

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ  
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 1

ЗАПОРІЖЖЯ  
2009

УДК 371.026.9  
ББК 88.84.845я43  
П86

П86 *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 1. – 500 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлюються актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, вузів та позашкільних закладів.

Пропонується науковцям у галузі педагогіки та психології творчості, педагогам-практикам.

*Головний редактор:*

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

*Члени редакційної колегії:*

|                                     |                  |
|-------------------------------------|------------------|
| доктор педагогічних наук, професор  | Бочелюк В.Й.     |
| доктор педагогічних наук, професор  | Іваницький О.І.  |
| доктор педагогічних наук, професор  | Гура О.І.        |
| доктор педагогічних наук, професор  | Павленко А.І.    |
| доктор педагогічних наук, професор  | Павлютенков Є.М. |
| доктор філософських наук, професор  | Сіднев Л.М.      |
| доктор соціологічних наук, професор | Скідін О.Л.      |
| доктор педагогічних наук, професор  | Сущенко А.В.     |
| доктор педагогічних наук, професор  | Фунтікова О.О.   |

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
28 січня 2009 р. Протокол № 5.

© Класичний приватний університет, 2009  
© Колектив авторів, 2009

## До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 8 вересня 1999 р. № 01-05/9.
- Збірник виходить 4 рази на рік: 2 випуски – червень, 2 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:  
Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку.
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць **“Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки”** обов'язкове.
- Паперовий варіант, підписаний автором, ідентичний набраному в електронному варіанті, довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа) передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Гоголя, 100, Інститут післядипломної освіти Класичного приватного університету, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи, головний редактор збірника наукових праць **“Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки”**.
- Телефон для довідок: 8(0612)60-31-47.

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| <i>Амеліна С.М.</i><br>ПИТАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ<br>МАЙБУТНІХ АГРАРІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ .....  | 11 |
| <i>Бавикіна Н.Ю., Савченко О.П.</i><br>САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ<br>ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ.....   | 17 |
| <i>Бірюков П.В.</i><br>ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ.....   | 21 |
| <i>Бондаренко З.П., Лазаренко В.І.</i><br>АНАЛІЗ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ<br>У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ЗАРУБІЖНА ПРАКТИКА.....  | 27 |
| <i>Бухало О.Л.</i><br>ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА<br>В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....   | 34 |
| <i>Варецька О.В.</i><br>НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ<br>ПРОЛОНГОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ<br>У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ<br>ДО ДУХОВНО-ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ..... | 40 |
| <i>Вербицька П.В.</i><br>ДІАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ГРОМАДЯНСЬКОГО<br>ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....  | 49 |
| <i>Вертегел В.Л.</i><br>ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ<br>ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....  | 56 |
| <i>Генсерук Г.Р.</i><br>ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ<br>ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО<br>СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ<br>ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ .....   | 63 |
| <i>Гіренко С.П.</i><br>ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ СКЛАДОВІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ<br>ВИКЛАДАЧІВ ТА КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС .....   | 67 |
| <i>Гнатенко С.А.</i><br>ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ<br>ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ.....   | 74 |
| <i>Гнізділова О.А.</i><br>НАУКОВА ШКОЛА А.І. ЗІЛЬБЕРШТЕЙНА: МИНУЛЕ Й СУЧАСНІСТЬ .....  | 79 |
| <i>Гончар О.В.</i><br>КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ<br>ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА .....  | 86 |
| <i>Гришко Ю.А.</i><br>АНАЛІЗ ЦІННОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА<br>В КОНТЕКСТІ ВИМІРЮВАНИХ ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК.....  | 92 |

|                               |   |     |
|-------------------------------|---|-----|
| <i>Грiтченко А.</i>           | ВiДБИР ЗМiСТУ ПРОФЕСiЙНОЇ ПiДГОТОВКИ<br>ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ФОРМУВАННЯ<br>В УЧНiВ СИСТЕМИ ЗНАНЬ СУЧАСНОГО АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА .....   | 95  |
| <i>Гуз К.Ж., Льченко В.Р.</i> | “ПРИРОДОЗНАВСТВО” ЯК ПРЕДМЕТ ПРОФiЛЬНОЇ ШКОЛИ .....   | 101 |
| <i>Гура О.І.</i>              | ЛОГiКО-КОНЦЕПТУАЛЬНi АСПЕКТИ ДОСЛiДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ<br>ОСОБИСТiСНО-ПРОФЕСiЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА .....   | 107 |
| <i>Данилевич А.К.</i>         | ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ.....  | 113 |
| <i>Дергач М.А.</i>            | ПЕДАГОГiЧНА ТЕОРiЯ I ПРАКТИКА<br>ПРО ШКiЛЬНi ТЕАТРАЛЬНi КОЛЕКТИВИ: iСТОРИЧНИЙ РАКУРС .....  | 119 |
| <i>Дiденко О.В.</i>           | КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТi<br>У МАЙБУТНiХ ОФiЦЕРiВ-ПРИКОРДОННИКiВ.....   | 124 |
| <i>Долгова Т.Б.</i>           | ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ iННОВАЦiЙНИХ<br>МЕТОДИЧНИХ ТЕХНОЛОГiЙ У ПРОЦЕСi ВИВЧЕННЯ iНОЗЕМНИХ МОВ.....  | 131 |
| <i>Драмарецька Л.Б.</i>       | ОСНОВНi ФОРМИ ОСОБИСТiСНО ОРiЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ<br>В ГАЛУЗi ГУМАНiТАРНИХ ДИСЦИПЛiН .....   | 134 |
| <i>Друганова О.М.</i>         | ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦiАЛЬНИХ ГРУП ВiТЧИЗНЯНИХ МЕЦЕНАТiВ,<br>ЩО НАДАВАЛИ БЛАГОДiЙНУ ДОПОМОГУ В ГАЛУЗi ОСВiТИ<br>(КiНЕЦЬ ХViii – ПОЧАТОК ХХ СТОЛiТТЯ) .....  | 137 |
| <i>Зеленська Л.Д.</i>         | НАУКОВА АТЕСТАЦiЯ ЯК НАПРЯМ ДiЯЛЬНОСТi ВЧЕНИХ РАД<br>ВiТЧИЗНЯНИХ УНiВЕРСИТЕТiВ НА ПОЧАТКУ ХiХ СТОЛiТТЯ.....   | 144 |
| <i>Зорочкина Т.С.</i>         | ТЕОРЕТИЧНi АСПЕКТИ ПРОФЕСiЙНОЇ ПiДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....  | 151 |
| <i>Иноземцева С.В.</i>        | ОРГАНiЗАЦiЯ СОЦiАЛЬНО-ПЕДАГОГiЧНОЇ РОБОТИ<br>З ДiТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ<br>В СЕРЕДНiХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАiНИ<br>(ДРУГА ПОЛОВИНА 50-х – ПЕРША ПОЛОВИНА 70-х РОКiВ ХХ СТОЛiТТЯ) ..... | 154 |
| <i>Калаишник М.П.</i>         | КАРНАВАЛЬНОСТЬ И ИГРА КАК СПОСОБЫ ПРЕЛОМЛЕНИЯ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА В МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕКСТЕ:<br>К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕГОСЯ-КОМПОЗИТОРА .....                            | 158 |
| <i>Карасьова О.В.</i>         | ОРГАНiЗАЦiЯ САМОСТiЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТiВ<br>У ХАРКiВСЬКОМУ УНiВЕРСИТЕТi<br>ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХiХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛiТТЯ.....   | 164 |
| <i>Качинська І.О.</i>         | СУТНiСТЬ ТА ЗМiСТ ПОНЯТТЯ “ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ”<br>В НАУКОВО-ПЕДАГОГiЧНОМУ ПРОСТОРi У 70–80-х РОКАХ ХХ СТОЛiТТЯ.....  | 168 |

|                        |  |     |
|------------------------|--|-----|
| <i>Коваленко О.А.</i>  | ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ<br>ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....  | 173 |
| <i>Коваленко О.Ю.</i>  | СТРУКТУРА СИСТЕМИ ОСВІТИ США .....   | 178 |
| <i>Коваль С.М.</i>     | ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ РІЗНОЇ СТАТІ<br>І ЇХНІЙ ВПЛИВ НА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС .....   | 182 |
| <i>Колодійчук Л.С.</i> | ПРОЕКТУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ<br>МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....  | 186 |
| <i>Кошелева Н.Г.</i>   | ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ<br>ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ<br>УМІНЬ ПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 190 |
| <i>Кришталь Н.А.</i>   | ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА:<br>ОСОБИСТІСНО-СОЦІАЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....   | 195 |
| <i>Круглик Л.І.</i>    | ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ У ДОПРОФІЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ<br>ШКОЛЯРІВ З ПИТАНЬ СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ.....   | 200 |
| <i>Кружило Г.Г.</i>    | СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СВОГО ЗДОРОВ'Я<br>Й ФІЗИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ .....   | 204 |
| <i>Кулешова В.В.</i>   | ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО<br>НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ<br>ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦІВ .....                                 | 207 |
| <i>Курінна А.Ф.</i>    | РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ<br>В ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....   | 214 |
| <i>Кучеренко Н.В.</i>  | ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА<br>ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....  | 220 |
| <i>Кучменко О.Б.</i>   | РОЗВИТОК АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У СТУДЕНТІВ<br>ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ .....  | 228 |
| <i>Лапишина І.С.</i>   | МОНІТОРИНГ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ –<br>ДІЄВИЙ МЕХАНІЗМ КОРЕКЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ .....   | 234 |
| <i>Ларіна Н.Б.</i>     | ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ<br>НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ<br>ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....                          | 238 |
| <i>Лебедєва В.В.</i>   | ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС СТУДЕНТА<br>ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....   | 244 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| <i>Лебідь О.В.</i>                      | УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК АТРИБУТ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА<br>ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....   | 248 |
| <i>Левченко Я.Е.</i>                    | СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ ПІДСТАВИ АНАЛІЗУ<br>ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....  | 251 |
| <i>Леоненко Н.А.</i>                    | ФОРМИ ВИРАЖЕННЯ ВИМОГ ТА ЇХ ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ .....   | 257 |
| <i>Леонтьєва О.Ю.</i>                   | ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ<br>НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ДАНІЇ .....  | 260 |
| <i>Ливацький О.В.</i>                   | СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ<br>ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ<br>НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....   | 267 |
| <i>Лисенко С.А.</i>                     | ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ:<br>ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....   | 270 |
| <i>Литвиненко О.В., Лалазарова Н.О.</i> | ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ<br>І СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН<br>ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ .....  | 276 |
| <i>Лопутько О.А.</i>                    | ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ<br>КУРСАНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ .....   | 279 |
| <i>Лупаренко С.Є.</i>                   | СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ<br>УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....   | 284 |
| <i>Лучанінова О.П.</i>                  | ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНА УМОВА<br>ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ .....  | 288 |
| <i>Ляхова І.М.</i>                      | ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУЛЮВАННЯ<br>НАУКОВОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ МАГІСТРАНТАМИ<br>СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ”<br>ПРИ НАПИСАННІ МАГІСТЕРСЬКИХ РОБІТ..... | 292 |
| <i>Максимчук В.С.</i>                   | СОЦІАЛЬНІ ПРОФЕСІЇ ЖІНКИ В НІМЕЧЧИНІ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....  | 299 |
| <i>Мальнєва О.В.</i>                    | МОЖЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН<br>У СТАНОВЛЕННІ ОБРАЗУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА .....   | 304 |
| <i>Мариківська Г.А.</i>                 | ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ<br>З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ .....  | 308 |
| <i>Маслюк Л.П.</i>                      | ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ<br>ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....  | 312 |

|                          |  |     |
|--------------------------|--|-----|
| <i>Махов С.А.</i>        | ГЕНЕЗА ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....  | 316 |
| <i>Мирошниченко В.І.</i> | КОНТРОЛЬ ТА КОРЕКЦІЯ ЗНАНЬ<br>ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....   | 319 |
| <i>Наказний М.О.</i>     | ЗМІНИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>ПІОНЕРСЬКИХ ТАБОРІВ У 50–90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ .....   | 323 |
| <i>Наумова І.І.</i>      | СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТА –<br>МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....  | 332 |
| <i>Нестерова О.Ю.</i>    | ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....  | 335 |
| <i>Орел-Халік Ю.В.</i>   | АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ<br>МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ .....   | 340 |
| <i>Перетяга Л.Є.</i>     | ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ<br>ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....   | 345 |
| <i>Попова О.П.</i>       | РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ<br>З РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІНЖЕНЕРА<br>В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ..... | 349 |
| <i>Приходченко К.І.</i>  | РОЛЬ БАТЬКІВ У ТВОРЧОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ<br>СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ .....   | 356 |
| <i>Приходько Т.П.</i>    | ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ<br>МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....                       | 363 |
| <i>Рибалко Л.</i>        | ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПІДХІД<br>ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ПІЗНАННЯ ЦІЛІСНОСТІ ЖИВОЇ ПРИРОДИ.....  | 367 |
| <i>Романенко Ю.А.</i>    | ПОНЯТТЯ “ТЕХНОЛОГІЯ” В ОСВІТІ .....  | 370 |
| <i>Ротерс Т.Т.</i>       | ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ<br>В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА СПОРТИВНИМ НАПРЯМОМ.....  | 375 |
| <i>Саєнко Н.В.</i>       | ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ<br>НА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНОМУ ВНЗ .....  | 379 |
| <i>Сандовенко І.</i>     | ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ<br>ТА ПЕРЕПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В ІНДУСТРІЇ ТУРИЗМУ КАНАДИ .....                                       | 384 |
| <i>Саржевська Л.Е.</i>   | ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНТЕРНІВ .....   | 388 |



|                        |   |     |
|------------------------|---|-----|
| <i>Свет О.</i>         | ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ МОНІТОРИНГУ<br>ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....   | 391 |
| <i>Светочева І.І.</i>  | МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТСТІ<br>МЕНЕДЖЕРА ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ .....  | 395 |
| <i>Седашева С.Л.</i>   | СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ<br>ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ .....  | 399 |
| <i>Сергієнко Н.С.</i>  | РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ<br>ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ .....  | 403 |
| <i>Старовойт С.М.</i>  | ПРОБЛЕМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ<br>У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ .....  | 408 |
| <i>Сущенко А.В.</i>    | РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ УЧНІВ<br>У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЇХ САМОВИХОВАННЯМ.....   | 411 |
| <i>Сущенко Л.О.</i>    | АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО СТИМУЛЮВАННЯ<br>ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ<br>У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....                                    | 416 |
| <i>Таланова Ж.В.</i>   | ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ<br>І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ<br>В УКРАЇНІ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМ УПРОДОВЖ 1987–2008 РОКІВ:<br>ДОСВІД ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ..... | 422 |
| <i>Тищенко О.І.</i>    | ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ТА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ...   | 432 |
| <i>Фунтікова О.О.</i>  | ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ<br>ДО МАЙБУТНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....   | 435 |
| <i>Хаустова О.В.</i>   | КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ<br>ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ .....   | 439 |
| <i>Черепехіна О.А.</i> | ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ<br>МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....   | 450 |
| <i>Шевченко Т.Ю.</i>   | БЕЗПЕРЕРВНЕ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ НА РАЙОННОМУ РІВНІ .....   | 461 |
| <i>Шиман О.</i>        | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ<br>КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА<br>НА ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....                            | 465 |
| <i>Шкваріна Т.М.</i>   | ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ<br>ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....  | 469 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Шкільова Г.М.</i>  |     |
| ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ<br>ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ.....            | 474 |
| <i>Шопіна А.В.</i>  |     |
| ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС.....   | 477 |
| <i>Юник Д.Г.</i>  |     |
| ЗІСТАВЛЕННЯ РЕАЛЬНИХ І УЯВНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІЯЛЬНОСТІ<br>ЯК РЕГУЛЯТОР ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ МУЗИКАНТІВ ..... | 481 |
| <i>Якиміва О.О.</i>   |     |
| ДО ПРОБЛЕМИ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В<br>ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....                           | 486 |
| <i>Ярославська Л.І.</i>   |     |
| ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ .....  | 491 |
| <i>Ярошенко П.В.</i>  |     |
| ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ І МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ –<br>НАЙВАЖЛИВІШИЙ ФАКТОР НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ.....                  | 496 |

## ПИТАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Всебічно освічений і розвинений фахівець здатний бути конкурентоспроможним на сучасному та майбутньому ринках праці, успішно вирішувати професійні проблеми, спираючись на майстерність спілкування й співробітництва з різними професійними категоріями. Реалії сьогодення свідчать про те, що через брак культури спілкування фахівці-аграрії потерпають від невпевненості, безпорадності, унаслідок чого програють на ринку праці.

Тому однією з найактуальніших проблем у сфері професійної підготовки фахівців-аграріїв у вищих навчальних закладах стає формування культури професійного спілкування. Сучасний компетентний фахівець-аграрій має вміти логічно, чітко й адекватно висловлювати свою думку; правильно формулювати запитання та відповіді на них; володіти апаратом аргументування; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, “круглих столів”; виступати з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми професійного спілкування зі співробітниками й колегами різного ієрархічного рівня; виступати перед аудиторією, робити презентації; володіти мовленнєвим етикетом.

**Мета статті** – розкрити стан дослідженості питання культури професійного спілкування у працях вітчизняних науковців.

У зв’язку з тим, що сьогодення вимагає від фахівців різного профілю ґрунтовного опанування фахових знань та якісної підготовки до професійної комунікації, різні аспекти професійної й ділової комунікації, формування комунікативних компетенцій, навичок і вмінь для використання їх у рамках професійної діяльності дедалі частіше стають предметом вивчення в наукових дослідженнях останніх років.

Найбільша кількість праць такої спрямованості присвячена професійній комунікації педагогів (М. Васильєва, Н. Волкова, І. Комарова, В. Полторацька, С. Рябушко та ін.). Це не дивно, адже культура професійного спілкування традиційно розглядається як складова професійної культури працівників гуманітарних спеціальностей, насамперед педагогів і психологів. Водночас у зв’язку зі змінами в суспільстві, викликаними його інформаційним, технічним, економічним і культурним розвитком, культура професійного спілкування стає для аграріїв чинником, необхідним для вирішення професійних завдань, та одним з критеріїв їхньої професійної компетентності.

Проте, на наш погляд, принципова відмінність між культурою професійного спілкування педагогів і представників інших професій, зокрема, аграріїв, зумовлена різними функціями цих аспектів культури. Педагоги покликані шляхом професійного спілкування навчати й виховувати студентів – майбутніх професіоналів різних фахів. Специфіка культури професійного спілкування фахівців-аграріїв полягає в тому що вони як професіонали за допомогою засобів професійного спілкування виконують принципово інші професійні завдання й таким чином досягають успіхів у всіх сферах життя (професійній, соціальній тощо). Водночас їхня професійна діяльність і культура професійного спілкування безпосередньо пов’язані з матеріальною сферою діяльності суспільства.

Вимоги до фахівців-аграріїв за останні роки стрімко змінилися, на передній план вийшов людський фактор, зросла роль комунікації у професії. Такий стан справ вимагає гнучкої реакції аграрної освіти, на чому наголошують провідні науковці цієї сфери. Д. Мельничук констатує, що “заклади вищої аграрної освіти (ВАО) зіткнулися сьогодні з новими перешкодами, а саме зменшенням зайнятості в сільському господарстві, конкуренцією з іншими освітніми установами, диверсифікацією студентів та відмінністю в комунікаційному забезпеченні села та міста. Протягом останніх років прогресивні заклади ВАО намагалися реформувати свою діяльність з метою приведення її у відповідність до потреб та економіки села” [9, с. 5]. Вивчаючи досвід зарубіжних закладів у сфері аграрної освіти, Д. Мельничук звертає увагу на те, що практично всі вони вносять відповідні зміни до організації навчального процесу та навчальних програм. Так, Монтерейський інститут, визнаючи необхідність пристосування аграрних ВНЗ до змін у суспільстві, переглядає свої цілі кожні 10 років. Наприклад, зараз він “визначив ряд “стандартних” предметів, які мають викладатися в рамках кожної навчальної програми. Серед них: аналіз інформації, англійська мова, основи управління якістю, менеджмент, екологія та сталий розвиток, спілкування, розвиток підприємницьких здібностей, соціально-культурні цінності світу, професійна етика” [9, с. 9]. Привертає увагу той факт, що спілкування визнається предметом, необхідним для вивчення в сучасних умовах кожному студенту-аграрію, незалежно від його фахової спеціалізації.

Досліджуючи культуру професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв, вважаємо важливим розглядати питання її формування в контексті загальних тенденцій розвитку як вітчизняної, так і зарубіжної професійної освіти. Звертаючись до основних документів у галузі української і європейської освіти, результатів опитувань найбільших і найавторитетніших агенцій, досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, можна зробити висновок, що питання підготовки сьогоднішніх та майбутніх фахівців переноситься в площину культури.

Реальний стан педагогіки, досвід зарубіжних і вітчизняних освітян враховано при розробці завдань, напрямів, шляхів і принципів реформування освіти, закладених у Державну національну програму “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). Особливо важливе для нашого дослідження декларування принципів гуманізації та гуманітаризації освіти, які трактуються в Програмі таким чином:

- гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії відносин людини й навколишнього середовища, суспільства та природи;
- гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості й планетарне мислення [5].

Далі в програмі конкретизовано аспекти культури, формування яких є завданням освіти: світоглядна, правова, моральна, політична, художньо-естетична, економічна, екологічна культура. На жаль, не враховано культуру спілкування, актуальність формування якої, як свідчать численні дослідження у сфері вищої освіти, є нагальною вимогою сьогоднішнього суспільства.

Державна національна програма “Освіта” розглядає освіту як один з найважливіших факторів економічного й соціального розвитку держави, що має забезпечити необхідні передумови кардинального перетворення продуктивних сил України. Згідно із цим документом, вища освіта України має зайняти чільне місце в підготовці фахівців до праці й життя в нових умовах, що суттєво відрізняються від

тих, у яких зростало, навчалось, виховувалось, жило та працювало попереднє покоління. Вищі навчальні заклади освіти покликані забезпечити зрушення на ринку праці, випускаючи нову формацію спеціалістів, які завдяки своїй високій кваліфікації, ґрунтовним професійним знанням, комунікабельності й високому рівню культури зможуть зробити вагомий внесок у докорінні перетворення, що сьогодні відбуваються в суспільстві.

