконання магістерських досліджень.

Спрямованість вищої педагогічної освіти на дослідження простежується у застосуванні інноваційних форм, видів та засобів залучення студентів у дослідження. Вартим уваги в цьому контексті є досвід Університету Хазар (м. Баку, Азербайджан) із запровадження новітніх видів та форм організації пошукової діяльності студентів. Так, під час вивчення курсу "Вступ до спеціальності" студенти-бакалаври (спеціальність – вчитель початкових класів) виконують такі індивідуальні завдання: обрати 5 статей з питань освіти та написати відгук, висвітлюючи основну думку автора статті та власну позицію у цьому питанні [5]. Колективна дослідницька робота організовується у такий спосіб: студенти обирають одну із запропонованих викладачем тем; підбирають літературу, що найбільше висвітлює проблематику питання та виокремлюють одне джерело, яке потім за попередньою підготовкою групи, обговорюється на семінарському занятті. Пропонуються такі форми презентації: написати та представити дослідження на занятті, організувати дебати, підготувати відео-презентацію з використанням ІКТ та ін. Поширеним є також використання платформи Moodle для організації он-лайн дискусій у ході вивчення студентами таких курсів, як "Навчальний план та оцінювання", "Креативність та інновації в освіті", "Принципи та методи настанов" та ін.

У педагогічних університетах досліджуваних нами країн функціонує розгалужена мережа науково-дослідних закладів (науково-дослідні інститути, центри, лабораторії), в роботу яких активно долучається студентська молодь.

Так, в Азербайджані при Міністерстві освіти сформовано Республіканську раду науково-дослідної та творчої роботи студентів, метою якої є активізація творчої молоді, проведення експертизи наукових ідей та реформ. В університетах країни створені умови для підтримки та залучення студентів як бакалаврського, так і магістерського рівнів до пошукової діяльності в межах спеціальності. Студентське наукове товариство Бакинського слов'янського університету (м. Баку, Азербайджан) бере активну участь в організації та проведенні наукових конференцій, круглих столів та диспутів, долучаючи до роботи учнів загальноосвітніх шкіл. Значний внесок у вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у цьому університеті здійснюється через реалізацію проекту "Аудиторія+", який спрямований на розширення позааудиторної роботи студентів, використання нових методів у проведенні занять, розвиток критичного та творчого мислення шляхом залучення студентів до дискусій та обговорення актуальних питань.

При Єреванському державному університеті мов та соціальних наук імені В. Я. Брюсова (м. Єреван, Вірменія) діє Рада молодих вчених, мета якої сприяти науково-дослідницькій діяльності студентів, розвитку та укріпленню міжнародних зв'язків молодих учених. Прикладом інноваційних практик у сфері освіти у Вірменії також може слугувати діяльність навчального комплексу "Мхітар Себастаци", де успішно реалізуються такі програми як "Інновації та новітні методи в освіті", "Використання ІКТ в освіті", "Оцінювання: нові підходи" та інші. За підтримки програми InfoDev Світового банку у Вірменії створена он-лайн мережа "Три гранати", яка об'єднує студентів та вчителів в країні та за її межами і створює платформу для співпраці та подальшого професійного розвитку. Спілкування учасників мережі відбувається із застосуванням новітніх технологій та завдань пошукового характеру:

інтернет-дослідження, соціологічні дослідження, завдання спрямовані на розвиток критичного мислення, творчі письмові завдання. Як показали дослідження Світового банку, після проходження такого навчання вчителі більш упевнено використовували завдання дослідницького характеру у власній педагогічній діяльності [4].

У Грузії дослідницька діяльність викладачів та студентів координується спеціальними науково-дослідними підрозділами (інститутами), які створені при факультетах. Так, у Сухумському державному університеті на базі педагогічного факультету діє науково-дослідний інститут, що займається дослідженням питань освіти. Факультет видає реферативний науковий журнал "Освіта", де студенти та викладачі можуть публікувати результати власних досліджень. Це свідчить про підтримку та популяризацію досліджень грузинських студентів.

Підготовка до дослідницької педагогічної діяльності в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) здійснюється також у процесі керованої педагогічної практики студентів.