У Державну національну програму “Освіта” (“Україна XXI століття”) закладені вимоги сьогодення до навчання й виховання нового покоління та стратегія розвитку освіти. Окреслений цим документом напрям розвитку передбачає створення цілісної системи неперервного навчання та виховання, маючи на меті формування інтелектуального й культурного потенціалу як найвищої цінності суспільства та нації. У програмі вказано основні принципи реформування всієї системи освіти:

- демократизація освіти й розширення автономії навчальних закладів з урахуванням розвитку партнерства учнів, студентів та педагогів, гуманізації системи, що полягає в утвердженні людини як вищої соціальної цінності;
- гуманізація освіти, яка покликана формувати у свідомості учнів цілісний науковий світ, розвивати їхню духовність і творче мислення;
- національна спрямованість освіти, її гармонійне поєднання з національною історією;
- неперервність освіти, перетворення її на процес, що триває протягом усього життя людини;
- неподільність навчання й виховання, їх органічна єдність як найважливішого важеля економічного та політичного розвитку суспільства [5].

Програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) знаменує якісно інший, відмінний від традиційного, підхід до навчання й виховання нової генерації фахівців. Людина XXI ст., коли надзвичайно ускладнилися відносини у зв’язку з глобалізацією та інформатизацією суспільства, зростанням комунікативного наповнення життя й інформаційної насиченості середовища життєдіяльності, має бути не тільки компетентною, освіченою, вихованою, патріотом, фахівцем своєї справи, а й високофункціональною, тому що ідеї, знання й технології нині змінюються набагато швидше, ніж змінюються покоління людей.

Традиційно вищі навчальні заклади освіти були зорієнтовані на засвоєння студентами певного обсягу загальних і фахових знань з метою їх використання в майбутній професійній діяльності. Про це свідчать, наприклад, “змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці” [6]. Така орієнтація особливо притаманна аграрним навчальним закладам, які відзначаються своєю консервативністю, що було зумовлено усталеними умовами життя й праці в сільській місцевості.

Дисертаційні дослідження у сфері вищої аграрної школи присвячені окремим питанням професійного спілкування, хоч зростання їх кількості останніми роками унаочнює актуальність досліджуваної проблеми. Проте під кутом зору комплексності ця проблема розглянута недостатньо: відсутня термінологічна єдність стосовно сутності поняття “культура професійного спілкування майбутніх аграріїв”, а відповідно, і система критеріїв, показників, рівнів її сформованості; не розроблено технологію процесу формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ, а тільки частково вивчено фактори та умови її розвитку. У по-

шуках шляхів формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв вважаємо слушним врахувати напрацювання дослідників щодо вирішення певних часткових аспектів досліджуваної проблеми. Такими працями вважаємо, зокрема, дисертаційні дослідження щодо розвитку пізнавальної активності майбутніх аграріїв.

Досліджуючи в докторській дисертації педагогічні умови формування навчально-пізнавальної активності студентів аграрних ВНЗ, П. Лузан доходить висновку, що такими умовами є: “врахування результатів діагностики пізнавальних здібностей студентів у навчальній роботі, систематичне підкріплення в студентів мотивації до розвитку сприймання, мислення, пам’яті під час тренування, вправ; залучення студентів до ефективного оволодіння знаннями, уміннями та навичками на заняттях через підтримування мимовільної, виховання довільної та післядовільної уваги; формування цінностей, інтересів, норм, установок, відносин в академічних групах, які сприяють продуктивному навчанню на основі: а) оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками спілкування; б) педагогічної діяльності наставника групи щодо формування перспектив спільної діяльності, створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату в навчальному середовищі; в) різнобічного залучення студентів до спільної діяльності (навчальної, трудової, наукової, спортивної тощо); усвідомлене засвоєння викладачами вищих аграрних закладів освіти психолого-педагогічної теорії та їх позитивне ставлення до впровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій; оптимальне застосування методів навчання, при якому інформаційні, репродуктивні способи навчальної роботи цілеспрямовано замінюються методами продуктивного навчання” [8, с. 40]. Як бачимо, дослідник визначає оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками спілкування як основу продуктивного професійного навчання. Підтримуючи його думку, вважаємо формування культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ одним з важливих складників професійної підготовки фахівців-аграріїв. Водночас дослідження П. Лузана дає змогу констатувати існування тісного взаємозв’язку та взаємовпливу культури професійного спілкування й інтелектуально-пізнавальної навчальної діяльності студентів-аграріїв.

Найбільш ґрунтовною науковою працею з проблеми дослідження професійного спілкування майбутніх аграріїв є докторська дисертація Л. Барановської. Дослідниця пропонує розглядати спілкування як необхідну умову формування, вдосконалення, зростання фахівця. Метою й кінцевим результатом процесу навчання професійному спілкуванню вона вважає вироблення вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок студентів, сформованість яких допоможе досягти взаєморозуміння під час встановлення професійних контактів, впливатиме на психологічний клімат у трудових колективах, суттєво поліпшуватиме продуктивність праці. Проте автор обмежується лише розкриттям сутності основних знань, умінь і навичок професійного спілкування та методики їх формування в навчальному процесі й у фаховій практичній підготовці, не уточнюючи визначення базового поняття “професійне спілкування майбутніх аграріїв”. Важливою для нашого дослідження вважаємо думку дослідниці про те, що найбільш значущими засобами для вироблення в студентів потреби в професійному спілкуванні є “проблемне навчання, наближення процесу навчання до умов виробництва, створення ситуацій професійної екстремальності, застосування колективних форм навчальної діяльності” [1, с. 3].

Розглядаючи різні аспекти професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ, Л. Барановська зосереджується на мовно-мовленнєвому, зокрема, вербальному: “Вербальний аспект – важливий компонент навчання студентів вищого аграрного закладу освіти професійного спілкування. Значимість роботи зі студентами у мовно-мовленнєвому напрямі обумовлюється тим, що успіх процесу підготовки висококваліфікованих фахівців значною мірою залежить від впровадження в навчальних закладах єдиного мовного режиму, що був би обов’язковим для всіх педагогів та студентів, а також від здійснення змін у структурі та змісті мовної освіти” [1, с. 9]. Повністю погоджуємося з тим, що дослідниця вбачає специфіку мовно-мовленнєвої підготовки аграріїв у зміцненні мовно-функціональної основи професійної сфери, розвитку професійної лексики, вдосконаленні спеціальної термінології, подоланні ускладнень, зумовлених існуванням двомовності, копіюванням сільськогосподарських термінів з російської мови.

Ще один аспект специфіки культури професійного мовлення студентів-аграріїв відкриває наукове дослідження Г. Берегової з проблеми культури мовлення в діалектному середовищі, продиктоване вимогами сьогодення, оскільки перед аграрною вищою школою стоїть завдання підготувати висококваліфікованих спеціалістів, які “вільно володіють професійним мовленням: послуговуються офіційно-діловим, науковим та розмовним стилями з урахуванням територіальних діалектів; мають чітке уявлення про терміни та раціональне їх використання у професійному мовленні поряд з їх діалектними відповідниками; уміють висловлюватися на професійну тему, уникаючи змішаних і соціальних діалектизмів; мають навички культури професійного спілкування” [2, с. 5]. Важливим для нашого дослідження вважаємо акцент автора на тому факторі, що усне й писемне мовлення одного й того самого мовця має різний ступінь розвиненості. Навчання студентів письмових форм професійного спілкування присвячена дисертація Н. Березіної [3]. Рівень розвитку усних і писемних мовленнєвих умінь потрібно враховувати у процесі формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ.

Напрями формування культури ділового мовлення аграріїв як підвиду професійного мовлення конкретизує у своїй дисертації В. Михайлюк [10], відносячи до них: оволодіння системою теоретичних знань сучасної лінгвістичної науки; формування вмінь і навичок, необхідних студентам для роботи з документацією, її оформленням і вмілим використанням у професійній роботі; удосконалення мовленнєвих якостей у процесі ділового спілкування; вироблення лінгвометодичних умінь роботи з лексичним, граматичним, стилістичним матеріалом відповідно до вимог практичного курсу. Автор відзначає актуальність завдання пошуків такого підходу до планування практичних занять, завдяки якому в студентів формується позиція діяльнісного, а не вербального навчання.

Підтримуючи думку Л. Барановської, Г. Берегової, В. Михайлюк та інших дослідників про важливість розвитку культури мовлення у студентів аграрних ВНЗ, вважаємо, проте, неможливим зведення культури професійного спілкування тільки до одного її складника – культури мовлення, адже, щоб професійне спілкування було успішним, недостатньо знати “специфіку ділового мовлення, його лексику, граматику і стилістику. Треба навчитися користуватись своїм мовленням так, щоб зацікавити співрозмовника, вплинути на нього, завоювати на свою сторону, успішно говорити з тими, хто симпатизує вам, і з тими, хто проти вас, брати участь у бесіді у вузькому колі і виступати перед широкою публікою” [7, с. 23].

Рівень професійної підготовки сучасного фахівця-аграрія визначається не лише за рівнем набутих фахових знань, умінь та навичок, але і його ціннісними орієнтаціями, готовністю і здатністю до постійного професійного самовдосконалення. Орієнтуючись у формуванні культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів на вимоги сьогодення, слід враховувати, чого очікують від майбутніх фахівців їх потенційні працедавці. Фірми й підприємства-працедавці, за даними опитувань, проведених компанією Graduate серед менеджерів з персоналу 200 компаній [4, с. 53], висувають до випускників ВНЗ такі вимоги: знання ПК; аналітичне мислення; володіння іноземною (переважно англійською) мовою; корпоративність, уміння працювати в колективі; комунікативні навички; орієнтованість на кар'єру; досвід роботи; володіння другою іноземною мовою.

Як видно з результатів цього опитування, ринок праці потребує фахівців з високим рівнем культури професійного спілкування, адже і вміння працювати у колективі, і володіння комунікативними навичками, і знання іноземних мов, і робота з персональним комп'ютером – все це належить до сфери культури професійного спілкування.

Згадане вище опитування виявило й недоліки підготовки молодих фахівців у ВНЗ, серед яких переважають: слабка загальна підготовка; погане знання іноземних мов; слабкі уявлення про бізнес-середовище; “відірваність” знань від реальності; недостатнє володіння комунікативними навичками [4, с. 54]. Одним із шляхів їх подолання може бути формування, розвиток і підвищення рівня культури професійного спілкування.

**Висновки.** Аналіз наукових напрацювань вітчизняних дослідників засвідчив, що проблема формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв досліджується в різних її аспектах. Найбільш глибоко вивчені теоретико-методологічні засади: підходи, принципи, зміст. Подальшого вивчення потребують питання пошуку шляхів, форм та методів формування культури професійного спілкування в майбутніх фахівців-аграріїв.

#### **Література**

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія / Л.В. Барановська. – Біла Церква, 2002. – 256 с.
2. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.Д. Берегова ; Херс. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 18 с.
3. Березина Н.Е. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Е. Березина. – М., 1998. – 16 с.
4. Васильева Н. Он пришел дать вам работу / Н. Васильева, Є. Кийко, А. Максименко // Кар'єра. – 2005. – № 7–8. – С. 52–57.
5. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці // Вища освіта. – 2003. – № 11. – С. 3–30.
7. Кузин Ф.А. Культура делового общения / Ф.А. Кузин. – М. : Ось, 2000. – 336 с.
8. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / П.Г. Лузан // Національний аграрний ун-т. – К., 2004. – 42 с.
9. Мельничук Д. Вища аграрна освіта: нові підходи / Д. Мельничук // Аграрна наука і освіта. – 2004. – Т. 5. – № 3–4. – С. 5–19.



10. Михайлюк В.О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей “Облік і аудит” та “Менеджмент організацій”) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.О. Михайлюк ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 28 с.

БАВИКІНА Н.Ю., САВЧЕНКО О.П.

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Завдання, що постали перед вищою школою, потребують пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента. Разом з тим самим життям доведено, що тільки ті знання, до яких студент прийшов самостійно, завдяки власному досвіду, думці та діям, стають справді міцним його здобутком. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації в готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування в них досвіду самостійної навчальної роботи.

Студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі ці якості в процесі професійної діяльності. Саме тому ВНЗ покликаний забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь студентів, а й сформувати творчу особистість фахівця, здатного до самовдосконалення та самоосвіти. Науково правильно організована й систематично здійснювана самостійна робота є необхідною умовою успішного навчання, одним з визначальних факторів, що впливають на професійне становлення особистості.

**Мета статті** – розкрити суть, особливості та умови самостійної роботи студентів ВНЗ.

Сучасна концепція вищої освіти тісно пов’язує хід і результати навчання з рівнями організації самостійної роботи студентів на різних його етапах, що потребує розроблення теоретичних і методичних основ керівництва самостійною навчальною діяльністю.

Сьогодні серед дослідників цієї проблеми відсутнє єдине розуміння суті таких понять, як самостійність, самостійна робота студентів, її функції й види. Грунтуючись на сучасних науково-педагогічних дослідженнях, ми розглядаємо самостійну роботу студентів як особливу форму навчальної діяльності суб’єкта, у процесі якої студенти оволодівають знаннями та вміннями, а також розвивають такі якості особистості, як самостійність і активність. Як стверджує В.А. Козаков, організація самостійної роботи студентів має подвійну мету: формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь та навичок.

Педагогічний досвід дає змогу визначити види самостійної роботи студентів: за характером керівництва з боку викладача (опосередкована, безпосередня), за рівнем самостійності студентів (низька, середня, висока), за проявом студентами самостійних дій (обов’язкова, бажана), за тривалістю виконання (короткочасна, довготривала), за видами діяльності (навчально-пізнавальна, професійна), за формами організації (фронтальна, групова, індивідуальна), за місцем у навчальному процесі (аудиторна, позааудиторна).

Діагностика стану сформованості в студентів навичок самостійної навчальної діяльності дає змогу виявити недостатній рівень попередньої підготовки студентів до її здійснення та розвиток у них основних компонентів навчальної культури, а саме: незнання раціональних прийомів розумової діяльності, умов їх застосування, невміння працювати зі спеціальною літературою та іншими джерелами інформації, узагальнювати, систематизувати набуті знання, раціонально планувати й використовувати час навчальної праці.

Психологічною умовою успішності самостійної роботи студентів є формування стійкого інтересу до обраної професії й методів оволодіння її особливостями, що залежать від таких параметрів: відносини між викладачами та студентами в освітньому процесі; рівень складності завдань для самостійної роботи; залучення студентів у формувальну діяльність майбутньої професії. Як будь-який вид людської діяльності, навчальна діяльність, з психологічної точки зору, являє собою процес вирішення специфічних завдань. Відмінність навчальних завдань від інших полягає в тому, що їхньою метою є зміна самого суб'єкта, яка полягає в оволодінні певними способами дії, а не в зміні предметів, з якими діє суб'єкт. Необхідність у постановці й вирішенні таких завдань виникає перед суб'єктом лише в тому разі, якщо йому необхідно опанувати такі способи дії, в основі яких лежать узагальнення теоретичного типу.

Розглядаючи навчальну діяльність як процес вирішення завдань, варто виділити такі її ланки.

По-перше, постановка навчального завдання. У педагогічній психології відомо, що мета виникає в результаті конкретизації змістовних мотивів діяльності. Функцію таких мотивів може виконати тільки інтерес до змісту засвоєваних знань. Без такого інтересу неможлива не тільки самостійна постановка навчального завдання, але і прийняття завдання, поставленого вчителем. Тому навчання, що має на меті підготовку студентів до самостійної навчальної діяльності, повинно забезпечити, перш за все, формування таких інтересів.

По-друге, застосування оптимальних способів розв'язування завдання. Між навчальною діяльністю під керівництвом викладача і її самостійними формами існує принципова відмінність. Коли викладач веде студентів від поняття до дійсності, такий хід має силу тільки методичного прийому. Коли мова йде про формування поняття шляхом самостійної роботи з навчальними матеріалами й засобами, умови діяльності кардинально змінюються. Першим серед цих умов є формування способів логічного аналізу джерел навчальної інформації, зокрема, способи логічного аналізу інформаційних моделей, у яких фіксується зміст наукових понять, що одночасно є одним з найважливіших завдань навчання, розрахованого на підготовку студентів до самостійної навчальної діяльності. Другою важливою умовою переходу до самостійної навчальної діяльності є оволодіння продуктивними способами розв'язування навчальних завдань. Забезпечення цієї умови практично неможливе без активної методологічної й методичної участі викладача.

По-третє, здійснення контролю й оцінювання за ходом і результатом розв'язання завдання. Формування контрольно-оцінних операцій має йти від оволодіння способами контролю та оцінювання дії викладача й інших студентів через контроль та оцінювання власної роботи під керівництвом викладача до самоконтролю й самооцінки самостійної освітньої діяльності.

Основні форми організації самостійної роботи студентів ВНЗ характеризуються такими параметрами: зміст навчальної дисципліни; рівень освіти та ступінь підготовленості студентів; необхідність упорядкування навантаження студентів при самостійній роботі. Виходячи із цих параметрів, можуть бути запропоновані такі форми організації самостійної роботи студентів: реферати (з дисциплін гуманітарного й соціально-економічного блоку); семестрові завдання (із загальнотехнічних і спеціальних дисциплін); курсові роботи (із загальнотехнічних і спеціальних дисциплін); курсові проекти (по загальнотехнічних і випускових кафедрах); атестаційні роботи бакалавра, спеціаліста, магістра.

Для ефективності самостійної роботи необхідно виконати ряд умов: забезпечення правильного сполучення обсягу аудиторної й самостійної роботи; методично правильна організація роботи студента в аудиторії та поза нею; забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи на процес творчий; контроль за організацією й ходом самостійної роботи, що заохочує студента якісно її виконувати. Ця умова в тій чи іншій формі має бути присутньою в перших трьох, щоб контроль став не стільки адміністративною, скільки саме повноправною дидактичною умовою, що позитивно впливає на ефективність самостійної роботи в цілому.

Особливо слід виділити можливості забезпечення навчальною й методичною літературою дистанційного навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій, зокрема, комп'ютерних освітніх середовищ, спеціально побудованих і організованих для розміщення навчальних матеріалів з урахуванням педагогічних і дидактичних вимог.

Під дистанційним навчанням слід розуміти будь-яке віддалене навчання як певний спосіб організації освітнього процесу (опосередкована навчально-комунікаційна взаємодія), що може бути використане в усіх формах навчання (очна, заочна, екстернат, навчання з використанням засобів телекомунікації, поштового листування тощо). Саме дистанційне навчання покликане скоротити аудиторне навантаження й збільшити частку самостійної роботи студента. У зв'язку із цим для ефективності самостійної роботи студентів необхідно розробляти та придбавати електронні підручники й навчальні програми.

Комп'ютеризація освітнього процесу, що в умовах багаторівневої структури освіти активізує самостійну роботу студентів, коли студент виробляє вміння самостійно вибирати джерела інформації, прилучається до етики міжнародного спілкування з навичками економії часу, опволодіває мистецтвом об'єктивного й цільового оцінювання власного потенціалу, своїх ділових і особистісних якостей.

Одним з варіантів упровадження нових технологій може стати створення й використання електронних підручників, що дають змогу постійно оновлювати вихідну інформацію у вигляді мінливих прикладів і статистичних даних, змінювати параметри моделей, що сприяє кращому з'ясуванню їх особливостей. Використання електронного підручника дасть змогу посилити взаємозв'язки навчальних дисциплін, а також взаємозв'язок науково-дослідної й навчально-методичної роботи.

Під час вирішення завдань формування здатності учнів до самостійної роботи весь педагогічний колектив. Стикається з проблемою цілеспрямованого навчання студентів, визначення змісту цієї роботи. Таке навчання включає формування прийомів моделювання самої навчальної діяльності, визначення учнями оптимального розпорядку дня, усвідомлення й послідовне відпрацювання ними раціона-

льних прийомів роботи з навчальним матеріалом, оволодіння прийомами заглибленого та водночас динамічного (швидкого) читання, складання планів різноманітних дій, конспектування, постановки й вирішення навчально-практичних завдань.

У цілому самостійна робота учнів ґрунтується на правильній організації його аудиторної навчальної діяльності. Зокрема, це стосується зв'язку й переходу від зовнішнього контролю вчителя до самоконтролю студента та від зовнішнього оцінювання до формування його самооцінки, що, у свою чергу, передбачає вдосконалення контролю й оцінювання самим учителем. Відповідно, позитивна відповідь на запитання про те, чи може в студента формуватися здатність справжньої самостійності роботи, залежить від спільних дій педагогів і тих, хто навчається, усвідомлення ними особливостей цієї роботи як специфічної форми діяльності, що висуває до її суб'єкта особливі вимоги та дає йому інтелектуальне задоволення.

Програма навчання самостійній роботі повинна мати суто індивідуальний характер і включати: діагностику тим, хто навчається, власної пізнавальної потреби в розширенні, поглибленні знань, одержуваних у ВНЗ; визначення власних інтелектуальних, особистісних і фізичних можливостей, зокрема об'єктивна оцінка вільного від відвідування навчального закладу часу; визначення мети самостійної роботи – найближчої й віддаленої, тобто відповідь на запитання: вона потрібна для задоволення пізнавальної потреби чи, наприклад, для продовження навчання; самостійний вибір студентом об'єкта вивчення й обґрунтування цього вибору для себе (як такий об'єкт, наприклад при вивченні іноземної мови, може виступити історія Англії, поезія, музика Німеччини, мистецтво Франції тощо); розробка конкретного плану, довгострокової й найближчої програми самостійної роботи. Добре, якщо робота з педагогом у навчальний час може слугувати прикладом складання такої програми; визначення форми та часу самоконтролю. Доцільно, щоб формою контролю учень обрав виконання конкретного виду роботи (креслення, проект, переклад, реферат тощо), що комусь потрібна, необхідна, тобто щоб результати роботи були особистісно значущими і для нього, і для інших.

**Висновки.** Самостійна робота студента, розглянута в загальному контексті його самоосвіти, являє собою вищу форму його навчальної діяльності за критерієм саморегуляції й цільової спрямованості; вона може бути диференційована залежно від джерела управління, характеру спонукання тощо. Природно, що проблема формування в студентів-першокурсників уміння вчитися самостійно переростає в проблему попереднього підвищення навчальної мотивації (особливо внутрішньої мотивації на процес і на результат діяльності), виховання інтересу до навчання. При цілеспрямованому формуванні всі спонукання, пов'язані з пізнавальною активністю, стають більш усвідомленими й дієвими, посилюється їх регулятивна роль у навчальній діяльності, зростає активність студентів у перебудові мотиваційної сфери. Позитивні мотиваційні зміни, формування інтересу до навчання відбуваються в результаті вдосконалення цілісної особистості студента.

#### Література

1. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов младших курсов / А.А. Вербицкий // Высшая школа России. – 1995. – № 3.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Зимняя Н.А. Педагогическая психология / Н.А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
4. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М., 1982.

5. Карандашев Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Минск, 1997. – Ч. 1.
6. Подласый И.П. Педагогика : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И.П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996. – 432 с.
7. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: организация и технологии обучения / [Попов Ю.В., Подлеснов В.Н., Садовников В.И., Кучеров В.Г., Андросюк Е.Р.]. – М., 1999. – 52 с.

БІРЮКОВ П.В.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Вирішення проблем зв'язку службової діяльності курсанта із засвоєнням навчальної програми, впливу службового навантаження на процес вивчення навчальних дисциплін, функціонування структурно-логічної схеми підготовки фахівців, контролю та оцінювання знань є актуальним завданням для вищого навчального закладу МВС України (далі – ВНЗ МВС). Останні публікації науково-педагогічної літератури акцентують увагу на адаптації організації навчально-виховного процесу ВНЗ МВС до умов кредитно-модульної системи навчання, пошуку нових форм та методів організації підготовки курсантів [1–4; 6]. Актуальним і важливим аспектом досліджуваної проблеми є використання наявного ресурсу позааудиторного часу у формуванні професійної моделі офіцера МВС та, у зв'язку із цим, підготовка офіцера курсової ланки до організації позааудиторної діяльності курсантів. Офіцер, який щойно призначений з практичного органу внутрішніх справ на посаду офіцера навчального підрозділу ВНЗ МВС, не володіє формами та методами, алгоритмом роботи в курсантському колективі. Службова діяльність курсових офіцерів включає елементи педагогічної діяльності, тому кандидати на заміщення посади офіцера навчального підрозділу ВНЗ МВС мають відповідати критеріям, викладеним у ст. 54 “Закону про освіту”: “...Педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки” [5].

**Мета статті** – дати методичні рекомендації щодо організації позааудиторної діяльності курсантів ВНЗ МВС України.

На наш погляд, методичні рекомендації з організації позааудиторної діяльності курсантів ВНЗ МВС України для офіцера курсової ланки мають бути подані по етапах:

I. *Системна поточна діагностика навчального процесу в курсантському взводі за параметрами: відвідування занять особовим складом та успішність навчання.*

На цьому етапі необхідно проаналізувати за журналами обліку занять навчальних взводів пропуски занять курсантами за характерними причинами:

- наряд;
- лікування в лазареті ВНЗ, домашніх умовах, госпіталі, поліклініці;
- звільнення курсантів, які є членами збірних команд навчальних підрозділів, ВНЗ, відомств та займаються спортом високих досягнень, на етапі їхньої підготовки до змагань, учасників творчої самодіяльності, наукових конференцій при підготовці до виступів;

– відрядження курсантів (участь у спортивних змаганнях, у творчій самодіяльності, роботі наукових конференцій, виконання видів короткотривалої навчальної практики поза розкладом, участь у позапланових заходах тощо).

Далі слід проаналізувати поточну успішність курсантів і встановити певні залежності між відвідуванням курсантами занять, своєчасністю відпрацювання ними пропущених занять, незасвоєного матеріалу та їхньою успішністю, розглянути втрати навчального часу протягом певного періоду і їх вплив на результати навчання.

Для курсантів, які пропустили великий обсяг навчального матеріалу та не засвоїли зміст у навчальній дисципліні, офіцер курсантського підрозділу разом з викладачем складає індивідуальні графіки, плани відпрацювання заборгованостей з встановленням часових інтервалів. Контроль за цим здійснює начальник курсу, командир навчального взводу.

На них пропонується покласти такі службові функції:

– відповідальність та контроль за веденням журналів обліку навчальних занять, самостійної підготовки;

– на підставі вказаних облікових документів здійснення поточної діагностики навчального процесу в навчальному взводі (групі), визначення курсантів, які потребують відпрацювання пропущених або незасвоєних занять;

– планування заходів, що сприятимуть оптимальному їх відпрацюванню курсантами;

– створення дієвого механізму підготовки курсантів до наступних занять з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, реалізації власного потенціалу в навчально-пізнавальній діяльності.

*II. Забезпечення оптимального режиму процесу послідовного та своєчасного засвоєння навчального матеріалу курсантами.*

Командир взводу відповідно до своїх функціональних обов'язків зобов'язаний проводити з особовим складом заняття й управляти його навчанням, вести облік бойової підготовки взводу [6]. Командир взводу ВНЗ МВС – це прямий і безпосередній начальник для всього особового складу взводу, від його особистої керівної функції залежить досягнення певних результатів у навчанні курсантів, формування професійних якостей у майбутніх офіцерів: знань, навичок і вмінь. Завдання професійної діяльності офіцера курсової ланки, яка максимально сприяла б створенню оптимальних умов для навчально-пізнавальної діяльності, реалізації їхнього потенціалу, призначення щодо профільної підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей кожного курсанта – це пріоритетне завдання службової діяльності офіцера навчального підрозділу ВНЗ МВС. Офіцер управління, начальник курсу або викладач навчального закладу може не знати всіх індивідуальних особливостей кожного конкретного курсанта, їхні особистісні потреби або інтереси.

Командир навчального взводу, в якого перебуває в підпорядкуванні 20–30 осіб і який за своїм службовим призначенням безпосередньо керує своїми підлеглими, зобов'язаний докласти всіх зусиль для створення творчої атмосфери оволодіння навчальними дисциплінами у взводі.

*III. Аналіз результатів роботи з курсантами, що мали пропуски та незадовільні оцінки. Визначення шляхів, напрямів, прийомів і методів підвищення ефективності роботи з курсантами.*

На підставі проведеного аналізу за допомогою журналів обліку навчальних занять, самостійної підготовки, комп'ютерної бази даних (програмного обладнан-

ня) щодо обліку відвідування занять та поточної успішності, яка щоденно оновлюється і є достатньо динамічною програмою, офіцер курсової ланки формує список курсантів, яким необхідно відпрацювати пропущені або незасвоєні заняття з конкретної дисципліни.

Після проведеного аналізу офіцеру навчального підрозділу доцільним буде врегулювати службове навантаження у взводі таким чином, щоб визначені за вказаними критеріями курсанти були присутні на самостійній підготовці. Наступним кроком в алгоритмі дій командира взводу може бути з'ясування до початку самостійної підготовки графіків чергування викладачів на кафедрах, здійснення особистого зв'язку з керівництвом кафедр та попередження про можливе відвідування визначених курсантів з метою відпрацювання пропущеного матеріалу. Курсовому офіцеру доцільно узгодити з викладачем порядок та організацію проведення групової (індивідуальної) консультації, якщо цього потребує ситуація.

На початку самостійної підготовки командир взводу в аудиторії оголошує особовому складу список курсантів, в яких виникла потреба відпрацювати пропущений або незасвоєний матеріал. Далі він визначає місце та час підготовки таких курсантів до самостійної роботи. За ситуацією, призначає курсантів, які допомагають тим, хто не встигає, при підготовці до занять (іншими словами, призначає кураторів з числа курсантів, які закріплюються за конкретними курсантами). На другій півпарі самостійної підготовки особисто перевіряє готовність курсантів до відпрацювання пропущеного або незасвоєного матеріалу викладачеві кафедри й відправляє їх з журналами обліку навчальних занять самостійно або під командою призначених старших на відповідні кафедри, запрошує викладачів до курсантів в аудиторії. Наприкінці самостійної підготовки перевіряє за журналами відпрацювання пропущених і незасвоєних тем, уточнює список "боржників", до яких також належать курсанти, які пропустили семінарські та практичні заняття. Офіцер курсової ланки має право бути присутнім під час відпрацювання курсантом пропущеного й невідпрацьованого матеріалу викладачеві, в окремих випадках, давати поради щодо організації індивідуальної роботи з конкретним курсантом.

Одним з варіантів роботи офіцера курсової ланки з використання позааудиторного часу курсантів закладено в моделі (див. рис.), що включає в себе основні елементи його службової діяльності.

Офіцер вказаної категорії спочатку здійснює контроль та облік втрат навчального часу курсантами взводу, а саме: обліковує поточні пропуски, пропущений матеріал, визначає курсантів, які не склали підсумковий контроль з навчальних дисциплін, службове навантаження курсантів у нарядах; враховує участь у суспільній роботі, організаційних заходах підрозділу.

Далі, згідно з алгоритмом дій, офіцер здійснює контроль та облік втрат навчального часу курсантами. Аналіз може здійснюватись за допомогою журналів обліку відвідування та успішності занять, журналів обліку відвідування курсантами самостійної підготовки, графіків несення нарядів курсантами на місяць, інших облікових документів. Доцільно з метою вдосконалення обліку інформації, яка характеризує успішність навчання та відвідування занять курсантами, запровадити програмне забезпечення, залучити до цієї роботи співробітників навчально-методичних відділів (відділень) ВНЗ МВС. Це дасть змогу більш повно та якісно обліковувати інформацію, зберігати та працювати з нею, що посилить оперативність її використання.

Після контролю та обліку втрат навчального часу, їхнього аналізу, командир навчального взводу безпосередньо організує роботу в навчальному взводі (групі) з компенсації втрат навчального часу, що включає в себе три основні види службової діяльності, які послідовно взаємопов'язані:

- визначення прийомів та методів контролю за навчанням курсантів;
- організація роботи з підтримання робочих відносин із загальнопрофільними та профілюючими кафедрами;
- застосування форм та методів індивідуально-групової роботи з курсантами.





Рис. Модель роботи офіцера курсової ланки з організації позааудиторної навчальної діяльності курсантів

Складові навчального процесу ВНЗ МВС України мають взаємодоповальні зв'язки, які безпосередньо або опосередковано впливають на якість та успішність навчання курсантів. Вирішення повсякденних завдань офіцерами курсової ланки з організації позааудиторної навчальної діяльності курсантів, безумовно, впливає на якість та успішність навчання. Аналіз підсумкових семестрових, модульних контролів демонструє, що найкращих результатів і показників досягають курсантські підрозділи, у яких на високому рівні організована позааудиторна навчальна діяльність курсантів, наявний вагомий особистий внесок командирів взводів та начальника курсу. На результати навчання впливає своєчасність відпрацювання пропущених занять, усунення поточних і семестрових заборгованостей. За умови своєчасного відпрацювання пропущених та незасвоєних занять належно працює структурно-логічна схема послідовності вивчення тем (навчальних модулів), досягаються навчальні цілі формування професійної моделі офіцера, що підвищує результативність навчання.

**Висновки.** В організації навчально-виховного процесу дотримання курсантами системи “знання – вміння – навички” не менш важливо, ніж формування професійної моделі офіцера-правоохоронця з високим рівнем службової культури й етики, особистої відповідальності за доручену справу та дисциплінованості, комунікативних здібностей. Керівник курсантського колективу має володіти та застосувати форми й методи навчальної, виховної та організаційної роботи під час організації позааудиторної діяльності курсантів. Форми й методи такої роботи доцільно змінювати залежно від курсу навчання та пріоритетності вирішуваних завдань підготовки курсантів.

Курсовий офіцер має бути підготовлений до роботи в умовах ненормованого робочого дня, готувати особовий склад до роботи в екстремальних умовах, вчити приймати їх самостійні рішення в складних умовах. Робота над згуртуванням навчального підрозділу, вироблення психологічної стійкості кожного курсанта – одне з важливих завдань керівництва курсу.

Оцінка результатів діяльності навчального підрозділу: взводу (групи), курсу, факультету – це оцінка професійної діяльності його керівника, професійної готовності до роботи в умовах ВНЗ МВС.

Роль та місце командира в організації навчально-виховного процесу залежить від його досвіду та особистого внеску. Курсанти будуть рівнятися на свого командира, якщо він буде для них авторитетом. Курсові офіцери в позааудиторний час мають також звертати увагу на методичну підготовку, відпрацювання командно-управлінських навичок особового складу. Це суттєва позиція для ВНЗ МВС, що дисциплінує та підвищує рівень самоорганізації, навичок самостійної роботи, відповідальності курсантів за результати навчальної й службової діяльності. Вказані форми та методи роботи офіцера курсової ланки спрямовані не тільки на підвищення результатів навчання, а й на формування професійної моделі офіцера-правоохоронця в будь-який період часу, згідно з розпорядком дня ВНЗ МВС.

#### **Література**

1. Зозуля І.В. Реформування освітянської діяльності МВС України: пошук шляхів щодо її удосконалення / І.В. Зозуля // Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених. – 2007. – Вип. 10. – С. 97–103.
2. Кадрова та виховна робота в ОВС : [навч.-метод. посіб.] / [В.М. Синьов, В.І. Кривуша, Т.В. Кушнірова, М.І. Легенький]. – К. : КЮІ КНУВС, 2006. – 179 с.
3. Левицький Є.О. Педагогічні основи комплексної оцінки професійної діяльності строювих підрозділів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. сту-

пеня канд. педагог. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика проф. освіти” / Є.О. Левицький ; Вінницький держ. педагог. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 25 с.

4. Плеханов М. Організація підготовки персоналу для МВС України. Досвід, проблеми, перспективи / М. Плеханов // Актуальні проблеми управління та службово-оперативної діяльності органів внутрішніх справ у сучасний період розвитку державності України : матеріали доп. Всеукр. наук.-практ. конф., 26 жовт. 2007 р. – К. : Леся, 2008. – С. 5–6.

5. Про освіту: Закон України № 1060–ХІІ від 23.05.1991 р. : зб. норм. актів та метод. реком. з питань організації, планування та проведення навчально-виховного процесу в навч. закладах МВС України / уклад. О.Г. Зіберов, К.С. Зубарев ; відпов. ред. П.І. Орлов. – Х. : Ун-т внутрішніх справ, 1999. – Вип. 2. – С. 9–20.

6. Синьов В.М. Соціально-педагогічна діяльність в ОВС: кадрова та виховна робота : [навч.-метод. посіб.] / В.М. Синьов, В.І. Кривуша. – К. : Леся, 2008. – 152 с.

7. Статути Збройних Сил України : із змінами та доповн. відповідно до Закону України від 03.02.2004 р. № 1420-IV / ред. С. Ленська. – К. : Варта, 2006. – 535 с.

БОНДАРЕНКО З.П., ЛАЗАРЕНКО В.І.

## АНАЛІЗ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ЗАРУБІЖНА ПРАКТИКА

*Мета статті* – проаналізувати зарубіжний досвід волонтерської роботи у ВНЗ.

Аналіз зарубіжного досвіду волонтерської роботи (США, Японія, Австрія, Італія, Німеччина, Великобританія, Франція та ін.) свідчить, що в тій чи іншій формі він є в кожній країні світу, у багатьох він законодавчо зафіксований та має деякі особливості.

По-перше, це давня традиція відкриття центрів волонтерів. (Так, у 1910 р. створено систему благодійної допомоги в Японії; у 1973 р. – незалежний центр волонтерів у Великобританії (з 1996 р. – Національний центр волонтерської роботи (*National Centre for Volunteering*)), з допомогою якого в 70-х рр. ХХ ст. почалося створення національної мережі волонтерських агентств.

По-друге, організації волонтерів численні за своєю представленістю в суспільстві й за складом волонтерів (в Австралії функціонує понад 30 місцевих волонтерських агентств; у Великобританії – 500 волонтерських центрів та професійних громад; понад 10 млн японців у тій чи іншій формі беруть участь у русі волонтерів; у США – понад 100 млн людей; у Франції – 60% населення зайняті добровольчою діяльністю; у Німеччині – понад 2 млн осіб; близько 33% населення Ірландії є волонтерами).

По-третє, організації волонтерів активно співпрацюють із соціальними інститутами суспільства (Комітет голів волонтерських організацій і фондів Італії представляє інтереси 2 млн волонтерів перед урядом, парламентом, церквою; у США робота волонтером враховується при визначенні виробничого стажу так само, як і оплачувана праця. Троє з кожних чотирьох американських громадян регулярно вносять кошти на благодійні цілі, виділяючи щорічно понад 1000 доларів із родини. На ці особисті внески припадає майже 90% усіх благодійних внесків. Фонди й ділові корпорації за всієї своєї значущості надають лише 10% усіх внесків на добродійність. В останній беруть участь люди всіх рівнів доходу, і люди з низькими доходами часто бувають щедрішими, ніж багаті (у Великобританії добровільні помічники співпрацюють з державними структурами соціальної сфери).

По-четверте, волонтерів залучають до проведення великомасштабних заходів (так, в Олімпійських іграх у м. Сідней 2000 р. взяло участь понад 50 тис. австра-

лійських волонтерів), що засвідчує довіру до волонтерів з боку уряду країн і пошану до цього виду діяльності серед населення).

По-п'яте, волонтери надають консультаційні, освітні послуги, підтримують нові організації волонтерів, волонтерський рух тощо.

Аналіз літератури [3; 6; 7; 10; 12; 14 та ін.] дав змогу виділити основні напрями діяльності міжнародних волонтерських об'єднань:

– Альянс європейських волонтерських організацій (*Alliance (Alliance of European Voluntary Service)*), Асоціація волонтерських організацій (*AVSO (Association of Voluntary Service)*), Координаційний комітет міжнародних волонтерських організацій (*CCIVS (Coordinating Committee for International Voluntary Service)*) координують діяльність європейських національних волонтерських організацій, короткострокових і довгострокових волонтерських робочих таборів, просуваючи ідеї міжнародного співробітництва, миру та взаєморозуміння й інтереси волонтерства на рівні урядів, соціальних інститутів;

– Федерація *ICYE (ICYE (Intemaitional Christian Youth Exchange))* реалізує ідеї глобальної освіти та міжкультурного виховання дітей, людей похилого віку й інвалідів, організує дитячі центри та реалізує екологічні проекти;

– Міжнародна волонтерська організація *SCI (Service Civil International)* у формі волонтерських антивоєнних проектів, пацифістських семінарів і тренінгів просуває ідеї миру, міжнародного взаєморозуміння та солідарності, соціальної справедливості й захисту навколишнього середовища;

– Міжнародні волонтерські об'єднання *UNV (United Nations Volunteers)* – організація, що безпосередньо підпорядковується ООН, займається підтримкою стійкого глобального розвитку на планеті шляхом просування ідей добровольчества й мобілізації добровольців для вирішення конкретних практичних завдань з надання допомоги біженцям, ВІЛ-інфікованим, дітям-інвалідам; у галузях дитячої й дорослої освіти, охорони здоров'я, міського розвитку, виборчого права й захисту прав виборців, гендерної рівності й прав жінок тощо практично в усіх країнах-учасницях ООН;

– Молодіжна міжнародна організація *YAP (Youth Action for Peace)* просуває ідеї миру й співробітництва між країнами й активно виступає проти військових конфліктів, займається організацією волонтерських антивоєнних проектів, пацифістських семінарів і тренінгів, розробкою методів ненасильницького вирішення військових конфліктів, роботою з біженцями, соціально незахищеними групами, лобіюванням антивоєнних і миротворчих ідей серед політичних партій та організацій;

– Християнський дитячий фонд (ХДФ) (*Christian Children's Fund (CCF)*) сприяє поліпшенню становища дітей і молоді у світі шляхом розробки та реалізації програм, надання соціальних послуг, навчання спеціалістів і волонтерів соціальної роботи, розвитку міжнародного співробітництва в партнерстві з державними та недержавними структурами [7, с. 24];

– Українська асоціація соціальних педагогів та спеціалістів із соціальної роботи (*УАСПССР*) – самодіяльна, благодійна громадська організація, діяльність якої здійснюється на засадах розвитку соціальних ініціатив, самоврядування, гласності, добровільності членства та участі в її справах. Основними завданнями діяльності Асоціації є консолідація зусиль у становленні та розвитку соціальної педагогіки й соціальної роботи в Україні; підтримка зацікавлених організацій та фізичних осіб у покращенні соціальних та економічних умов життя, у розвитку творчого потенціалу людей, формування особистості, яка може діяти самостійно, ініціативно,

відповідально; організація діяльності соціальних педагогів та спеціалістів з надання допомоги громадянам і групам, які мають труднощі соціалізації, адаптації та соціальної реабілітації; сприяння підвищенню професійного рівня та становленню соціального статусу соціальних педагогів і соціальних працівників, захисту їхніх професійних інтересів, створення сприятливих умов роботи, здійснення контролю за виконанням етичних норм. З 1994 р. є повноправним членом Міжнародної федерації соціальних працівників (*IJSW*) [12, с. 308];

– Волонтерська служба за місцем проживання (*Community Service Volunteers (CSV)*) (Великобританія) надає молодим людям від 16 до 35 років можливість зайнятися волонтерською діяльністю в таких сферах, як соціальна робота, освіта, охорона навколишнього середовища, засоби масової інформації й волонтерські інновації. Щорічно завдяки *CSV* понад 63 тис. молодих людей активно беруть участь у громадському житті;

– Національна асоціація волонтерських агентств (*National Association of Volunteer Bureaux (NAV)*) (Великобританія), яку називають “біржею праці волонтерів”, виступає як ряд контактних бюро для людей, які хочуть працювати добровільно; головним завданням волонтерських агентств є консультації, навчання й направлення людей в організації, де потрібна їхня допомога.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено основні форми волонтерської роботи за кордоном [3; 6; 7; 10; 12–15], а саме:

– обслуговування (традиційна форма допомоги одній людині іншій, яка передбачає особисту підтримку – допомога під час покупок, дружні відвідування, обмін досвідом тощо);

– боротьба за зміни й захист громадянських прав (спрямовані на зміну функціонування установ, захист, розширення прав громадян);

– суспільно корисна робота волонтерів, пов’язана з функціонуванням державних установ (поширення інформації, оцінювання державних програм та їх виконання);

– керівна діяльність волонтерів, котрі є членами рад директорів та інших органів громадських організацій, що відповідають за вироблення їхньої програмної лінії;

– самопомога (поліпшення стану кварталу або мікрорайону й участь у групах самопомоги);

– збір фінансових засобів та пожертвувань.