Педагогічна практика студентів-бакалаврів у досліджуваних нами країнах має різну тривалість та специфіку. Навчальним планом університету Хазар (м. Баку, Азербайджан) передбачено 21 кредит на практичну підготовку майбутніх учителів, 12 кредитів в Єреванському північному університеті (м. Єреван, Вірменія) та 25 кредитів в університеті імені Шота Руставелі (м. Батумі, Грузія) [2; 3; 8]. В усіх трьох країнах практика здебільшого припадає на другу половину навчання за бакалаврською програмою (6–8 семестри) і спрямована на розвиток практичних навичок проектування та організації власної педагогічної діяльності.

Вартим уваги в цьому аспекті є досвід Університету Хазар (м. Баку, Азербайджан), де практичний блок підготовки (21 кредит ECTS) поділений на практику (9 кредитів ECTS) та інтернатуру (12 кредитів ECTS). На четвертому році навчання студенти проходять інтернатуру у школі "Дуня" або інших школах міста. Інтернатура складається з:

- 1) пасивної практики – відвідування уроків у початковій школі, що передбачає спостереження та оцінювання навчального процесу;
- 2) активної практики – проведення уроків під керівництвом досвідчених учителів;
- 3) написання дослідницької роботи за результатами стажування у школі [3].

Формою звітності та контролю за виконанням завдань під час практики та інтернатури є звіти про спостереження (щодня), поточні письмові звіти (раз на тиждень) та підсумковий звіт за результатами практики.

Як показало наше дослідження, педагогічні університети Вірменії мають значний досвід у модернізації практичної підготовки бакалаврів та магістрів. Це – розроблення програм практик у відповідності з діючими стандартами, модернізація змісту педагогічних, науково-дослідницьких практик, визначення форм та методів аналізу ефективності педагогічної діяльності студентів-практикантів, створення системи критеріїв оцінки психолого-педагогічної, предметної, методичної підготовки студентів, визначення способів взаємодії з органами управління освіти та освітніми закладами. Втім, як зазначають вірменські учені В. Карапетян та А. Саргсян, розглядаючи практичну підготовку майбутніх учителів на прикладі Вірменського державного педагогічного університету імені Х. Абовяна (м. Єреван, Вірменія), існує необхідність модернізації підготовки студентів до педагогічної практики як в методичному, так і в організаційному аспектах [6].

Практична підготовка вчителів-бакалаврів в університетах Грузії складає 625 годин (10 % усього навчального навантаження) і передбачає активну практику у школі (250 год) та самостійну дослідницьку роботу (375 год) [8]. Як бачимо, 60 % педагогічної практики студентів протягом усього періоду навчання відведено на дослідницьку діяльність під час власної практики викладання у школі, що передбачає вивчення та аналіз певних аспектів майбутньої педагогічної діяльності.

Практична підготовка магістрів на педагогічних факультетах має науково-дослідницький характер з обов'язковим виконанням дослідницьких проектів, написання наукових статей за результатами практики, веденням щоденника практики. На основі аналізу підготовки магістрів педагогічних спеціальностей у трьох досліджуваних нами країнах можемо констатувати, що науково-педагогічна практика слугує

своєрідним плацдармом для удосконалення дослідницьких умінь та навичок студентів і є важливою умовою професійно-педагогічного становлення майбутніх учителів.

Виконання дослідження є обов'язковою складовою підготовки дипломної (кваліфікаційної) роботи як на бакалаврському, так і на магістерському рівні. Проведений нами аналіз засвідчив, що у всіх трьох країнах дипломна (кваліфікаційна) робота виконується здебільшого на завершальному етапі навчання і є самостійним, дослідницьким доробком студента-випускника.

Необхідно зазначити, що розподіл навчального навантаження для виконання кваліфікаційної роботи на бакалаврських програмах має свої особливості у кожній з досліджуваних нами країн. Наприклад, студенти педагогічних спеціальностей у Єреванському північному університеті (м. Єреван, Вірменія) протягом усього терміну навчання виконують 2 курсові роботи, кожна з яких оцінюється в 1 кредит ECTS (30 год). Перша робота є обов'язковим елементом загально-професійної підготовки (V семестр), друга – як спецкурс дисципліни "Педагогіка та методика викладання" (VI семестр) [2]. Навчальним планом підготовки вчителя початкових класів у Батумському державному університеті імені Шота Руставелі (м. Батумі, Грузія) на підготовку кваліфікаційної роботи відведено 10 кредитів ECTS (250 год), що включає лекційні заняття (30 год), практичні заняття / консультації (90 год), групову роботу (60 год) та самостійну дослідницьку роботу (160 год) [8]. Порядок підготовки та захисту випускних робіт на рівні бакалавра в Республіці Азербайджан регулюється такими документами: "Порядок підготовки випускних робіт на рівні бакалавра вищого навчального закладу" (наказ Міністра освіти Азербайджанської Республіки № 152 від 13 березня 1997 року) та "Положенням про державну атестацію студентів бакалаврського ступеня вищих навчальних закладів Азербайджанської Республіки" (наказ Міністра освіти № 54 від 27 січня 1997 року). Ці документи визначають основні вимоги до структури, змісту та організації процедури захисту дипломної роботи. В деяких освітніх програмах підготовки вчителів-бакалаврів в Азербайджані (наприклад, університет Хазар) виконання окремого самостійного наукового дослідження здійснюється під час проходження стажування в школі і має пошуковий та прикладний характер.