Підбиваючи підсумки аналізу зарубіжних досліджень, ми повинні визнати, що теорія й практика волонтерської роботи в Західній Європі та США мають вищий офіційний статус і більший практичний досвід, ніж в Україні. Зазначимо: волонтерська робота за кордоном, спрямована на підвищення добробуту суспільства, має свої напрями й форми роботи, які доцільно практично реалізовувати в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Природно, що й фонд наукових та інформаційних знань у цьому напрямі значно більший. Звичайно, далеко не всі їхні напрацювання можуть бути застосовані в нас через значні розбіжності в соціально-економічному рівні. Разом з тим взаємозбагачення ідеями й досвідом організації волонтерської роботи – важливий чинник її розвитку в Україні. Вагомим для нашого дослідження є аналіз досвіду організації волонтерської роботи в зарубіжних вищих навчальних закладах [1; 2; 4; 5; 8; 11; 13; 14; 16].

Так, у зарубіжній системі соціальної освіти (США, Австрія, ФРН, Швейцарія) передбачено співробітництво ВНЗ з громадськими організаціями, до діяльності яких залучають студентів. На базі вищих навчальних закладів організують волонтерські центри й реалізують студентські волонтерські програми, спрямовані на вирішення соціальних проблем конкретного співтовариства, проблеми забезпечення зайнятості молоді, яка засвоює етику служіння людям й розвиває основи громадянськості тощо [1; 2; 4; 8 та ін.]. Студентські організації, почесні товариства, братерства й жіночі клуби спонукають або зобов'язують юнаків і дівчат здійснювати роботу з благоустрою того населеного пункту, де знаходиться навчальний заклад.

Так, у 1985 р. групою президентів коледжів і університетів США сформовано національний “Пакт студентських містечок” – асоціацію, яка займається громадською роботою на базі студентських містечок, організовує колоквиуми й інститути підвищення кваліфікації викладачів, ініціює проекти з конкретних видів громадської роботи (наставництво, співробітництво між студентським містечком і місцевим населенням тощо). “Ліга взаємодії між студентськими містечками і громадськістю” для активізації громадської діяльності студентів залучає їх до практичної роботи, участі в національних конференціях, семінарах, обміні інформацією, реалізації програм лідерства для підготовки й підтримки координаторів у студентських містечках.

Вагомим є досвід Австрії, де активно функціонує спеціальна школа підготовки керівників дозвіллевими центрами молоді. Школа співпрацює з молодіжними громадськими організаціями, представники яких входять до контрольного органу школи, що впливає на вироблення змісту й форм навчання [2]. Основна її мета – розвиток у майбутніх соціальних працівників культури публічного обговорення суспільно значущих проблем, здібностей вільно мислити, критично осмислити свої знання, переконання, формування вміння розуміти інші погляди, переконливо викладати власні погляди в публічному виступі, бути психологічно стійким.

В університеті Північного Мічигану діє програма “Товариство студентських лідерів” (*The Student Leader Fellowship Program at Northern Michigan University*), мета якої – розвиток компетентних студентів – лідерів з високим рівнем сформованості етичних уявлень, орієнтованих на допомогу співтовариству, територіальній громаді. Для розв’язання цих завдань студенти вивчають такі питання, як: турбота про членів своєї групи, поради з публічного виступу тощо [14].

У державному університеті Болла (Штат Індіана, м. Мансі) впроваджено програму “Мистецтво лідерства” (*The Excellence in Leadership*), спрямовану на формування в студентів умінь суспільного лідера, що передбачають розвиток упевненості в собі, соціальної активності, спрямованості особистості на реалізацію волонтерської роботи [10].

У Великобританії (графство Стаффордшир) створено Загальнонаціональну організацію з навчання спеціалістів, які працюють з молоддю, метою якої є набуття знань стосовно особливостей волонтерської роботи, оволодіння теорією міжособистісного спілкування; формування вміння створювати та підтримувати міжособистісні стосунки, працювати в команді, розвиток організаторських і аналітичних здібностей; прагнення постійно вдосконалювати знання та навички професійної діяльності [10].

У Франції, Швейцарії як перспективний напрям професійної діяльності соціальних працівників виділено соціально-культурний. У зв’язку із цим зацентровано увагу на підготовку фахівців – аніматорів у сфері соціальної роботи. Під “аніма-

цією” розуміють свідому партнерську діяльність, спрямовану на розвиток і зміну соціального спілкування людей, суспільних структур і вдосконалювання умов для дій окремих індивідів і соціальних груп з метою більш повної реалізації ресурсів людини. Її можна розглядати і як технологію, “супровідну професію”, що використовується в процесі навчання творчих предметів (драма, музика, танці тощо) і дає змогу аніматорам активно залучати молодь до культурного й соціального життя суспільства [1; 5; 8].

Характеризуючи особливості професійної підготовки студентів до здійснення соціальної роботи, Ф. Шервиш (США) зазначає, що “навчання відбувається на студентському та аспірантському рівнях вищої освіти. Згідно із цим мета навчального плану на студентському рівні – підготувати студента для переходу на наступний рівень у здобутті професії. Ці студенти мають можливість проходити практику в агентствах та різноманітних організаціях, виконуючи завдання як практиканти або волонтери, і бути під наглядом досвідчених практиків” [15, с. 285]. У підготовці майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів у США, на думку Ф. Шервиша [15, с. 284–286], увагу зацентровано на оволодінні знаннями, що належать до групових процесів, формуванні вмінь лідирувати в групі, надавати безпосередню допомогу в роботі, функціонувати як учасник міждисциплінарної гри та визначати умови взаємодії всередині системи й між системами. Вагома роль відведена тренінгам, які реалізуються за такими напрямками: поведінка людини в соціальному оточенні, соціальна політика, теорія й практика професії, дослідження, цінності та етика, поле практики.

Певний досвід накопичено в Кобленці (ФРН). Так, на факультеті соціальної педагогіки для студентів, які беруть участь у волонтерських програмах і міжнародних проектах, упроваджено навчальний курс “Виховання в дусі європейської спільноти” (*European Community Edukation Studie – Европа – COMES*). Основною метою визначено: оволодіння студентами новими спеціальними знаннями з організації спільної, добровільної діяльності, міжнаціональних та міжкультурних проблем; формування умінь та навичок соціально-педагогічної роботи на міжнародному рівні, у галузі вивчення міжнаціональних та міжкультурних проблем. Особливу роль відведено “розвитку мобільності студентів, підготовки їх до здійснення майбутньої професійної діяльності з використанням мінімум двох різних мов” [8, с. 305].

Характерною рисою підготовки соціальних працівників у Швейцарії є те, що студентами шкіл соціальної роботи стають люди старшого віку (близько 60% – старше ніж 30 років, близько 17% – старше ніж 40 років; лише 10% – у віці від 21 до 25 років) – особистісно зрілі та вмотивовані до навчання люди, що мають досвід волонтерської або благодійної роботи (не менше ніж один рік, а на деякі спеціальності – й два). Усе це пов’язано, на думку І. Валліманна [1, с. 289–290] із зростанням престижності професії соціального працівника/соціального педагога за умови європейської інтеграції.

Розкриваючи особливості підготовки студентів університетів Австрії, які оволодівають професією соціального працівника/соціального педагога, до добровільної діяльності, Г. Вільфінг [2] вказує, що ефективним способом набуття фахових якостей та вмінь є педагогічна волонтерська робота, представлена практичною роботою як вожатих (“молодіжних лідерів”) протягом 3–6 років навчання, яка передує фаховій діяльності. Ці студенти-волонтери “можуть привнести в роботу високе почуття суспільного ентузіазму, інтелект та свіжий погляд, можуть на практиці вивчити деякі методи роботи з молоддю, підходи до вирішення специфічних молоді-

жних проблем” [2, с. 300–301]. Проведення практичної роботи має здійснюватися під керівництвом та контролем досвідченого працівника молодіжної служби, який планує педагогічну волонтерську роботу так, щоб можна було набути власного досвіду мінімум у двох видах діяльності; одержати можливість виявити почуття відповідальності й продемонструвати можливості деяких найбільш поширених видів клубної роботи (постановка вистави, музика, фізкультура, мистецтво, виробы). Студентам надана можливість розвивати будь-який таланти, який став би в пригоді для здійснення клубної діяльності. Відзначено, що волонтерами цього профілю можуть бути також випускники ВНЗ та “штатні вожаті” з-поміж професійних учителів, які працюють у молодіжних службах і в обштинному центрі.

У підготовці майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами волонтерської роботи велику увагу приділяють упровадженню сучасних технологій навчання. Так, дослідники зарубіжного досвіду організації волонтерської роботи (Франція, США, Данія, Великобританія [1; 4]) виявили, що однією з найоптимальніших технологій навчання є навчання ровесників ровесниками (Peer education), тобто передача достовірної соціально значущої інформації поколінню, що підростає, через спілкування на рівних з метою позитивного самовдосконалення особистості. Аналогічний досвід існує і в Україні [12]. Ми переконані, що ці технології можна ефективно використовувати в комунікативній, культурно-дозвіллевій, науково-дослідній, проектній діяльності студентів-волонтерів, при розробленні змістового компонента програм їхньої професійної підготовки.

У Росії організація волонтерської роботи у процесі підготовки майбутніх фахівців здійснюється на досить низькому рівні, оскільки за умов командно-адміністративної системи управління, яка існувала протягом багатьох попередніх десятиліть, принцип добровільності часто порушувався. На сьогодні нормативно-правова база волонтерської діяльності недостатньо розроблена через складність процесу становлення громадянського суспільства; комерціалізація різних сфер російського суспільства перешкоджає підвищенню статусу волонтерської роботи в суспільстві. Однак у зв'язку зі зростанням кількості громадських організацій і потребою у фахівцях, котрі володіють готовністю до волонтерської діяльності, цей напрям стає актуальним [13 та ін.].

Науковці зазначають, що участь студентів у волонтерських програмах посилює їх академічний розвиток, сприяє “розвитку умінь і навичок для самостійного життя та почуття громадянської відповідальності” (А. Астін, Б. Бітінас, Б. Вульфів, М. Гур'янова та ін.); формуванню цінностей, конкретизації вибору кар'єрного шляху, бажанню брати участь у цьому виді діяльності після закінчення ВНЗ.

Підготовка студентів до волонтерської роботи здійснюється через спеціально організовану практику, участь у благодійних акціях (А. Калачев, А. Ляшенко; М. Шакурова), акціях, спрямованих на збір і поширення інформації, проведення соціально-культурних заходів, участь у соціальних проектах (І. Фокін [14]); науково-дослідну діяльність (проведення наукових досліджень, участь у конференціях, підготовка рефератів, публікація тез і статей у наукових виданнях, реалізація соціальних проектів), комунікативну діяльність (індивідуальне та групове вирішення проблемних ситуацій, “мозковий штурм”, тренінг, дискусія, ділова гра) [13; 14 та ін.].

За даними російських дослідників (О. Сорочинська, Є. Холостова та ін.), ефективними формами навчання студентів специфіки волонтерської роботи є безкоштовні юридичні консультації незаможним громадянам, передусім дітям і батькам із малозабезпечених родин; організація дозвілля, “літніх майданчиків” для ді-



тей з особливими потребами та дітей з малозабезпечених родин; робота в “бюро добрих послуг” з надання допомоги дітям і родинам, що перебувають у важкій життєвій ситуації [13; 14]; залучення студентів до роботи на “телефоні довіри”, супровід потерпілих від насильства в родині під час слідчих дій і в суді; організація добровольчих ініціатив, пов’язаних із запобіганням уживанню алкоголю та наркотиків школярами; проведення спеціалізованих змін “Добровільне літо” в межах програми профілактики наркової та алкогольної залежності, участь у добровольчих службах шкіл; участь в акціях, спрямованих на надання послуг дітям і людям похилого віку; організація діяльності, що дає змогу самостійно вирішувати особисті проблеми, які виникають; проведення навчальних тренінгів і семінарів; організація соціального милосердя; реалізація різних соціальних проектів; проведення акцій, свят, концертів, спрямованих на надання адресної допомоги тощо.

І. Фокін описує якості, яких набувають студенти під час участі у волонтерській роботі: комунікативна компетентність, усвідомлення себе як особистості, задушевність, зрілість, сприйнятливність, надійність і здатність зберігати спокій у критичній ситуації, відповідальність за кінцеві результати проектів, сформована громадянська позиція (сумлінно ставляться до своєї роботи в соціальній сфері, виявляють більше ініціативи та творчості) [14].

**Висновки.** Отже, професійна підготовка за кордоном має ряд відмітних рис: має характер “супроводу професії” (симбіоз теоретичної підготовки та професійної діяльності); здійснюється в освітніх установах із залученням до процесу навчання ресурсів громадських організацій; поряд із традиційними, акцентує увагу на використанні додаткових програм підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців; як пріоритетні виділено соціально-педагогічний (волонтерський), комунікативний, соціально-культурний, науково-дослідний напрями підготовки.

### **Література**

1. Валлимманн И. Специфика подготовки социальных работников в Швейцарии / И. Валлимманн // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт : в 2 т. / отв. ред. Т.Ф. Яркіна, В.Г. Бочарова. – М. ; Тула : АСОПиР РФ, 1993. – Т. 2. – С. 287–295.
2. Вилфинг Г. Соображения по набору, обучению и обязанностям социальных педагогов / Г. Вилфинг // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт : в 2 т. / отв. ред. Т.Ф. Яркіна, В.Г. Бочарова. – М. ; Тула : АСОПиР РФ, 1993. – Т. 2. – С. 295–303.
3. Возьмемся за руки, друзья. Опыт работы волонтерских групп в Беларуси. – Минск : Харвест, 2000. – 20 с.
4. Вул Б. Программы социальной помощи в американской общине педагога / Б. Вул // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт : в 2 т. / отв. ред. Т.Ф. Яркіна, В.Г. Бочарова. – М. ; Тула : АСОПиР РФ, 1993. – Т. 1. – С. 194–200.
5. Гурье Л.И. Система подготовки социальных работников во Франции / Л.И. Гурье // Обучение социальной работе: состояние и перспективы : материалы Междунар. конгр. shk. соц. работы / под ред. В. Г. Бочаровой. – М., 1997. – С. 104–115.
6. Довідник з фандрейзингу 2006 / за ред. М. Гопкало, І. Шевченко. – К. : Творч. центр Каунтерпарт, 2006. – 164 с.
7. Заверико Н.В. Міжнародні організації у соціальній сфері / Н.В. Заверико // Практ. психол. та соц. робота. – 2001. – № 4. – С. 23–25.
8. Зайбель Ф. Подготовка специалистов для воспитания в духе европейской общности / Ф. Зайбель, О. Фильцингер, Д. Геринг, К.-Х. Вингендорф // Теория и практика соц. работы: отечеств. и зарубеж. опыт : в 2 т. / отв. ред. Т.Ф. Яркіна, В.Г. Бочарова. – М. ; Тула : АСОПиР РФ, 1993. – Т. 2. – С. 303–312.
9. Лау С.К. Ценности социальной работы: приверженность профессии и подготовка / С.К. Лау // Обучение социальной работе: состояние и перспективы : материалы Междунар. конгр. shk. соц. работы / отв. ред. В.Г. Бочарова. – М., 1997. – С. 62–65.

10. Лях Т.Л. Историчні засади соціально-педагогічної діяльності волонтерів за кордоном / Т.Л. Лях // Волонтерство як ресурс соц. роботи у громаді : зб. ст. – К. : Християн. дит. фонд, 2006. – С. 61–70.
11. Норланн Э. Проблемы этики, морали и гуманизма в практической деятельности социальных работников / Э. Норланн // Обучение социальной работе: состояние и перспективы : материалы Междунар. конгр. шк. соц. работы / отв. ред. В.Г. Бочарова. – М., 1997. – С. 71–81.
12. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К. : Центр учб. літ-ри, 2008. – 336 с.
13. Теория социальной работы : учебник / под ред. проф. Е.И. Холостовой. – М. : Юристъ, 1998. – 334 с.
14. Фокин И.В. Социальный проект как средство гражданского образования студентов / И.В. Фокин // Гражданское образование: российский и американский опыт подготовки студентов. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2003. – С. 135–141.
15. Шервиш Ф.Г. Обучение и практика социальной работы в США / Ф.Г. Шервиш // Теория и практика соц. работы: отечеств. и зарубеж. опыт : в 2 т. / отв. ред. Т.Ф. Яркина, В.Г. Бочарова. – М. ; Тула : АСОПир РФ, 1993. – Т. 1. – С. 279–286.
16. Conway L. Working with Volunteeres: Support. – London, 1994. – 32 p.

БУХАЛО О.Л.

## **ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Формування культури особистості в умовах поглиблення дії нових тенденцій соціокультурного розвитку країни є однією з найважливіших соціальних проблем і визначає рівень етичного та духовного прогресу суспільства. Тільки в культурній атмосфері можна виховати людину, яка прагне до самореалізації й володіння почуттям соціальної відповідальності, уміє критично мислити та цінувати духовні й матеріальні багатства, нагромаджені людством, поважати людину, чутливу до світу, що постійно змінюється, і здатну творчо збагатити її.

Невід’ємним складником культури особистості є емоційна культура, вивченню питання формування якої присвячені праці: І. Анненкової, І. Могилей, В. Поплужного, Г. Потиліко, Л. Сбитневої, І. Сілютіної, Л. Соколової, В. Сухомлинського, О. Турської, Г. Якубанської та ін.

У сучасних умовах розвитку суспільства на велику увагу заслуговує емоційна сфера людини, особливо емоційна сфера дитини, тому що вона є найбільш вразливою та залежною від оточення. Ми звертаємося до питання формування емоційної культури молодшого школяра, оскільки цей вік є найбільш сензитивним для її формування. Робота в цьому напрямі має здійснюватись систематично та комплексно, тобто до процесу формування емоційної культури мають бути залучені і педагог, і практичний психолог.

**Мета статті** – розкрити сутність дидактичної системи формування емоційної культури молодшого школяра в процесі психолого-педагогічної взаємодії.

Процес формування емоційної культури – це своєрідна система, яка характеризує процес засвоєння людиною норм, правил емоційної поведінки, становлення її емоційної компетентності, активність особистості й охоплює увесь навчально-виховний процес. Під системою науковці розуміють елементарні структури або процеси, що взаємодіють між собою та об’єднані в ціле виконанням загальної функції, що не зводиться до функції її компонентів [5].

Спираючись на структурні елементи навчально-виховного процесу, до складників дидактичної системи формування емоційної культури відносимо такі взає-

мопов'язані та взаємозумовлені компоненти: мета – бажаний результат засвоєння змісту освіти, на яку спрямовані заходи, дії; зміст формування, в якому, згідно з концепцією І. Лернера [2], відображено педагогічно адаптований соціальний досвід: знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру, досвід відтворення способів діяльності репродуктивного й творчого характеру та власне емоційно-ціннісне ставлення до світу; форми, методи організації процесу формування емоційної культури; принципи – керівні положення, які відображають загальні закономірності процесу її формування й визначають вимоги до змісту, методів і форм його організації; умови – важливі чинники, які зумовлюють формування емоційної культури, дотримання яких сприяє досягненню високого рівня результативності; критерії сформованості емоційної культури молодшого школяра; результат – фіксовані кількісні та якісні зміни особистості учня відносно початкового рівня, що сталися в результаті засвоєння суспільного досвіду.

Перейдемо безпосередньо до розкриття сутності структурних компонентів дидактичної системи формування емоційної культури молодшого школяра в процесі психолого-педагогічної, взаємодії.

У зв'язку з наголосом на взаємодії учасників навчально-виховного процесу виникає необхідність у вдосконаленні змісту, форм, методів організації освітнього процесу. Педагог та психолог мусять розібратися у внутрішньому світі школяра, проникнути в його індивідуальність, здібності, інтереси та вербалізувати мету – формування емоційно-культурної особистості – відповідно до виявленого її внутрішнього потенціалу, на основі психолого-педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

У світлі культурологічного підходу сучасна освіта розглядається крізь призму поняття культури, тобто освіта є культурним процесом, який здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, що наповнене людською сутністю та слугує дитині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, а також здатність до культурного розвитку, саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей [3]. Тому виникає необхідність у створенні середовища, яке б сприяло формуванню емоційної культури.

Під емоційно-розвивальним середовищем розуміється світ природи, людей, наочно-просторове оточення, яке здатне забезпечити культурно-емоційне становлення дитини, дає змогу не тільки збагатити, а й істотно поглибити процес пізнання нею навколишньої дійсності, розвинути якості, необхідні для життя в суспільстві, сформуванню досвіду емоційного ставлення до навколишнього світу, а значить, і розвивати її емоційно-творчу активність з навколишнім соціумом.

Отже, основні завдання організації процесу формування емоційної культури молодшого школяра вбачаємо в організації психолого-педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу та створенні емоційно-розвивального середовища.

Як відомо, розвиток особистості визначається двома факторами: особистісними якостями дитини та соціально-педагогічними умовами їх формування. Звернемося до педагогічних умов формування емоційної культури. Важливою умовою формування емоційної культури молодшого школяра, на нашу думку, є *створення емоційно позитивної атмосфери*. Відомий педагог В. Сухомлинський великого значення надавав емоційній атмосфері навчально-виховного процесу та наголошував на організації духовної діяльності учнів [4], подібної думки дотримуються І. Анненкова, І. Могилей, О. Турська, Л. Соколова та ін. Досягти цього можна шля-

хом: організації навчально-виховної діяльності на оптимістичних засадах, віри в можливість дитини; виховання емпатії, поваги до почуттів та емоцій іншої людини; надання можливості емоційного виявлення кожній дитині тощо.

Виникає необхідність *збільшення емоційного досвіду учнів, емоціогенності навчально-виховного процесу та задоволення потреби в спілкуванні*, що є наступною умовою формування емоційної культури. Молодший шкільний вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів чуття, міміки, жестів, погляду, накопичення уявлень про навколишній світ, оскільки дитячі відчуття безпосередньо впливають на загальний рівень інтелекту, тому бажано, щоб усі сенсорні процеси учнів розвивалися синхронно, збалансовано. Реалізація цієї умови можлива завдяки збільшенню емоціогенності наочно-просторового оточення, дидактичного матеріалу; організації емоційних ситуацій; сприяння зближенню та взаємодії учнів, класного колективу, пошуку спільних інтересів тощо.

Як відомо, одним зі шляхів формування особистості є *самовиховання*, саме тому до умов формування емоційної культури слід віднести організацію емоційного самовиховання дитини, що дає змогу закріпити та інтеріоризувати набутий досвід. У цьому важливу роль відіграє організація самостійної діяльності учнів (вирішення емоційних завдань, виконання індивідуальних завдань та ін.); зацікавлення дитини значенням і впливом емоційної сфери на життєдіяльність людини; зацікавлення власними емоційними станами та емоційними станами іншої людини, особливостями їх виявів; вдосконалення інтелектуальних, комунікативних та емоційних вмінь тощо.

Значну роль у формуванні емоційної культури відіграє *професіоналізм педагога та практичного психолога*, у навчальному процесі вони мають бути активними і доброзичливо, ненав'язливо керувати діяльністю учня. Успіх у досягненні результату залежить саме від майстерності й обізнаності педагога та практичного психолога, від рівня виконання власних функціональних обов'язків; від власної емоційної виразності і здатності регулювати свій емоційний стан, від злагодженості й узгодженості їх дій тощо.

Звернемось до принципів, які розкривають вихідні положення дидактичної системи формування емоційної культури молодшого школяра:

– принцип співпраці, творчого партнерства всіх учасників навчально-виховного процесу виявляється в тому, що педагог та практичний психолог виконують роль помічника, учні одержують не тільки необхідний обсяг знань і вмінь, а й імпульс для прояву творчих здібностей. Успіху навчання сприяє заохочення педагогом та психологом нестандартного, оригінального рішення;

– принцип новизни. Цей принцип торкається прийомів навчання й виховання, форм їх організації, змісту та умов. В емоційній діяльності новизна виступає як основа гнучкості здобутих знань, умінь, можливості їх перенесення в нові творчі ситуації та забезпечує продуктивність роботи, оскільки є основою підтримки й пробудження інтересу до знань;

– емоційно-почуттєвий принцип визначає стратегію відбору тем, які мають стати емоційним відкриттям у житті кожного учня. Основною ідеєю реалізації емоційно-чуттєвого принципу є самореалізація й самовираження дитини, вона передбачає активне встановлення міжпредметних зв'язків;

– принцип індивідуального та диференційованого підходу до дитини полягає у створенні різнорівневого підходу до формування емоційної культури, тобто

залежно від рівня можливостей дитини здійснюється використання тих чи інших форм, методів і заходів її формування;

– принцип педагогічного оптимізму, віра в потенційні можливості дитини та безпосереднє її демонстрування при взаємодії з учнями, яка виявляється в різних формах роботи й спрямована на підбадьорення дитини, підтримання її позитивного емоційного стану тощо.

При визначенні форм і методів формування емоційної культури спираємося на традиційні форми та методи виховання й навчання, які розкрито в працях Ю. Бабанського, І. Лернера, М. Скаткіна, В. Сластьоніна. Під час їх застосування слід враховувати ідеї гуманістичної педагогіки, вікові особливості учнів початкової школи, безпосередню участь практичного психолога в цьому процесі та специфіку кожного з етапів формування емоційної культури.

Спираючись на мету, завдання, принципи, умови, звернемося до структури організації процесу формування емоційної культури учнів початкової школи, в якій відображено сутність, послідовність дій учасників навчально-виховного процесу, заходи, спрямовані на досягнення поставленої мети.

Розглядаючи процес формування емоційної культури, виходимо з того, що формування будь-якого досвіду, а відповідно, й емоційного, здійснюється поетапно (П. Гальперін, Н. Талізін та ін.). Для виділення етапів процесу формування емоційної культури молодшого школяра спираємося на життєві цикли системи (В. Веніков, Б. Злотін, О. Зусман): народження системи та її повільний розвиток; стрімкий розвиток системи; регресивна або прогресивна зміна системи.

У процесі формування емоційної культури молодшого школяра виділяємо чотири етапи, які є взаємозалежними й передбачають чітку послідовність упровадження. Поділ на етапи є умовним, оскільки не можна чітко розмежувати час завершення одного етапу та початок іншого. Розподіл зроблено для того, щоб прослідкувати послідовність дій та динаміку формування емоційної культури молодшого школяра. Робота з формування кожного її структурного компонента: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, конативного, аналітико-рефлексивного здійснюється впродовж адаптаційного, процесуально-діяльнісного та творчого етапів, тоді як пропедевтичний етап спрямований на підготовку організаторів цього процесу – педагога й практичного психолога.

Перший етап – пропедевтичний. Метою першого етапу є підготовка педагога й практичного психолога до організації процесу формування емоційної культури молодшого школяра. Впродовж цього етапу здійснюється робота з налагодження міжособистісних стосунків між педагогом та практичним психологом, на формування вміння вступати в контакт один з одним та планувати спільну діяльність. Важливим моментом є проведення заходів з удосконалення комунікативних умінь педагога та психолога і їх здатності регулювати, контролювати власний емоційний стан. Для підвищення рівня ефективності процесу формування доцільним є ознайомлення педагога та практичного психолога із сутністю поняття “емоційна культура молодшого школяра”.

Метою адаптаційний етапу є емоційне адаптування дитини до умов шкільного навчання та налаштування на подальшу роботу, спрямовану на формування емоційної культури. Цей етап передбачає досягнення сприятливої атмосфери безпеки й довіри в навчально-виховному процесі, вирішення завдань адаптації учнів до умов шкільного навчання та стабілізацію й подолання негативних емоційних

станів (тривожності, страхів, агресивності тощо). Цей етап збігається з першим роком навчання в школі, оскільки саме в цей період першокласник переживає емоційний дискомфорт, перебуває в стані підвищеної тривожності, напруженості.

Наступний процесуально-діяльнісний етап є найбільш ґрунтовним та змістовним. Метою цього етапу є введення дитини в складний світ людських емоцій, розширення кола відповідних знань та розвиток здатності сприймати розмаїття навколишнього світу та емоційно реагувати. Сутність цього етапу полягає в підвищенні впливу емоційно-розвивального середовища, активізації діяльності педагога та психолога. Провідні напрями реалізації етапу: спрямовування інтересу дитини на власний емоційний стан та стан іншої людини; збагачення словникового запасу учнів термінами, які характеризують емоційні стани й реакції, почуття та емоції; формування вміння передавати власний емоційний стан вербально й невербально, вміння адекватно виявляти емоції та почуття; ознайомлення учнів зі способами емоційної саморегуляції та розпізнавання емоційного стану іншої людини.

Метою четвертого – творчого етапу є активізація емоційно-творчої діяльності. Зміст етапу спрямований на організацію самодослідження й самопізнання учнів, об'єктом дослідження виступають почуття, переживання й емоційні стани. Завдання педагога та психолога полягає в закріпленні в дітей позитивного емоційного образу “Я”, заснованого на адекватному уявленні про власну емоційну сферу, формуванні адекватної емоційної реакції на емоціогенні ситуації, а також ціннісного та шанобливого ставлення до емоцій, почуттів іншої людини.

Для вирішення практичних завдань виникає необхідність чіткого виділення та формулювання критеріїв сформованості емоційної культури молодшого школяра. Критерії сформованості емоційної культури молодших школярів не можуть бути обрані довільно, вони мають ґрунтуватися на її змісті та структурних компонентах. Серед критеріїв було обрано ті, які піддаються дослідженню, фіксуванню, опису та певним вимірам, оскільки є предмети дослідження, пов'язані з глибинами душі, які неможливо точно обрахувати та інтерпретувати у відсотках, а лише за допомогою побічних ознак: через спостереження, співчуття дослідника тощо. Це стосується й емоційної культури, тому результативність проведеного дослідження слід вважати настільки ймовірною, наскільки ці результати можуть бути математично та статистично опрацьовані. При визначенні критеріїв сформованості емоційної культури молодшого школяра спираємося на дослідження процесу формування емоційної культури іншими науковцями, зокрема І. Анненкова, Л. Соколова.

Виходячи з визначення поняття “емоційна культура молодшого школяра”, на нашу думку, результатом сформованості структурних компонентів емоційної культури учня початкової школи в процесі психолого-педагогічної взаємодії є емоційна вихованість дитини. У педагогічному словнику поняття “вихованість” розглядається як “узгодженість між знаннями, переконаннями та поведінкою” [1, с. 45]. З огляду на це визначення емоційна вихованість виявляється в емоційній адекватній поведінці, яка цілеспрямовано регулюється нормами та правилами, знання яких критично переосмислено дитиною й перетворено на власні особисті переконання, які особистість використовує свідомо та доцільно.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, змоделюємо дидактичну систему формування емоційної культури молодшого школяра в процесі психолого-педагогічної взаємодії (див. рис.).



Рис. Модель дидактичної системи формування емоційної культури молодшого школяра в процесі психолого-педагогічної взаємодії

**Висновки.** Отже, процес формування емоційної культури є довершеною системою, елементи якої взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного. І лише за умови їх гармонійного функціонування можливе досягнення поставленої мети – емоційної вихованості учня початкової школи. Головну роль у цьому процесі відіграє саме взаємодія між усіма його учасниками, здатність педагога й практичного психолога налагодити спільну діяльність один з одним та організувати цей процес.

#### Література

1. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Март ; Ростов н/Д : Март, 2003. – 448 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 80 с.
3. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / [В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смыгина, Л.П. Стрелкова]. – М., 1993.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЛОНГОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ДУХОВНО-ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ**

Хід розвитку педагогічної науки доводить, що методичне забезпечення навчального процесу стає ефективним інструментом управління навчанням і його постійного вдосконалення в тому випадку, якщо воно є системним і охоплює всі сторони цього процесу (В. Безпалько, Ю. Татур). Як зазначено в Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, наукові дослідження з проблем теорії й методики професійної освіти повинні мати випереджальний характер і забезпечувати “прогнозування розвитку професійної освіти, обґрунтування й проектування нових моделей та організаційно-педагогічних форм підготовки робітників, змісту професійної освіти, інноваційних технологій професійного навчання й виховання” [10, с. 178]. Саме тому набуває актуальності розробка науково-методичного забезпечення пролонгованої підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти (СППО) до духовно-економічного виховання школярів.

Аналіз методичної літератури виявив, що на сьогодні не вироблено єдиних підходів до проблеми, змісту науково-методичного забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти. Під науково-методичним забезпеченням, як правило, мається на увазі підготовка навчальної, наукової літератури й забезпечення нею вищих навчальних закладів [9]; “розроблення й оновлення державних стандартів, навчально-програмних, методичних, дидактичних, інформаційних матеріалів, підручників і навчальних посібників нового покоління та засобів навчання” [10, с. 178], розроблення концепції; побудування змісту навчальної дисципліни; сукупність дидактичних і методичних принципів відбору та структурування змісту навчальної дисципліни; методика контролю за рівнем засвоєння змісту навчальної дисципліни на основі рейтингової оцінки якості знань [1], “забезпечення системи освіти методологічними, дидактичними та методичними розробками, які відповідають сучасним вимогам педагогічної науки й практики” [11], розробка методологічної бази, положень, концепцій, змісту, методів, завдань, напрямів, засобів, заходів освіти [12], науково-теоретичних, науково-методичних основ інноваційних ідей, технологій навчання; корекція, апробація нових освітніх технологій; методика реалізації педагогічних умов; державні стандарти; єдині, засоби й системи контролю якості навчання; єдині вимоги до навчальних планів, програм і нормативів навчання; нормативно-методичні матеріали: рекомендації, положення, інструкції тощо; передовий педагогічний досвід викладачів курсів, вітчизняних і зарубіжних фахівців.

Аналіз наукових праць з проблеми економічного виховання та освіти свідчить, що ґрунтовно досліджено тільки теоретичні засади підготовки вчителів до економічного виховання молодших школярів. Бракує наукових праць, пов’язаних з розробкою цілісного науково-методичного забезпечення поєднання економічного й духовного виховання, що стало причиною суперечностей між: потребою держави в економічно компетентних учителях та відсутністю науково обґрунтованої технології їх професійної підготовки; бажанням учителів розвивати педагогічну майстер-



ність духовно-економічного виховання й відсутністю науково-методичного забезпечення відповідної підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Мета статті** – розкрити особливості технології та моделі науково-методичного забезпечення пролонгованої підготовки вчителів початкових класів у СППО до духовно-економічного виховання школярів.

Розроблена нами концепція та модель пролонгованої п'ятирічної підготовки вчителів початкових класів до духовно-економічного виховання школярів у СППО [7, с. 3] лягли в основу дослідної моделі науково-методичного забезпечення цілеспрямованої підготовки вчителів початкових класів до духовно-економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти (див. рис.).

У запропонованій моделі мета, завдання, зміст і кінцевий результат післядипломної освіти вчителів початкової школи спрямовані на формування їхньої готовності до духовно-економічного виховання (ДЕВ), удосконалення вмінь всебічно розвивати, духовно виховувати молодшого школяра на основі творчого переосмислення в духовно-ціннісному розрізі економічних знань, вмінь і навичок.

Виходячи з необхідності якісної підготовки вчителів до ДЕВ молодших школярів, було визначено технологію, за якою передбачено послідовне навчання протягом п'яти років для філігранного відпрацювання вмінь і навичок.

Її основними формами були навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, що викладають економіку, та в міжкурсовий період на семінарах, заняттях творчих груп, тренінгів, Шкіл педагогічної майстерності, максимально наближених до робочого місця вчителя. Такий комплекс заходів дав змогу досягти оптимального впливу на формування всіх компонентів готовності: мотиваційного, змістового, операційно-результативного. Перевагою поєднання складових підготовки є те, що вчителі фактично здобули нову компетенцію майже без відриву від навчально-виховного процесу початкової школи.

Технологія була спрямована на те, щоб:

1. Сформувати позитивне ставлення вчителів, які взяли участь у формувальному експерименті, до ДЕВ учнів початкової ланки.
2. Сприяти набуттю нових компетенцій, мотиваційної, змістової, операційно-результативної готовності вчителя в царині духовно-економічного виховання, знань і вмінь підвищувати рівень духовно-економічної вихованості молодших школярів, застосовуючи розроблене науково-методичне забезпечення.
3. Сформувати вміння вчителів початкових класів створювати позитивне ставлення батьків молодших школярів до співпраці з педагогом у процесі ДЕВ.

Тому було здійснено такі поетапні дії: ознайомлення зі змістом економічних понять, законів, введення в цей процес духовного компонента як складової; впровадження в процес післядипломної педагогічної освіти методів, форм, засобів покорокового навчання та стимулювання діяльності вчителя з ДЕВ у нових ринкових умовах; введення таких інноваційних засобів, як “проективні знахідки”, “індивідуальні прийоми духовної співпраці з учнями”, “колективні міні-дослідження”, “захист інноваційних ідей”, “колективне напрацювання засобів духовного взаємозбагачення” під час навчання педагогів у процесі курсової підготовки з метою пробудження в них зацікавленості в збагаченні духовного світу особистості дитини в процесі опанування економічних знань; апробування дослідно-експериментального навчально-методичного забезпечення, спрямованого на організацію вчителями початкової ланки процесу духовно-економічного виховання; науково-педагогічний супровід учителів у міжкурсовий період; вивчення результатів курсової й міжкурсової підготовки.



Рис. Модель науково-методичного забезпечення цілеспрямованої підготовки вчителів початкових класів у СППО до духовно-економічного виховання молодших школярів

Для здійснення цілеспрямованої підготовки вчителів було створено потужну науково-методичну базу, що забезпечується введенням до її змісту шести блоків-напрямів. Перші з них стосувалися курсового періоду, а саме: розробки навчально-методичного забезпечення п'ятирічної пролонгованої підготовки вчителів, попередньої підготовки викладачів інститутів СППО, реалізації концепції пролонгованої п'ятирічної підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ. Міжкурсний період (блоки 4–6) містив: науково-педагогічний супровід педагогів у набутті майстерності ДЕВ, закріплення теоретичних знань у практичній діяльності та самостійну роботу вчителів. Зупинимося більш детально.

*Перший блок* “Розробка навчально-методичного забезпечення п'ятирічної пролонгованої підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ” поєднував концепцію духовно-економічного виховання молодших школярів, технологію підготовки вчителя до ДЕВ, експериментальні варіанти програм, навчально-методичних матеріалів тренінгу “Духовно-економічне виховання молодших школярів” на основі авторського курсу “Початки економіки”, навчально-методичних посібників для вчителя “Початки економіки” для початкової школи, навчальних посібників для учнів 1 класу, “Робочих зошитів з економіки” (2–4 класи). Після їх успішної апробації під час підготовки педагогів було запропоновано оновлені варіанти, вісім з яких рекомендовано та схвалено МОН України. Розроблено та апробовано програми навчання, матеріали лекцій, практичних занять на семінарах, у майстер-класах, творчих групах, Школах педагогічної майстерності; підібрано тематику творчих робіт.

Ми виходили з того, що невід'ємною складовою навчання й науково-педагогічного супроводу вчителів початкових класів є попередня підготовка викладачів СППО. Саме тому *другий блок* передбачав її у формі тренінгу “Підготовка педагогів до ДЕВ молодших школярів” [5; 6] та семінару “Технологія підготовки вчителів до ДЕВ молодших школярів”. Розробка і впровадження тренінгу викликана об'єктивною необхідністю постійного оновлення знань викладачів системи закладів післядипломної освіти для надання якісних освітніх послуг відповідно до потреб і запитів школи, суспільства.

Протягом тренінгу на інтерактивних лекціях, лекціях-презентаціях викладачі ґрунтовно ознайомилися з концепцією, технологією, методикою підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ, навчально-методичним забезпеченням діяльності вчителя в педагогічному процесі школи, опанували на практичних заняттях методику економічного виховання на духовних засадах, розвинули й удосконалили свої вміння та навички під час виконання творчих самостійних робіт і їх презентації.

Завершенням підготовчої роботи став семінар, на якому викладачі СППО мали можливість висловити своє ставлення до проблеми ДЕВ, обмінятися думками, відвідати лекцію провідного викладача СППО, уроки або виховні заходи вчителів початкових класів з подальшим обговоренням.

*Третій блок* передбачав підготовку вчителів початкових класів на проблемних курсах “Духовно-економічне виховання молодших школярів” на основі авторського курсу “Початки економіки” [4], знайомство з передовим педагогічним досвідом, авторськими розробками з проблеми, вибір теми, виконання вчителями творчих дослідних робіт, педагогічну практику, консультування на робочому місці, а також дискусії, круглі столи з проблем економіки й моралі.

Навчально-тематичний план та програму курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів “Духовно-економічне виховання молодших школярів” було розроблено в трьох модулях. Перший модуль (інваріантний) – соціально-

гуманітарний (8 годин), модуль 2 (професійний) – 64 години (варіативна частина), модуль 3 (діагностико-аналітичний) – 8 годин [4; 8]. Принципове значення в реалізації концепції підготовки вчителів мали зміст і структура програми курсу за вибором з економіки “Початки економіки” для початкової школи (рекомендована МОН України) “Книга для читання з економіки” для учнів 1-го класу (у співавторстві з к. е. н. Р. Жадан та к. пед. н. Г. Григоренко), навчально-методичний комплекс для учнів 2–4-х класів, схвалені Міністерством освіти і науки України.

Основними формами організації процесу навчання було обрано інтерактивні лекції, лекції-презентації, диспути, дискусії, семінари, поєднання міні-лекцій і практичних занять, практичні заняття. Перевагу надавали груповим формам, навчально-педагогічним іграм [2]: рольовим, у формі дискусії, дидактичним економічним іграм, кооперативному навчанню, вирішенню педагогічних завдань, технології ситуативного навчання. Спеціальна підготовка вчителів включала розвиток умінь: заохочувати “надто тихих”, стримувати “надто активних”; дбайливо, справедливо ставитися до кожного учня як до унікальної особистості; допомагати дітям у школі й поза її межами; забезпечувати можливість досягнення успіху; визнавати великі й малі досягнення школярів; заохочувати їхнє особистісне зростання; ділитися власними успіхами, поразками; узгоджувати зміст навчального матеріалу з різноманітними навчальними потребами учнів. Доречним виявився розгляд досягнень психолого-педагогічної науки щодо індивідуальних особливостей учня молодшого шкільного віку та їх урахування в навчально-виховному процесі.

Обмін ідеями на практичних заняттях стимулював педагогів. Вони відзначили, що система напрямів духовно-економічного виховання не може бути повною без позакласної діяльності учнів. Серед засобів, форм ДЄВ, важливих для позакласної роботи, вчителі називали інформаційно-пояснювальні (бесіда, лекція, диспут, збори тощо); наочно-ілюстративні (стенди, газети, екскурсії, виставки тощо); діяльнісно-практичні (участь у благодійних акціях, учнівських ярмарках). Разом з учителями ми дійшли висновку, що для забезпечення успішної діяльності підготовка педагога до реалізації технології ДЄВ має враховувати такі напрями: формування вмінь забезпечити успіх кожного учня; розвиток умінь створювати позитивну навчальну атмосферу, заохочувати кооперативне навчання, де учні навчаються на засадах співпраці та самоуправління, пов’язувати життєвий досвід учнів з навчальним процесом; підготовка до використання індивідуального підходу у вихованні, навчанні; створення навчального середовища, в основі якого цінності та принципи демократії.