Результатом науково-дослідницької роботи студентів-магістрів є магістерська дисертація, на підготовку та захист якої відводиться третина навчального навантаження. Магістерська кваліфікаційна робота є ґрунтовним одноосібним дослідженням, яке пропонує творче вирішення актуальної наукової проблеми, уточнює та розширює розуміння певних аспектів у сфері професійної діяльності вчителя. На нашу думку, виконання магістерської роботи в процесі підготовки вчителів-магістрів у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) є ефективним інструментом вдосконалення дослідницьких умінь та навичок майбутніх педагогів та водночас засобом перевірки рівня готовності студента-випускника до здійснення самостійних наукових досліджень у межах спеціалізації.

Отже, дослідницька робота студентів-бакалаврів педагогічних спеціальностей в країнах кавказького регіону має ознаки навчально-пізнавальної та творчої діяльності, з подальшим зростанням наукової складової досліджень на магістерському рівні підготовки. Азербайджан, Вірменія та Грузія мають різний об'єм напрацювань щодо реалізації мети підготовки вчителя-дослідника і рухаються різними темпами в напрямі запровадження та удосконалення дослідницької складової вищої педагогічної освіти та її змісту зокрема.

Як показало наше дослідження, модернізація вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) відбувається у напрямі введення дослідницького компонента в навчально-виховний процес студентів як на бакалаврському, так і на магістерському рівнях.

Література

1. Магистерская образовательная программа для студентов специальности 050200 "Математика" / Ванадзорский государственный педагогический университет имени Ованеса Туманяна. – Ванадзор, 2013. – 41 с. (перевод на русский язык).

2. Программа подготовки бакалавров по специальности "Педагогика и методика начального и дошкольного образования" : руководство по организации учебного процесса по кредитной системе / Ереванский Северный Университет. – Ереван, 2009. – 74 с.
3. Bachelor of Science Degree in Elementary Education [Электронный ресурс] / Khazar University. School of Education. – Режим доступа:
<http://www.khazar.org/v978/Bachelor-of-Science-Degree-in-Elementary-Education/en>. – Назва з екрана.
4. Capper J. Teacher Training and Technology : An Overview of Case Studies and Lessons Learned / Joanne Capper // TechKnowLogia. – November/December, 2000. – P. 17–19.
5. Introduction to Education (A). Syllabus (Fall, 2015) [Электронный ресурс] / Khazar University. School of Education. – Режим доступа:
<http://www.khazar.org/s7448/Syllabus-Fall-2015/en>. – Назва з екрана.
6. Karapetyan V. Проблемы современной вузовской педагогической практики: международный контекст / Vladimir Karapetyan, Sargsyan // SPVK/EPMQ. – 2013. – № 5(2 (14)). – С. 55–62.
7. Master of Arts in Theory and History of Education [Электронный ресурс] / Khazar University. School of Education. – Режим доступа:
<http://www.khazar.org/s433/GRADUATE-PROGRAMS/en>. – Назва з екрана.
8. Primary Education BA Educational Program. Curriculum / Batumi Shota Rustaveli University. – Batumi, 2015. – 2 p.
9. Primary or Middle School Teacher of One or Multiple Subjects. Master of Education Program / Shota Rustaveli State University. – Batumi. – 3 p.