Для підвищення ефективності підготовки викладач передбачав завдання, які мали сприяти розвитку та вдосконаленню педагогічної майстерності вчителів з ДЄВ, навчання молодших школярів, підготовки та моделювання уроків. Модуль містив перегляд відеоматеріалів, уроків, виховних, позашкільних заходів з економіки в початковій школі, що відображають взаємодію, яка ґрунтується на принципах особистісно орієнтованого навчання, діяльність з побудови індивідуальної освітньої траєкторії учнів.

Серед завдань професійного модуля важлива роль була відведена: опануванню навичок організації навчальної та позакласної виховної роботи й адаптації змісту економічної інформації до вікових можливостей учнів; раціональному підбору змісту навчання та ефективних прийомів розвитку пізнавальної, розумової діяльності й ціннісної сфери учнів; використанню ефективних методів і прийомів розв’язування завдань, ситуацій морально-економічного змісту; пошуку можливості

для здійснення міжпредметних зв'язків предмета "Початки економіки" з предметами базового навчального плану початкової школи; застосуванню навчально-методичного забезпечення викладання економіки в педагогічному процесі початкової ланки; проведенню моніторингу власних здобутків учителів та досягнень учнів.

*Третій блок* підготовки вчителів також містив забезпечення їх діяльності програмою психолого-педагогічної просвіти батьків з метою підвищення ефективності духовно-економічного виховання дитини в родині. Означеною програмою передбачалося висвітлення досвіду сімейного виховання та подальше залучення батьків до духовно-економічного виховання молодших школярів.

З метою опанування вміння працювати з батьками учнів, мотивування їх до співпраці зі школою педагоги розробили тематику батьківських зборів "Основи підвищення економічної грамотності батьків" та її методичне забезпечення.

Наступним кроком стала підготовка до визначення задоволеності батьків навчально-виховним процесом, знайомства з їхніми побажаннями, пропозиціями щодо співпраці зі школою, виявлення шляхів залучення батьків до педагогічного процесу. Це відвідування уроків, створення матеріально-технічної бази викладання економіки, книжкового фонду, виготовлення наочності, підготовка та проведення позакласних заходів (економічних конкурсів свят, вистав, екскурсій). Для досягнення цієї мети слухачам запропоновано розв'язати педагогічні ситуації, які наближують учителя до реальних умов школи. Зокрема, змодельовати консультації щодо організації роботи батьківського клубу, на засіданнях якого мають обговорюватись проблеми ДЕВ, психологічного стану дітей.

Міжкурсний період також містив три блоки-модулі (четвертий-шостий).

*Четвертий блок* передбачав науково-педагогічний супровід учителів у набутті майстерності ДЕВ, у якому обов'язковим компонентом був триденний тренінг (18 годин) для вчителів початкової школи "Духовно-економічне виховання молодших школярів" на основі авторського курсу "Початки економіки". Його необхідність зумовлена потребою школи змінити форми підготовки вчителів, оскільки вони не можуть проходити спеціалізовані довготривалі курси (2–4 тижні) з усіх предметів, які викладають. Тому модель науково-методичного забезпечення включає більш актуальну, яка відповідає потребам викладачів і вчителів в умовах інформатизації суспільства, економічно виправдану систему 2–3-денних тренінгів очного формату. Тренінг мав на меті сформувати професійні компетенції вчителів початкових класів для здійснення ДЕВ молодших школярів на основі викладання авторського курсу "Початки економіки" [5; 6].

З огляду на те, що вчителі початкових класів будуть здійснювати ДЕВ, цільові акценти тренінгу змістилися на теорію й методику ДЕВ та навчання учнів. На цьому етапі для подальшої роботи з вивчення передового педагогічного досвіду в співпраці з кожним учителем визначався графік відвідування уроків, позакласних заходів, було розроблено інструментарій для проведення моніторингу, складено програми спостереження за діяльністю вчителя, створено модель досвіду, здійснено підготовку до його самоописування.

У співтворчості з викладачем учителі мали змогу спостерігати за його роботою, яка для них стала наочним прикладом. Реалізації завдань тренінгу сприяла активізація розумової діяльності, критичного мислення, творчого підходу слухачів до виконання всіх запропонованих видів навчальної діяльності. Так, організація викладачами презентацій творчих робіт дала слухачам змогу виявити оригінальність, артистизм, компетенції, що є підтвердженням дієвості тренінгу.

Подальше відпрацювання педагогічної майстерності духовно-економічного виховання відбувалося в Школах педагогічної майстерності, максимально наближених до робочого місця [7] завдяки впровадженню курсу “Основи підвищення економічної грамотності вчителів початкових класів”, який складався з двох частин. Перша частина курсу стосувалася професійної теоретичної підготовки педагогів, друга – засобів ДЕВ. У центр уваги вчителів було поставлено міжпредметний зв’язок, дослідницькі завдання з розвитку в дітей милосердя, співчуття, духовних принципів життєдіяльності, вирішення ситуацій морального вибору, аналіз уроків колег. Це сприяло виробленню та вдосконаленню вміння учителів творчо вибирати необхідні засоби, проектувати урок з урахуванням рівня підготовки дітей.

На заняттях Школи педагогічної майстерності викладачі застосовували прийом “надихання”, коли педагогам пропонувалось незвичне поєднання економічних та мовних знань тощо, аналіз українських казок, імітація бесіди про морально-економічний вибір та негативні наслідки від неправильного вибору, невміння зіставляти потреби й можливості, враховувати потреби інших, ставити їх на пріоритетне місце. У міжкурсовий період педагоги отримали завдання розробити творчі проекти для застосування міжпредметних зв’язків між економікою та предметами початкової школи, які були успішно виконано. У практичній підготовці вчителів було враховано розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій, можливості навчання за програмою “Intel® Навчання для майбутнього”.

Під час навчання в Школах педагогічної майстерності, на семінарах і заняттях творчих груп здійснювалась апробація педагогічного досвіду на основі перевірки та аналізу отриманих результатів, підготовлених і проведених уроків та позакласних заходів.

Для збагачення процесу підготовки новими формами навчання протягом трьох років нами було підготовлено та проведено чотири обласні семінари і три засідання творчих груп для вчителів початкових класів, що здійснюють ДЕВ, викладають курс “Початки економіки”. Запропонована тематика занять всебічно розкривала, поглиблювала знання та практичні навички педагогів. Кожне заняття включало чотири компоненти навчання: теоретичний матеріал, практичне застосування посібників, перегляд відкритого уроку або відеоуроку з подальшим аналізом, обговоренням. Обов’язковим було домашнє завдання, наприклад, підібрати казки до теми “Потреби” тощо.

Вчителі мали можливість поділитися досвідом виходу з різних педагогічних ситуацій, творчого підходу до підготовки уроків тощо, поспілкуватися з видатними вченими, науковцями, педагогами, зокрема, д. пед. н., професором І. Зязюном; д. пед. н., професором В. Кудіним; д. філос. н., к. ф.-м. н. К. Корсаком, показати свої досягнення, практичне застосування знань в організованих нами майстер-класах з проблеми “Підготовка вчителів початкових класів до ДЕВ школярів”. Стало очевидним зростання майстерності педагогів. Майстер-класи з оволодіння методикою ДЕВ були проведені нами для вчителів навчальних закладів міст Запоріжжя, Івано-Франківська, Черкас. Майстер-класи показали приклади такої педагогічної діяльності на уроках, у позакласний час, які давали змогу ознайомити дітей з перебігом подій у школі, місті, стимулювали пошук та аналіз інформації з телеекранів, радіо, преси, збуджували дієву реакцію на неї, заохочували до посиленої суспільно корисної діяльності.

На заняттях курсів, тренінгу, Школи педагогічної майстерності, семінарів, на засіданнях творчої групи слухачі ознайомилися із сутністю моніторингових дослі-

джен, з різноманітними методиками дослідження змін у рівнях економічних знань, потребнісної, ціннісної, вчинкової сфер молодших школярів, в уявній педагогічній ситуації опрацьовували одержані дані досліджень. Таким чином, педагоги отримали надійний інструментарій для відстеження змін, які будуть відбуватися з дітьми їхнього і паралельного класу (для порівняння), опанували методики відстеження задоволеності батьків навчально-виховним процесом.

Важливим компонентом науково-педагогічного супроводу виявилось моделювання передового педагогічного досвіду (ППД) вчителів з подальшою проекцією. Їм було надано допомогу у виборі теми досвіду, його провідної ідеї. Як приклад, обрано теми досвіду роботи: “Духовно-економічне виховання на уроках української мови в початкових класах”, “Формування еколого-економічної компетентності молодшого школяра” тощо.

Вивчення передового досвіду, відвідування уроків учителів-методистів, науково-педагогічний супровід під час міжкурсової перепідготовки, участь у роботі Школи педагогічної майстерності, семінарів та творчих груп стали родючим ґрунтом для творчого зростання педагогів, проектування виховної роботи, відстеження її результатів, сприяли підвищенню її ефективності, довели значущість впливу ДЕВ на розвиток та соціалізацію дітей.

У *п'ятому блоці* підготовки вчителі-курсанти закріплювали теоретичні знання практичною діяльністю, відпрацьовували майстерність володіння формами, методами ДЕВ. Виявилось, що вчителі творчо підходили до планування і проведення уроків, використання навчально-методичного забезпечення духовно-економічного виховання, додаткової літератури, мають власні напрацювання, родзинки у викладі матеріалу, створенні ситуацій успіху.

У міжкурсовий період педагоги працювали над завданням організувати ДЕВ в соціально-економічних умовах розвитку дитини, збагатити її духовним компонентом, особливо в родинному середовищі. Педагоги реалізовували отримані в курсовий та міжкурсовий період знання, вміння налагоджувати співпрацю з батьками [3]. Пробудження мотивації в батьків до навчання дітей економіці, вивчення економіки самими батьками. Впровадження розробленої тематики батьківських зборів з проблеми ДЕВ молодших школярів “Основи підвищення економічної грамотності батьків” та її методичне забезпечення стало початком роботи. У результаті плідної творчої співпраці такий методичний супровід був реалізований, зв'язок сім'ї та школи переріс у партнерство батьків і педагогів. Дані анкетування (за А. Афанасьєвим), проведеного педагогами, свідчили про задоволеність батьків життєдіяльністю освітнього закладу, відчуття ефективності виховання поведінкових, духовних, економічних якостей особистості в шкільному педагогічному процесі.

Отримані знання з моніторингових досліджень, методик визначення духовно-економічної обізнаності, діагностик розвитку потреб, цінностей, формування поведінки, методик відстеження задоволеності батьків навчально-виховним процесом, уміння застосовувати цей надійний інструментарій стали в пригоді для відстеження змін, які відбувалися з дітьми їхнього та паралельного класу, для порівняння результатів виховної діяльності, зокрема ДЕВ.

*Шостий блок* передбачав самостійну роботу, узагальнення педагогічного досвіду в різних формах: відкритий урок, виховний захід, шкільне свято духовно-економічного змісту, творчий звіт, реферат, виставка, творча робота вчителя, розв'язування, конструювання проблемних ситуацій з ДЕВ для педагогів-початківців, відстеження, корегування вчителями результатів ДЕВ, власної виховної дія-

льності (на практичному рівні через презентацію прийомів, методів, результатів, системи роботи). На методичному рівні вчителі взяли участь у педагогічних, методичних тижнях, читаннях з проблеми духовно-економічного виховання, у створенні відеоматеріалів уроків, виховних заходів.

Стало можливим виділити провідну педагогічну ідею досвіду вчителів, характеристику умов його розвитку, проаналізувати результативність роботи й перейти до підготовки методичних рекомендацій і розробок. За результатами навчання педагогами Запорізької області були підготовлені та опубліковані творчі роботи в журналі “Економіка в школах України”. Вчителі з інших областей також презентували свої творчі розробки колегам у рамках роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти. Декілька вчителів вирішили спробувати свої можливості в конкурсі “Вчитель року”.

Відкриті заняття, уроки, позашкільні виховні заходи стали своєрідним звітом педагогів, свідченням ефективності обраних викладачами форм, методів безперервної підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ молодших школярів у СППО і, що найцінніше, довели його велику впливовість на свідомість, поведінку дітей, їх духовно-економічну обізнаність.

**Висновки.** Отже, ми можемо зробити висновки щодо особливостей науково-методичного забезпечення підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ молодших школярів, його моделі. Виявилось, що підготовку вчителів як умову ефективного духовно-економічного виховання доцільно здійснювати цілеспрямовано протягом п’яти років у курсовий та міжкурсний періоди.

Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у подальшому дослідженні проблеми спільної педагогічної діяльності вчителя й батьків з духовно-економічного виховання молодших школярів.

#### **Література**

1. Бикчентаева Р.Р. Научно-методическое обеспечение содержания дисциплины “Материаловедение” : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.Р. Бикчентаева. – Казань, 2002. – 20 с.
2. Варецька О.В. Навчально-педагогічні ігри як форма підготовки вчителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти / О.В. Варецька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2007. – Вип. 46. – С. 27–34.
3. Варецька О.В. Спільна педагогічна діяльність учителя і батьків з економічного виховання молодших школярів / О.В. Варецька // Молодь і ринок. – 2007. – № 8 (31). – С. 85–89.
4. Варецька О.В. Програма та навчально-тематичний план курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів “Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі курсу “Початки економіки” / О.В. Варецька. – Запоріжжя : Просвіта, 2007. – 28 с.
5. Варецька О.В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу “Початки економіки” : навчально-методичні матеріали тренінгу для викладачів системи післядипломної педагогічної освіти та вчителів початкових класів, які викладають курс “Початки економіки” на духовній основі / О.В. Варецька. – Запоріжжя : Просвіта, 2007. – 80 с.
6. Варецька О.В. Тренінг як форма підготовки вчителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти / О.В. Варецька // Молодь і ринок. – 2008. – № 2 (37). – С. 121–125.
7. Варецька О.В. Підготовка учителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Варецька ; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
8. Варецька О.В. Проблемні курси “Початки економіки” як фактор підвищення педагогічної майстерності вчителів початкових класів з духовно-економічного виховання школярів / О.В. Варецька // Педагогічні науки. – Суми, 2009. – Ч. 1. – С. 35–39.
9. Закон України “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – Ч. 1.



10. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 1995. – С. 170–180.

11. Хабарова Н.Г. Научно-методическое обеспечение деятельности-личностной технологии обучения специальной дисциплине : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Г. Хабарова ; Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования. – Казань, 2007. – 20 с.

12. Концепция непрерывного экологического образования в Вологодской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.booksite.ru/ecology/concept.htm>.

ВЕРБИЦЬКА П.В.

## ДІАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Важливою частиною діяльності сучасної школи як відкритої виховної системи, громадянського простору є здійснення діагностики виховного процесу. Організація виховної системи на основі особистісно орієнтованого та громадянсько-формувального підходів передбачає, що особистість учня-вихованця є не лише метою, але й суб'єктом самодіяльності вихованців у рамках виховної системи. Розвиток молоді особистості, її відчуття є критерієм оцінювання ефективності всієї виховної системи.

“Опис і тлумачення, оцінні судження щодо ефективності, позитивності, корисності, перспективності, шкідливості мають розглядатися крізь призму результативності й нерезультативності ідей, технологій, їх впливу на подальший розвиток школи та педагогіки... Опис, пояснення й передбачення (перспективність) є характерними функціями наукового знання” [8, с. 7].

Відтак, розробка теоретичних основ, апробація та впровадження ефективних технологій моніторингу системи громадянського виховання навчального закладу є потребою вітчизняної педагогічної науки та практики. Вітчизняна педагогічна наука приділяє значну увагу теоретичним засадам моделювання та функціонування виховної системи навчального закладу (І. Бех, А. Биков, О. Гаврилін, О. Коберник, Л. Лузіна, О. Сухомлинська, О. Сафронова, Є. Степанов, О. Тараненко, С. Фадєєва та ін.).

**Метою статті** є розгляд теоретичних та практичних аспектів моделювання й діагностики результативності системи громадянського виховання загальноосвітнього навчального закладу як відкритої соціальної системи.

Діагностика виховного процесу має на меті виявити співвідношення виховних завдань, показників їх реалізації, критеріїв і передбачає здійснення таких моніторингових процедур: прогнозування результатів; аналіз і оцінювання реальних результатів; порівняння прогнозованих і реальних результатів; визначення проблемних зон; формулювання мети та завдань; планування самооцінювання, його реалізація [10, с. 18].

У дослідженні результативності системи виховної роботи застосовують нові технології досягнення мети та вирішення завдань, нові виміри отриманих результатів і моніторингу вдосконалення. Відбуваються зміни в критеріях і показниках оцінювання якості виховання, особливий наголос робиться на сформованості особистісних якостей вихованців та рівні громадянських компетентностей.

Громадянське виховання, як цілеспрямований процес підготовки вихованців до функціонування та взаємодії в демократичному суспільстві, спрямоване на са-

моралізацію особистості в суспільних інтересах і з метою досягнення власного життєвого успіху може бути ефективно реалізоване педагогічними формами, методами та засобами в загальноосвітньому навчальному закладі лише в певній педагогічній системі.

Отже, необхідно розробити діагностичний інструментарій дослідження якості процесу громадянського виховання учнівської молоді: у процесі вивчення реального стану виховання в навчальному закладі необхідно визначити мету та завдання виховного процесу, прогнозовані результати, показники й критерії його ефективності. Показники ефективності виховної системи конкретного навчального закладу закладаються в моделі системи як її ідеального образу.

Моделювання виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу, уточнення її цілей, змісту, методів, апробація їх у педагогічній практиці та моніторинг ефективності є важливою сферою наукового пошуку. “Для того, щоб розв’язати завдання, вчитель моделює, прогнозує нові стани виховної системи, створює в подальшому нові ситуації виховання. Виховна ситуація в цьому відношенні є не лише джерелом, а й предметом та результатом розв’язання завдання”, – зазначає О. Коберник [3, с. 23].

Дослідники рекомендують дотримуватися принципів педагогічного моделювання: системності, конкретності, оптимальності, діалогу, індивідуальності, науковості, безперервності.

Принцип системності націлює учасників планування розглядати виховний процес як складну систему, що складається із сукупності взаємопов’язаних компонентів: класний керівник, учні класу, батьки, вчителі, адміністрація; їх індивідуальні й колективні інтереси, потреби, ціннісні орієнтації; цілі, принципи, зміст, форми і способи організації спільної діяльності, спілкування і відносин; внутрішні та зовнішні зв’язки шкільної спільноти; критерії, показники, прийоми й методи вивчення, аналізу та оцінювання стану й результатів виховного процесу.

Принцип конкретності – включення до плану конкретних справ, визначення конкретних термінів і відповідальних за їх проведення.

Принцип оптимальності – вибір найкращого варіанта участі дітей і дорослих у колективній роботі під час планування; результатом цієї діяльності мають бути модельні уявлення про оптимальний варіант побудови життєдіяльності в класі й виховного процесу в ньому; вибір оптимального варіанта форми і структури плану виховної роботи.

Принцип діалогу – діалог дій, думок, мотивів учасників планування – необхідна умова підготовки оптимального варіанта плану. Уважне ставлення до думки кожного члену колективу, врахування різних думок має важливе значення для встановлення найповнішого спектра можливих шляхів і способів організації майбутньої життєдіяльності шкільної спільноти.

Принцип індивідуальності – спрямування зусиль учасників планування на створення модельних уявлень про виховну систему школи, в якій індивідуальність кожного учня є цінністю, а процес її розвитку і прояву – головне завдання моделюваної системи; врахування індивідуальних особливостей вихованців та наставників при організації колективної діяльності на етапі планування.

Принцип науковості – вимога спиратися у процесі планування на наукові уявлення про суть та закономірності процесу виховання й розвитку дитини, на теоретичні положення сучасних педагогічних виховних концепцій, на технологічні розробки вітчизняних та зарубіжних практиків.

Принцип безперервності – безперервність як характерна риса процесу планування. Виховна система – живий організм, в якому змінюються інтереси, потреби, ціннісні установки вихованців і педагогів, корегуються міжособистісні відносини, з'являються нові контакти з навколишнім соціальним і природним середовищем, це зумовлює внесення змін до плану виховної діяльності [6, с. 19].

Вважаємо за доцільне визначити основні функції теорії виховної діяльності: описова, пояснювальна, прогнозувальна, нормативна, технологічна. Описова орієнтує педагогів школи на виявлення й опис ситуації, що склалася у виховному просторі. Реалізація пояснювальної функції має на меті виявити суперечності, слабкі місця в змісті, організації, якості виховної діяльності сучасного вчителя. Прогнозувальна пов'язана з передбаченням перспектив розвитку, прагненням передбачити потенційні можливості виховної діяльності освітнього закладу в майбутньому, прогнозувати можливі зміни у функціях педагога-наставника. Нормативна функція визначає необхідні нормативи, що слід запровадити у виховний процес [5, с. 40].

Під прогнозуванням виховної ситуації О. Коберник розуміє процес свідомого передбачення спрямованості та наслідків вчинків (своїх чи інших людей) з позиції узгодженості соціокультурних цінностей і особистісних смислів суб'єктів міжособистісної взаємодії. Основні об'єкти прогнозування: рівень фізичного, інтелектуального, соціального й духовного розвитку особистості; поведінка та діяльність учнів; виховні впливи в природному, предметному та соціокультурному середовищі; можливості й особливості розвитку родинного, класного та загальношкільного колективу; зміст і ефективність виховних ситуацій, виховного процесу й виховної системи. Педагогічне прогнозування дає можливість вихователю визначити соціально-психологічні передумови, за яких найуспішніше відбуватиметься діалогічна взаємодія між суб'єктами виховного впливу; фізичний, психічний, соціальний та духовний розвиток груп чи окремих вихованців у режимі міжсуб'єктної взаємодії [3, с. 22].

У проектуванні ситуації розвитку школяреві відведена роль активного суб'єкта, відповідального за власне особистісне зростання за умови свідомого самостійного в співпраці з педагогом визначення мети саморозвитку, самовиховання.

Планування дає можливість забезпечити наступність дій, впорядкувати процеси навчання та виховання, зменшити невизначеність розвитку педагогічної ситуації. Планування виховної роботи, за визначенням Е. Степанова, – процес спільної діяльності дітей та дорослих з визначення цілей, змісту й способів організації виховного процесу та життєдіяльності в спільноті. Основу цієї діяльності становить моделювання, план виховної роботи – це модель одного з фрагментів майбутнього стану виховного процесу.

У цьому контексті Т.В. Ільїна виділяє такі функції педагогічного планування:

- спрямування (визначення у процесі планування сфери, мети й змісту педагогічної діяльності, її предмета, конкретних напрямів і видів);
- прогнозування (в ході розроблення плану формується педагогічний задум, проектується майбутній стан педагогічної системи, результати її функціонування та розвитку);
- координації (організаторська) – обґрунтовані й раціональні дії планування (хто, коли і де повинен робити);
- контролю (педагогічний колектив згідно з планом контролює та коректує траєкторію свого шляху до мети);
- репродукції, відтворення (за планом через деякий час можна відновити зміст і обсяг виконаної роботи) [6, с. 21].

У процесі планування слід враховувати інтереси та потреби членів колективу, рівень розвитку класу й перспективи їх розвитку. Доцільність вибору форм і методів виховної роботи залежить від особливостей педагогічної ситуації в конкретному навчальному закладі.

Сучасний моніторинговий супровід управління якістю виховного процесу повинен мати відкритий характер і вибудовуватись на гуманістичній основі, що створює сприятливий психолого-педагогічний клімат для динамічного розвитку виховного процесу школи, спрямованого на створення оптимальних умов для саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, самореалізації особистості [2, с. 4].

Моніторинг виховного процесу пропонується і здійснюється з метою оцінювання ефективності та корекції умов виховного процесу. Всебічне вивчення особистості вихованця неможливе без визначення стандарту виховної діяльності в кожному навчальному закладі, необхідного рівня реалізації професійної та громадянської позиції педагога як вихователя, оптимальної моделі громадянського виховання учнів, якій повинні відповідати організаційні умови, що забезпечують ефективність процесу виховання.

В умовах особистісно орієнтованого та громадяноформувального підходу до виховання слід брати до уваги, що виховні методи та сприйняття різних факторів вихованцем є індивідуальним, умови сім'ї й близького оточення забезпечують відмінності виховного впливу. Це виключає відповідність кожної дитини заданим параметрам певної моделі, тому необхідним є порівняння й зіставлення особистісного розвитку вихованців.

Завдання виховання учнів мають включати дві складові: внутрішній аналіз ефективності виховання (співвідношення позитивних і негативних факторів) та аналіз зовнішній (можливі перспективи та ризики) [10, с. 18].

Під виховним результатом, на який спрямовується реалізація виховних цілей і завдань, ми розуміємо розвиток особистого потенціалу вихованців, що дає можливість діагностувати сформованість громадянських компетентностей вихованців через емоційні, раціональні та діяльнісно-поведінкові її прояви. Моніторинг виховного процесу здійснюється з метою оцінювання його ефективності та коригування в конкретному навчальному закладі. Незважаючи на спільні показники та підходи, слід враховувати відмінності виховних систем у різних навчальних закладах. Ці особливості залежать від типу навчального закладу, місцевості (сільська чи міська), соціокультурних умов і соціального середовища школи. Кожна виховна система, незважаючи на спільні підходи до їх створення, повинна мати свої особливості. Мета й завдання виховання відрізняються відповідно до ціннісних показників, які превалюють у культурі та традиціях відповідного закладу, це зумовлює відмінності в показниках виховних результатів.

У процесі розробки діагностичного інструментарію визначення показників та критеріїв ефективності громадянського виховання загальноосвітнього навчального закладу ми брали до уваги різні підходи, які реалізуються в сучасній теорії та практиці виховних систем.

Один з підходів до вивчення виховної системи, обґрунтований науковою школою академіка Л.І. Новікової, базується на виділенні загальних показників ефективності виховних систем: критеріїв факту і якості. Критерії можуть коригуватися у процесі реалізації конкретної моделі виховної системи залежно від ціннісно-цільового визначення її результативності [7, с. 3].

Згідно з підходом щодо визначення ефективності Е.Н. Степанова, основною метою вивчення є виявлення здатності навчального закладу сприяти розвитку особистості школяра: що вищий рівень здатності, то вища ефективність системи, і навпаки. При цьому на початковому етапі розробки діагностичного інструментарію вчений пропонує спиратися на основні концептуальні ідеї створення виховної системи конкретного навчального закладу [6, с. 20].

Конструювання моделі, на думку Е. Степанова, – це діяльність, спрямована на втілення образу навчального закладу в одну з форм виховної системи навчального закладу. Форма концепції – концепція виховної системи – комплекс взаємопов'язаних провідних ідей шкільного спільноти, що відображають її уявлення щодо індивідуально-групових, ціннісно-орієнтаційних, функціонально-діяльнісних, ступеннево-комунікативних, діагностико-результативних характеристик виховної системи. Зміст концепції включає розділи: вихідний стан виховної системи (основні параметри закладу; виховний потенціал закладу і його середовище; досягнення, традиції, недоліки й проблеми у вихованні учнів); проєктований стан виховної системи (теоретико-методологічні основи системи; ціннісні орієнтири системи). Механізм функціонування системи – функції виховної системи; системоутворювальні види діяльності та системоінтегровувальні форми організації виховного процесу; педагогічні технології побудови спільної діяльності, спілкування та відносин; управління та самоуправління системою; внутрішні й зовнішні зв'язки системи; кадрове, організаційно-нормативне, науково-методичне, психологічне та фінансово-матеріальне забезпечення функціонування системи [7, с. 4–5].

О. Тараненко формулює такі вимоги до вивчення особистості й колективу: спрямованість на виявлення особливостей розвитку особистості; оцінювання результатів і зіставлення попередніх і теперішніх діагностик; виявлення потенційних можливостей розвитку учня; спрямованість на вирішення педагогічного завдання; педагогічний оптимізм; урахування вікових особливостей школярів; охоплення дослідженням усіх учнів; систематичність і комплексність [9, с. 3].

Процес моніторингу громадянського виховання загальноосвітнього навчального закладу базується на виділенні його структурних складових як комплексу взаємопов'язаних компонентів. При цьому слід враховувати не тільки наявність цих компонентів, але і їх взаємодію. С. Фадєєва розрізняє такі аспекти (об'єкти) моніторингу: виховна система, виховний результат, виховний процес, виховний простір [10, с. 18].

Моніторинг системи виховання включає такі компоненти: педагогічну концепцію; системоутворювальну діяльність; суб'єкти діяльності та їхні відносини; освоєне середовище; управління, що забезпечує інтеграцію всіх компонентів системи в одне ціле. Предметом моніторингу результатів виховання є особистість вихованця. Моніторинг виховного процесу охоплює нормативно-правове та програмно-методичне забезпечення; дитячий колектив, його розвиток; педагогічний колектив як колектив вихователів; діяльність дитячих об'єднань; розвиток учнівського самоврядування; предметно-естетичне середовище; кадрове забезпечення; матеріально-технічне забезпечення. Моніторинг простору виховання: виховний потенціал середовища; очікувана модель; концепція розвитку; диференціація колективних суб'єктів; взаємодія різних суб'єктів; умови реалізації програми розвитку виховного простору [10, с. 17–19].

М.В. Альгіна пропонує модель управління якістю виховного процесу, в основу якої покладено класичну парадигму освітнього менеджменту, що включає педагогічний аналіз, планування, організацію, регулювання, корекцію та контроль [1, с. 51].

Показники якості виховного процесу, на думку Н. Лузіної, стосуються внутрішнього та зовнішнього його боку. До зовнішніх, найбільш доступних його характеристик належать: звернення вчителя до емоційно-чуттєвої сфери дитини; відгук дитини, виражений на вербальному та невербальному рівні. Показники сприяння вихованню, що стосуються його внутрішнього боку: наявність у педагогічному процесі особливих обставин (штучно створених педагогом або існуючих об'єктивно), в яких необхідні моральні зусилля для здійснення вибору, визначення власної поведінки [4, с. 8].

Слід враховувати наявність емоційного відгуку, небайдужість до змісту діяльності, до якої залучені вихованці, а також бажання вихованців брати участь у суспільно корисних справах. Істотним показником з позиції особистісного підходу в освіті є здійснення взаємообміну особистісним досвідом і смислами, а не лише інформацією; обов'язкове, неформальне прийняття мети цієї діяльності, а також створення ситуації успіху вихованця в навчальній та позанавчальній діяльності [4, с. 9]. Вказані показники характеризують не тільки виховну діяльність педагога, а й зворотний зв'язок вихованців на створену ситуацію розвитку особистості.

Отже, загальноосвітній навчальний заклад, забезпечуючи всі умови для розвитку особистості, є не тільки педагогічною системою. Школа є також системою соціальною, адже суспільство і його різноманітні суб'єкти є замовниками освітніх послуг і тому мають перебувати у тісній взаємодії.

Організація школи як моделі відкритого громадянського суспільства має значний освітній потенціал, реалізуючи широкі можливості соціальної практики учнів й інших представників шкільної спільноти: вчителів, батьків, місцевої влади, ЗМІ та громадськості. Основними елементами демократичного устрою навчального закладу мають бути: пріоритет прав особистості, інтегрований як у зміст навчально-виховного процесу, так і в усю шкільну організацію; демократизація управління навчальним закладом, посилення його педагогічного потенціалу, забезпечення широкої участі членів шкільного колективу в його управлінні, створення можливостей для громадянської діяльності молоді не лише в умовах навчального процесу, але й поза ним; перетворення навчального закладу на співтовариство, відкрите та прозоре для соціуму й учасників освітнього процесу; широка участь усіх суб'єктів освітнього процесу в процесі визначення та вирішення навчально-виховних, соціальних проблем; створення в навчальному закладі середовища взаємоповаги, взаємної відповідальності всіх учасників освітнього процесу, конструктивного спілкування, діалогу, консенсусу; узгодження інтересів груп учасників шкільного життя, стимулювання вільного та відкритого обговорення організаційних принципів у житті колективу; формування в навчальному закладі середовища самовдосконалення та оновлення; правового простору (системи формальних та неформальних норм і традицій), розвиток самоврядування, моделювання інститутів демократії.

Отже, значним освітнім потенціалом володіє організація школи як моделі відкритого громадянського суспільства, запровадження широких можливостей соціальної практики учнів й інших представників шкільної спільноти (вчителів, батьків, місцевої влади, ЗМІ та громадськості). У цьому контексті особливої ваги набуває практика громадянського виховання старшокласників у позакласній та позашкільній діяльності навчального закладу, метою якої є формування в учнівській молоді досвіду ефективної та свідомої участі в житті громади, моделювання ситуацій та різноманітних соціальних ролей, форм політичної участі, моделей соціальної поведінки, що дають змогу реалізувати громадянські права і свободи в місцевій громаді та суспільстві в цілому.

Як свідчить досвід, у процесі реалізації активної соціальної практики учні отримують можливість набути навичок самоорганізації; оволодіти способами ефективного вирішення проблем; навчитися формулювати свої інтереси, легітимно їх оформлювати, вибирати та делегувати своїх представників для викладення цих інтересів; шукати союзників та партнерів, оволодівати мистецтвом пошуку компромісів з владою; формувати вміння відстоювати свої інтереси публічно; організувати проведення суспільних експертиз та брати в них участь; отримати навички створення та діяльності молодіжних громадських організацій як суб'єктів громадянського суспільства; освоїти навички поведінки в конкурентному середовищі; навчитися вільно орієнтуватися в основних питаннях сучасної політики.

Таким чином, умовами ефективного функціонування системи громадянського виховання є відповідність його системи внутрішнім запитам суб'єктів конкретного закладу, його організаційна культура, стиль педагогічного управління, врахування зовнішніх соціокультурних та суспільно-політичних умов і перспектив розвитку, професійне вдосконалення суб'єктів системи на постійній основі, відповідність нормативної бази сформульованим завданням і меті процесу громадянського виховання.

Відтак, процес моніторингу перебуває в тісному взаємозв'язку з метою, завданнями й напрямками побудови виховної системи. Змістові та організаційні аспекти педагогічного аналізу й контролю включають науково обґрунтовані елементи (критерії, показники, діагностичні методики вивчення ефективності навчально-виховного процесу). “Система моніторингу розвитку особистості дитини дає можливість отримувати більш об'єктивну й повну інформацію про стан і результативність педагогічного процесу. Вона звільняється від надмірного адміністрування й набуває науково-методичного характеру”, – зазначає Є. Степанов [7, с. 8].

З метою впровадження моделі громадянського виховання та вимірювання результативності виховного процесу необхідно ознайомитися/дослідити реальний стан виховного процесу в кожному навчальному закладі, необхідний рівень реалізації професійної позиції педагога як вихователя, оптимальну модель громадянського виховання старшокласників, якій мають відповідати організаційні умови закладу, що забезпечують ефективність системи виховання.

Визначений алгоритм допоможе в проведенні різних моніторингових процедур: прогнозування бажаних результатів; аналіз і оцінювання реальних результатів; порівняння прогнозованих і реальних результатів; визначення проблемних зон; постановка цілей і завдань; планування моніторингу, його реалізація. Особливості процесу її побудови в конкретному випадку залежать від специфіки закладу освіти, його колективу та умов його життєдіяльності.

**Висновки.** Підсумовуючи вищезазначене, робимо висновок, що у процесі вивчення реального стану виховання в навчальному закладі необхідно визначити: суть виховних цілей і результатів, доцільність обраних показників і критеріїв якості виховного процесу, діагностичні методики, що сприяють отриманню найповнішої інформації. Результатами ефективною системи громадянського виховання є сприяння розвитку громадянських компетентностей школярів, розвитку особистості учня, формуванню здатностей соціальної комунікації, лідерства, партнерства, відповідальної громадянської дії за умови моделювання шкільної спільноти як демократичної держави.

Розуміння вихованця як мети виховної системи за умови особистісно орієнтованого та громадяноформувального підходів передбачає активну позицію вихо-

ванців, їх повну відповідальність за самостійні рішення, особисту діяльність. Важливими засобами й індикаторами ефективної системи виховання є психологічний клімат, відносини, що складаються між учнями в шкільному колективі та за його межами, відносини учнів між собою, із педагогами школи, батьками, адміністрацією навчального закладу.

#### **Література**

1. Альгіна М.В. Управление качеством воспитательного процесса в вузе / М.В. Альгіна // Стандарты и качество. – 2003. – № 11. – С. 50–54.
2. Демчук В. Удосконалення виховної системи вищого навчального закладу у світлі Болонського процесу / В. Демчук, М. Соловей // Рідна школа. – 2005. – № 6 (905). – С. 3–9.
3. Коберник О. Прогнозування виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі / О. Коберник // Рідна школа. – 2005. – № 6 (905). – С. 22–25.
4. Лузина Л. Воспитание как событие / Л. Лузина // Воспитание школьников. – 2004. – № 8. – С. 2–9.
5. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в контексте личностного подхода в образовании / Е.М. Сафронова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 38–44.
6. Степанов Е. Планирование воспитательной работы классного руководителя / Е. Степанов // Воспитание школьников. – 2003. – № 6. – С. 18–27.
7. Степанов Е. Технология моделирования и построения воспитательной системы образовательного учреждения / Е. Степанов // Воспитание. – 2006. – № 8. – С. 2–7.
8. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
9. Тараненко О. Діагностика виховної роботи в класі / О. Тараненко // Воспитание школьников. – 2004. – № 7. – С. 2–5.
10. Фадеева С. Оценка эффективности воспитания / С. Фадеева // Воспитание школьников. – 2007. – № 8. – С. 16–21.

ВЕРТЕГЕЛ В.Л.

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Мета статті* – розкрити сутність та хід експериментальної роботи з перевірки ефективності педагогічних умов виховання естетичного смаку студентів засобами іноземних мов.

Експериментальна апробація педагогічних умов виховання естетичного смаку в студентів засобами іноземних мов здійснювалася нами в 2002–2007 рр. на базі Запорізького юридичного інституту Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ. До експериментальної роботи були залучені також студенти Кіровоградського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ, Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ та Запорізького національного університету. Усього в експерименті взяли участь 590 студентів.

Під час проведення експериментальної апробації нами було застосовано однофакторний статистичний педагогічний експеримент, відповідно до логіки проведення якого експериментально-дослідницька робота містила чотири етапи: констатувальний, формувальний, контрольний та етап узагальнення отриманих результатів.

Теоретико-методологічною основою дослідження педагогічних умов ефективності виховання естетичного смаку студентів засобами самостійної роботи в процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України є положення про те, що навчальна дисципліна “Іноземна мо-



ва” (на прикладі викладання англійської та французької мов) має значні виховні можливості, естетичний потенціал соціокультурного компонента, що сприяє залученню до навчально-виховного процесу когнітивної (інтелектуальної), пізнавальної, емоційно-чуттєвої сфер особистості студента в контексті естетизації педагогічного засобами іноземних мов.

Комплектування експериментальних і контрольних груп проходило згідно з принципами вибору й оцінювання загальних умов проведення статистичного однофакторного експерименту. Як експериментальні ми взяли групи з нижчими показниками рівня вихованості залежної змінної – рівня вихованості естетичного смаку студентів [1, с. 15].

З метою забезпечення варіативності експерименту, більш глибокого дослідження процесів, пов’язаних з вихованням естетичного смаку, його впливу на особистість студента, а також для пошуку найоптимальніших шляхів упровадження в навчально-виховний процес вищої школи альтернативних методів самостійної роботи, ми поділили 12 експериментальних груп за співвідношенням використання методів самостійної роботи в аудиторії та в позааудиторній навчальній діяльності студентів, що було покладено в основу визначення педагогічних умов виховання естетичного смаку в процесі вивчення іноземної мови. На кожному курсі в одній з експериментальних груп застосування експериментального фактора в навчально-виховному процесі було спрямовано на позааудиторну самостійну роботу студентів. В іншій групі протягом експерименту аудиторна та позааудиторна самостійна робота поєднувалась із застосуванням інтерактивних технологій навчання.

У таблиці 1 подано дані про чергування домінуючих видів самостійної роботи в групах викладання англійської та французької мов. Під комбінованим видом самостійної роботи ми розуміємо поєднання в навчально-виховному процесі аудиторних та позааудиторних методів роботи студентів. Відзначимо, що в ході формувального етапу експерименту ми застосовували, як домінуючий, певний вид самостійної роботи в певній групі протягом усього терміну вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова” (два академічні роки).

Таблиця 1

**Варіювання впровадження видів роботи в групах навчання англійської та французької мов у ході формувального експерименту**

| Роки навчання | Групи, мова, курс |               |               |               |               |                |
|---------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
|               | Англ. I курс      | Англ. I курс  | Франц. I курс | Англ. II курс | Англ. II курс | Франц. II курс |
| 2002/03       | Аудиторна         | Позааудиторна | Комбінована   | –             | –             | –              |
| 2003/04       | Позааудиторна     | Комбінована   | Аудиторна     | Аудиторна     | Позааудиторна | Комбінована    |
| 2004/05       | Комбінована       | Аудиторна     | Позааудиторна | Позааудиторна | Комбінована   | Аудиторна      |
| 2005/06       | Аудиторна         | Позааудиторна | Комбінована   | Комбінована   | Аудиторна     | Позааудиторна  |
| 2006/07       | –                 | –             | –             | Аудиторна     | Позааудиторна | Комбінована    |

Для визначення рівня вихованості естетичного смаку учасників експерименту ми використовували такі основні методи: анкетування, аналіз навчальної документації, спостереження та метод експертних оцінок.

Для забезпечення правильності результатів та для максимального запобігання педагогічній помилці ми спиралися на такі принципи: адекватності (виправданості) тестових процедур та інших діагностичних методик; неупередженості (об'єктивності) оцінювання отриманих результатів; різноманітності – використання значної кількості різноманітних джерел і методів отримання інформації; усебічності дослідження певної сфери або функції; практичної спрямованості діагностичних процедур [1, с. 82].

Анкетування проводилося з метою виявлення рівня вихованості естетичного смаку учасників експерименту, його спрямованості, емоційного ставлення студента до застосування експериментального фактора в процесі вивчення іноземної мови. Метод експертної оцінки застосовувався для визначення рівнів вихованості естетичного смаку та інших якостей особистості, пов'язаних з естетичною культурою й естетичним смаком студентів. На кожному з етапів здійснювалося, зокрема, відповідне анкетування студентів. Упродовж експерименту ми здійснювали спостереження за його учасниками з метою виявлення динаміки розвитку естетичного смаку в студентів.

Експеримент зі студентами проходив у межах навчального процесу, позааудиторної роботи, а також під час викладання спецкурсів та на заняттях факультативів.

На констатувальному етапі експериментально-дослідницької роботи було проведено педагогічну діагностику вихідного рівня розвиненості естетичного смаку учасників експерименту. Її мета – створення передумов для вдосконалення навчально-виховного процесу, визначення оптимальних методів роботи з конкретною групою студентів. У нашому науковому експерименті педагогічна діагностика використовувалась також з метою виявлення причин ускладнень, що виникають у процесі виховання естетичного смаку засобами іноземних мов та потенціалу викладання дисципліни “Іноземна мова” в естетизації навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що як експериментальні, так і контрольні групи на початковій стадії експерименту характеризувалися по суті тотожними показниками (стосовно рівня розвиненості естетичного смаку, а також володіння іноземною мовою). Це відповідає класичному принципіві проведення однофакторного експерименту, що полягає у варіюванні тільки експериментальним фактором за умов стабілізації всіх інших незалежних змінних, згідно з яким основні умови здійснення експерименту в експериментальних і контрольних групах були б однаковими.

Оскільки йдеться про таку важко вимірювану суб'єктивну якість особистості, як естетичний смак, ми вважаємо, що можна отримати загальне адекватне уявлення про рівень розвитку естетичного смаку людини лише за умови врахування достатньо великої кількості естетично значущих показників розвитку особистості. Ще однією важливою умовою, яка забезпечує об'єктивність отриманих результатів дослідження естетичного смаку, є їх надійність. Та для того, щоб відповіді були чіткими та вичерпними, мають бути зрозумілими самі запитання, чітко сформульовані запитання під час проведення анкетування тощо.