НАШІ АВТОРИ

1. **Арнаута Наталія Володимирівна**, кандидат фізико-математичних наук, старший викладач Національного університету біоресурсів і природокористування України.
2. **Барило Олена Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент ліцею Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
3. **Білоусова Надія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
4. **Бобро Лілія Вікторівна**, аспірантка кафедри педагогіки, асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Бойко Марина Віталіївна**, студентка 3 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Бурнос Євгенія Юріївна**, старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.
7. **Вилка Лідія Яківна**, старший викладач кафедри суспільних наук та українознавства ВДНЗ України "Буковинський державний медичний університет".
8. **Висовень Альона Сергіївна**, студентка 4 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Волкова Людмила Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Університету державної фіскальної служби України.
10. **Ворона Наталія Олександрівна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.
11. **Гавій Валентина Миколаївна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
12. **Голованенко Євгенія Олександрівна**, старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.
13. **Гордієнко Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Горпініч Тетяна Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського.
15. **Долгоруk Олесья Павлівна**, студентка 2 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Долматова Марина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
18. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Дунь Наталія Львівна**, старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.
20. **Єрмак Катерина Вадимівна**, студентка 3 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Коваленко Світлана Олександрівна**, старший викладач кафедри біології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
22. **Конончук Данило Іванович**, аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Кузьменко Петро Іванович**, старший викладач кафедри фізвиховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

24. **Липовецька Євгенія Юріївна**, викладач декоративно-прикладного мистецтва Ніжинського училища культури і мистецтв ім. М. Заньковецької.
25. **Мелешко Лілія Володимирівна**, здобувач ЖДУ імені Івана Франка, учитель КЗ "Березівський навчально-реабілітаційний центр" Житомирської обласної ради.
26. **Михайленко Олена Вікторівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
27. **Новікова Яна Володимирівна**, студентка 3 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
28. **Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
29. **Падун Алла Олексіївна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри екології Національного авіаційного університету.
30. **Падун Ніна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
31. **Пилипенко–Фрицак Наталія Анатоліївна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.
32. **Приплавко Світлана Олександрівна**, кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри біології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
33. **Рожнова Анна Ігорівна**, вчитель хореографії ЗОШ № 2 I–III ступенів, м. Бахмач.
34. **Романовський Сергій Васильович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент, заслужений працівник освіти України, директор ліцею "Інтелект".
35. **Сагадіна Оксана Юріївна**, викладач-методист Вінницького інституту Університету "Україна".
36. **Тестова Ірина Юріївна**, студентка 1 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Толочко Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін ВП НУБіП України "Ніжинський агротехнічний інститут".
38. **Федорчук Ірина Володимирівна**, викладач кафедри англійської мови факультету права та міжнародних відносин Київського університету імені Бориса Грінченка.
39. **Халимон Ірина Йосипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського Державного університету імені Миколи Гоголя.
40. **Хомич Вікторія Іванівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін; ВП НУБіП України "Ніжинський агротехнічний інститут".
41. **Шевченко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
42. **Шевчук Марина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

У даних про автора зазначаються прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса (для пересилки збірника).

1. Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення *.doc, *.docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 25 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1 см, встановлена заборона всячих рядків.
2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

СТРУКТУРА СТАТТІ

- 1) Стаття починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті.
- 2) **Назва** друкується великими літерами (українською, російською та англійською мовами), вирівнювання по лівому краю.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – напівжирними літерами по лівому краю (українською, російською та англійською мовами).
- 4) **Анотації та ключові слова подаються:**
 - російською мовою (до 6 речень);
 - англійською мовою (200 слів) – машинний переклад не допускається;
 - українською мовою (ідентична змісту анотації англійською мовою).
- 5) **Основний текст** статті може розбиватися на підрозділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки [7, с. 64] у підзаголовку Література.
Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково:
 - між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
 - після географічних скорочень (м. Київ);
 - між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться;
 - у посиланнях на літературу [14, с. 60];
 - всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
 - між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)
- 6) Схеми та малюнки у статті потрібно пронумерувати. Нумерація виділяється *курсивом*, назва малюнка – *курсивом напівжирним*. Слово "Таблиця" виділяється **напівжирним шрифтом** по правому краю, *назва таблиці* – по центру *напівжирним курсивом*.
- 7) **Література** розміщується після статті у порядку згадування або в алфавітному порядку. Список літератури оформляється відповідно до Бюлетня ВАК № 5 за 2009 р.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**

**Без попередньої оплати
стаття до друку не допускається**

Матеріали надсилати за адресою:
м. Ніжин, вул. Графська, 2 (кафедра педагогіки)

**E-mail: nzhyn.kaf_ped@mail.ru
Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)**