Для вимірювання вихідного рівня та подальшої динаміки розвитку естетичного смаку студентів ми використовували анкети з однаковими запитаннями. Кожному студенту в ході вимірювання було запропоновано три анкети. При підготовці цих анкет ми виходили із спрямування кожної із них на один із структурних компонентів естетичної свідомості: естетичний ідеал, естетичне судження, естетичне почуття. Більшість дослідників розглядає зазначені компоненти, разом з естетичним смаком, як естетичні категорії, що відображають духовно-практичне освоєння світу. Слід за-

значити, що естетичний смак за своєю суттю та структурою є категорією, яка містить у собі естетичний ідеал, естетичне почуття та естетичне судження, та є сполучною ланкою, що поєднує соціальний світ, природу та людину [2, с. 168].

Тому ми вважали за доцільне визначення рівня вихованості естетичного смаку проводити через визначення його структурних компонентів. У контексті нашого дослідження цікавою є думка О. Ігнатович, яка пропонує визначати рівень вихованості та розвитку естетичного смаку за такими критеріями: широта художньо-естетичних інтересів особистості; змістовна глибина та відповідність загальнолюдським нормам оцінювання прекрасного в житті й мистецтві; емоційність естетичної реакції на явища мистецтва та дійсності; толерантність смакової оцінки; естетична виразність соціокультурного середовища людини [3, с. 78].

Загалом ми сприймаємо ці критерії оцінювання рівня вихованості естетичного смаку, але, на наш погляд, вони не повністю відображають сутність естетичного смаку. У ході експериментальної роботи, спираючись на проаналізовану нами теоретичну базу, ми дійшли висновку, що критерії визначення рівня сформованості естетичного смаку мають впливати з його структури.

Виходячи з вищевикладеного та враховуючи, що безпосередньою метою навчання мови є оволодіння мовними знаннями й навичками, а не виховання естетичного смаку, ми розмежували контроль за успішністю оволодіння дисципліною та виявленням результативності здійснення процесу виховання естетичного смаку під час викладання іноземної мови.

У зв'язку з тим, що початковий мовний рівень студентів у групах був різним, і незважаючи на те, що викладання ведеться переважно іноземною мовою, особливо на другому курсі, та з метою не змішувати оцінку за оволодіння мовними знаннями, вміннями й навичками та рівня вихованості естетичного смаку, ми проводили анкетування з контролю за динамікою експериментального фактора рідною мовою.

Слід зазначити, що лише анкетуванням контроль за результативністю здійснення процесу виховання естетичного смаку під час викладання іноземної мови не обмежувався. Ми також використовували спостереження за поведінкою студентів (як в аудиторії, так і поза нею), тестування для визначення рівня естетичних знань, бесіди, інтерв'ю (індивідуальні та групові), обговорення студентів з їх кураторами та іншими викладачами, перевірку самостійних завдань як за суттю, так і за зовнішнім оформленням, аналіз результатів усіх видів оцінювання, планування подальшої роботи.

У ході експерименту з метою отримання більш достовірних результатів, загальні критерії оцінювання в педагогічному процесі були нами конкретизовані, доповнені й набули варіативності. Ми визначили такі критерії рівня вихованості естетичного смаку в процесі вивчення іноземної мови, виходячи з його структури.

Критеріями, що зумовлюються рівнем розвинутої естетичного судження, є наявність естетичних знань, їх глибина, міцність, дієвість; широта кругозору; здатність до аналізу та засвоєння інформації.

Критерії, що зумовлені естетичним почуттям, це: широта смакової палітри в мистецькій сфері (при цьому бралася до уваги, по-перше, наскільки широкою є сфера естетичних цінностей, доступних смаковій оцінці; по-друге, наскільки здатна людина емоційно осягнути цінності різних епох, національних культур, а також створених у різних видах і жанрах мистецтва); характер і рівень емоційної реакції на твори мистецтва та явища дійсності; толерантність смакових оцінок; адекватність естетичної реакції на витвори мистецтва та об'єкти дійсності; ступінь емоційного задоволення від освоєння об'єкта.

Критеріями, які зумовлені естетичним ідеалом, виступають: уміння розрізняти естетичні якості предметів і явищ, диференціювати їх утилітарні та художні якості у співвідношенні з власним естетичним ідеалом та естетичними канонами даного суспільства; виразність та образність мовних засобів, самостійність і оригінальність асоціацій та метафор, наявність чи відсутність мовних штампів; відчуття композиційної побудови творчої роботи; наслідування еталонів естетичної поведінки, оформлення, дизайну, манер тощо; наявність асоціативного мислення як активного елементу естетично повноцінного сприйняття дійсності.

При складанні анкет для виявлення рівня вихованості естетичного смаку ми намагалися враховувати всі три компоненти діяльності особистості: когнітивний, чуттєвий, практичний. Запитання були спрямовані не тільки на виявлення наявності естетичних знань, адекватності емоційних реакцій та визначення особистісного естетичних ідеалів студента, ми намагалися спонукати реципієнтів до самоаналізу на завершальних етапах експерименту й до самоконтролю. В анкетуванні ми широко використовували метод перевірочних питань, тобто однакові за суттю запитання перефразовувалися, або однакові запитання повторювалися в різних анкетах. Цей метод застосовували з метою перевірки правдивості відповідей, стійкості емоційних реакцій (при перевірці динаміки розвитку естетичного почуття), наочності динаміки набуття естетичних знань.

Для запобігання інституалізації у вихованні естетичного смаку та відриву процесу виховання естетичного смаку від повсякденного життя студентів ми, крім прикладів класичного мистецтва, активно пропонували їм роботу з різними сучасними течіями вираження особистості: боді-арт, тату, пірсинг, графіті, дизайн, обговорення сучасної аудіо- та кінопродукції, манера поведінки різних молодіжних рухів (хіпі, панки, рокери, готи тощо).

Виходячи з визначених критеріїв рівня вихованості естетичного смаку, ми виявили такі рівні його розвинутості з відповідними практичними показниками. У своїй роботі для спрощення постановки завдань та обробки інформації ми використовували трирівневу шкалу вимірювання, якій відповідають: високий, середній та низький рівні розвинутості естетичного смаку.

Спираючись на методологію та методику визначення наявності естетичного смаку особистості, форми й засоби дослідження у формуванні естетичних смаків, розроблені Н. Калашник, структуру естетичного смаку, виділену М. Каганом, і практичні напрацювання з формування естетичного смаку, викладені в працях Т. Бабенко, ми розробили такі критерії визначення рівнів вихованості естетичного смаку студентів.

**Високому рівню розвинутості естетичного смаку** особистості відповідають здатність до глибокого естетичного сприйняття, що виражається в оцінці змістовної форми мистецького твору та характеризується розгорнутим судженням смаку; широкий кругозір, глибокі естетичні знання, адекватність емоційних реакцій на естетичні об'єкти та толерантність естетичних суджень, розвиненість асоціативного мислення, орієнтація на естетичний ідеал, якому властива істинність відображення прекрасного. Особистість має високу здатність до сприйняття нових об'єктів, що знаходять своє місце в системі цінностей, та не змінює її.

**Середній рівень розвинутості естетичного смаку** особистості визначається легкістю у встановленні асоціативних зв'язків; сформованістю естетичного ідеалу, достатньо розвиненою здатністю до змістового аналізу інформації, її узагальнення та практичного застосування, зокрема, при вирішенні простих творчих завдань, од-

нак ці процеси ще не мають системного характеру. Емоційні реакції на об'єкти та явища дійсності адекватні, але немає толерантності естетичних суджень через брак естетичних знань.

**Низький рівень розвинутої естетичного смаку** особистості характеризується індивідуальністю до естетичного саморозвитку; недостатньо сформованою здатністю та нерозгорнутістю естетичного судження про об'єкт, його шаблонністю, наявністю несформованих естетичних ідеалів, швидкоплинністю орієнтацій, неадекватністю емоційних реакцій.

Процес навчання на початку формувального етапу експерименту включав семінарські заняття з іноземних мов. Формувальний експеримент був розрахований на два навчальних роки. На початку та наприкінці кожного навчального року проводилося анкетування з метою визначення рівня вихованості естетичного смаку та динаміки його розвитку під впливом експериментального фактора. З цією метою вищезгадані анкети надавалися студентам двічі на рік під час фронтального анкетування, окремі запитання ставилися постійно в ході занять та опитувань. Виявлення рівнів вихованості естетичного смаку у студентів досліджуваних груп відбувалося шляхом аналізу результатів анкетування, усних відповідей на семінарських заняттях, у процесі спостереження за студентами та в позааудиторній роботі з ними.

Результати визначення вихідного рівня розвинутої естетичного смаку студентів вищих навчальних закладів МВС України наведено в табл. 2. Ми надаємо результати вимірювань вихідного рівня й динаміки розвитку вихованості естетичного смаку студентів не по групах, як проводилося анкетування, а в узагальненому вигляді – зведені дані щодо всіх осіб, які брали участь в експериментальній роботі протягом чотирьох років.

Таблиця 2

**Вихідний рівень вихованості естетичного смаку  
у студентів першого курсу 2002–2006 н. р. (208 осіб)**

| Рівень вихованості естетичного смаку | Навчальний рік |    |         |    |         |    |         |    |
|--------------------------------------|----------------|----|---------|----|---------|----|---------|----|
|                                      | 2002/03        |    | 2003/04 |    | 2004/05 |    | 2005/06 |    |
|                                      | осіб           | %  | осіб    | %  | осіб    | %  | осіб    | %  |
| Високий                              | 7              | 13 | 7       | 14 | 8       | 14 | 8       | 16 |
| Середній                             | 34             | 61 | 31      | 59 | 32      | 61 | 27      | 56 |
| Низький                              | 14             | 26 | 14      | 27 | 13      | 25 | 13      | 28 |

Відповідно до результатів проведеної педагогічної діагностики вихідного рівня вихованості естетичного смаку студентів перших курсів Запорізького юридичного інституту ДДУВС у 2002/03 навчальному році низький рівень вихованості естетичного смаку виявили 26% респондентів, середній – 61%, високий – 13%. У 2003/04 навчальному році показники діагностики були такими: низький рівень вихованості естетичного смаку – 27% респондентів, середній – 59%, високий – 14%. У ході проведення констатувального етапу дослідження в 2004/05 навчальному році результати були такими: низький рівень вихованості естетичного смаку – 25% студентів, середній – 61%, високий – 14%. У 2005/06 навчальному році показники вихованості естетичного смаку були дещо іншими: низький рівень виявили 28% респондентів, середній – 56%, високий – 16%.

Визначення рівня розвитку естетичного смаку у студентів першого курсу різних років набору, що здійснювалося в процесі констатувального етапу експерименту

нту (див. табл. 2), не показало суттєвої різниці між відповідними показниками, що відповідає вимогам експериментального дослідження щодо рівності вихідних положень при застосуванні експериментального фактора.

Зазначимо, що при викладенні результатів вимірювання вихідного рівня вихованості естетичного смаку студентів ми не робили розмежування ані за групою (експериментальна, контрольна), ані за мовою, яка вивчається, через недоцільність такої градації, адже експериментальний фактор ще не застосовувався та не впливав на об'єкт вимірювання.

Виходячи з логіки проведення однофакторного педагогічного експерименту та спираючись на теоретико-методологічний матеріал, проаналізований нами, метою експериментальної роботи ми вважали підтвердження та практичну перевірку раніше визначених нами педагогічних умов виховання та розвитку естетичного смаку засобами іноземних мов у студентів вищих навчальних закладів МВС України; доведення ефективності запропонованих нами методів виховання естетичного смаку із застосуванням самостійної роботи на заняттях з іноземної мови; комбінування аудиторної та позааудиторної роботи в процесі виховання естетичного смаку; оцінку впливу оригінального естетично спрямованого навчального матеріалу на естетизацію навчально-виховного процесу в цілому.

Під естетично спрямованим навчальним матеріалом ми розуміємо інформацію, що може бути подана письмово, в аудіо- чи візуальному вигляді та має яскраво виражене естетичне наповнення за змістом (містити відомості про мистецтво, будь-які вияви краси в житті), за формою (поезія, живопис, музика, скульптура, фотографія тощо) та спонукає до виявлення в особистості естетичного почуття, впливає на формування естетичного ідеалу та розвиток естетичного судження, тобто виховує в неї естетичний смак.

**Висновки.** Визначений нами естетично спрямований навчальний матеріал базується на таких положеннях: основними способами отримання мовленнєвої інформації (будь-якою мовою) людиною є зір та слух; усі мовленнєві навички поділяються на читання, письмо, говоріння, аудіювання, над якими ми працювали в процесі викладання іноземної мови. Тому й подання інформації відбувалося письмово (студенти читали та писали іноземною мовою), в аудіо (слухали автентичні записи, аудіоскладава перегляду телематеріалу іноземною мовою, а також у процесі діалогічного та монологічного мовлення) та візуальному вигляді (перегляд фільмів, телепрограм, використання в процесі навчання прикладів живопису, фотографії, оформлення концертів, конкурсів тощо).

Будь-яка інформація, на наш погляд, має естетичне наповнення, але воно відрізняється за рівнем змісту естетичного компонента (інтелектуального та емоційного), рівнем відповідності естетичному ідеалу та особливостями індивідуального сприйняття. Яскраво виражене наповнення естетично спрямованого матеріалу виявляється в тому, що така інформація не може залишити нікого байдужим та дає поштовх для активної роботи всіх особистісних якостей людини. Такий матеріал може бути спрямований як на презентацію взірця найкращого в певній сфері, так і бути прикладом посередності або демонструвати вельми сумнівні досягнення. Головне, щоб особистість могла адекватно сприймати й оцінювати об'єкти та явища дійсності відповідно до власного та панівного в даному суспільстві ідеалу, а також які почуття вони викликають та до яких дій спонукають людину.

Усі перелічені процеси не проходять окремо, а взаємодіють та взаємовпливають один на одного. У щоденному безперервному освоєнні дійсності вони вияв-

ляються в єдності через такий інтегративний комплексний складник естетичної та загальної культури особистості, як естетичний смак.

#### **Література**

1. Педагогічний експеримент : навч. посіб. для студентів педагогічних вузів / [Євдокимов В.І., Агапова Т.П., Гавриш І.В., Олійник Т.О.]; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків : ОВС, 2001. – 148 с.
2. Яковлев Е.Г. Эстетический вкус как категория эстетики / Е.Г. Яковлев. – М. : Знание, 1986. – 64 с.
3. Игнатович О.Г. Формирование художественно-эстетического вкуса подростков в процессе литературно-творческой деятельности : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Г. Игнатович ; Луганский гос. педагогический ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск, 2000. – 187 с.
4. Калашник Н.Г. Естетичні смаки: їх витоки і формування / Н.Г. Калашник. – Запоріжжя : Просвіта, 2001. – 344 с.
5. Каган М.С. Вкус как феномен культуры / М.С. Каган // Искусство кино. – 1981. – № 9. – С. 78–92.
6. Бабенко Т.В. Особливості формування естетичного смаку студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови / Т.В. Бабенко // Наукові записки : зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – Вип. LVII (57). – С. 23–30.

ГЕНСЕРУК Г.Р.

### **ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ**

Процес підготовки фахівців у вищих навчальних закладах тривалий, він вимагає вкладення сил і ресурсів, і в його стабільності – запорука якості та успішності. Сучасна вища школа має готувати фахівців, які не лише встигають за життям, а й таких, які в чомусь випереджають його. Особливо це відчутно в тій сфері професійної підготовки, яка передбачає оволодіння інформаційними технологіями.

Тільки володіючи достатнім рівнем інформаційної культури, молодий фахівець може адекватно діяти в навколишньому середовищі, орієнтуватися в проблемних ситуаціях, знаходити раціональні способи вирішення різних проблем [1].

Кардинальні зміни в способах збереження, обробки й передачі інформації викликали до життя нові форми, методи та прийоми навчання, які висувають нові вимоги до професійної діяльності в умовах інформаційного середовища й вимагають підвищення рівня підготовки педагогів.

Тому не винятково проблеми підготовки вчителів до використання інформаційних технологій досліджували багато авторів. Так, питаннями підготовки вчителів початкових класів та вчителів гуманітарних предметів до використання інформаційних технологій займалися О. Гунько (1998 р.), Л. Панченко (1994 р.), Ю. Машбіц (1988 р.). Загальні питання формування комп'ютерної грамотності та інформаційної культури педагога розкрито в працях О. Єршова (1992 р.), М. Жалдака (1988 р.), Є. Маргуліза (1991 р.), Ю. Машбіца (1990 р.). Методику використання комп'ютера в школі, принципи та прийоми навчання висвітлено в роботах Р. Вільямса і К. Макліна (1988 р.), Й. Ривкінда (1991 р.).

Стрімкий розвиток інформаційних технологій не міг не торкнутися галузі фізичного виховання і спорту. Аспекти комп'ютеризації процесу фізичного виховання вивчали О. Грицай (2000 р.), Н. Наумова (1999 р.), І. Оггірко (2000 р.),

Р. Раєвський (2001 р.), О. Скалій (2001 р.), В. Шандригось (2001 р.). В Україні питаннями програмного забезпечення фізичної культури та спорту займаються наукові центри в Києві, Харкові, Одесі, Рівному та інших містах [2]. Авторами доведено, що використання інформаційних технологій у галузі фізичного виховання та спорту покращує навчально-тренувальний процес, сприяє якісному засвоєнню учнями теоретичного матеріалу й рухових дій.

Водночас однією з не вирішених проблем, пов'язаних із запровадженням інформаційних технологій у сфері фізичного виховання, є підготовка майбутніх учителів фізичної культури до їх використання. Ця проблема здається нам важливою, бо інформаційні технології ефективні настільки, наскільки готові до їх використання педагоги.

*Метою статті* є висвітлення шляхів формування інформаційного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

На основі аналізу навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін та галузевих методик ми визначили, на якому навчальному матеріалі і як можна формувати в студентів педагогічні вміння використовувати інформаційні технології в майбутній педагогічній діяльності.

*Курс “Вступ до спеціальності”*. Завданням цього курсу є озброєння студентів знаннями про сутність і специфіку професійної діяльності учителя і створення установки на оволодіння глибокими теоретичними знаннями, професійно-педагогічними вміннями та навичками, формування інтересу до майбутньої професії. У розділі “Система підготовки до педагогічної діяльності” перед студентами має бути поставлена проблема оволодіння основами професійної майстерності в умовах науково-технічного прогресу, всезагальної комп'ютеризації сучасного суспільства. Тут же викладач повинен показати роль курсу “Сучасні інформаційні технології” при формуванні у студентів готовності до їх використання в майбутній педагогічній діяльності.

*Курс “Педагогіка”* має на меті озброїти майбутнього вчителя знаннями теоретичних основ сучасної педагогічної науки, а також вміннями, необхідними для ефективно організації навчання й виховання. У розділі “Дидактика” потрібно довести необхідність комп'ютеризації освіти, розглянути питання про дидактичні можливості комп'ютерів і застосування їх у навчанні. На навчальному матеріалі можна формувати у студентів позитивне ставлення до використання інформаційних технологій у майбутній педагогічній діяльності.

У розділі “Процес навчання, його структура, методичні і теоретичні основи” потрібно розкрити теоретичні основи комп'ютерного навчання, дати поняття інформаційних технологій навчання, комп'ютерної грамотності, показати зумовленість такого навчання соціальними потребами суспільства, ознайомити студента з позитивними й негативними сторонами комп'ютерного навчання в нас і за кордоном.

У розділі “Закономірності і принципи ефективно організації навчання” можна показати, як змінюється зміст основних закономірностей навчального процесу і його взаємозалежність з методами та формами навчання при використанні інформаційних технологій. Слід розкрити їх можливості при реалізації дидактичних принципів: науковості, доступності, наочності; розглянути питання, пов'язані з оптимальним поєднанням колективної й індивідуальної форм організації навчального процесу за допомогою комп'ютерних засобів навчання.

У розділі “Зміст освіти” потрібно показати, що мусить знати і вміти вчитель для того, щоб бути готовим до застосування інформаційних технологій у своїй майбутній педагогічній діяльності.



У розділі “Методи і засоби навчання в школі. Застосування комп’ютерів у навчанні” слід розкрити специфіку методів комп’ютерного навчання, ознайомити студентів з різними інформаційними технологіями та можливостями їх застосування в навчальному процесі, з передовим зарубіжним і вітчизняним досвідом використання комп’ютерних засобів навчання; показати місце комп’ютера в структурі уроку залежно від його мети та змісту.

У розділі “Форми організації навчання в школі” слід вказати на можливість застосування інформаційних технологій при різних формах організації навчального процесу (індивідуальне, групове навчання, самостійна робота), при тематичному й поурочному плануванні, при підготовці вчителя до уроку. Слід показати, як впливають такі технології на підвищення якості праці вчителя та учня, розглянути негативні й позитивні сторони комп’ютерного навчання.

У розділі “Контроль і оцінювання результатів навчальної діяльності” слід розкрити форми й методи контролю, критерії оцінювання та можливості управління пізнавальною діяльністю учнів на основі постійного комп’ютерного зв’язку.

У розділі “Оптимізація процесу навчання в сучасній школі” слід показати вплив інформаційних технологій на підвищення ефективності навчального процесу за рахунок: доступності комп’ютерних ресурсів, поєднання індивідуальних і групових форм організації навчального процесу, організації оперативного контролю й самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності, організації найбільш продуктивної взаємодії між педагогами та учнями, а також між учнями один з одним в умовах комп’ютерного навчання.

У розділі “Школознавство” слід показати можливості застосування інформаційних технологій для організації й управління процесом фізичного виховання в школі та в позаурочний час.

У курсі “Загальна психологія” слід розкрити можливості використання комп’ютерів для проведення, збору та обробки результатів психологічного тестування, розглянути використання інформаційних технологій для організації різних видів діяльності: навчальної, контрольної, ігрової. Тут же показати особливості взаємодії “вчитель – інформаційні технології – учень”, “інформаційні технології – учень”, особливості спілкування між учнями в умовах комп’ютерного навчання.

Курс “Вікова і педагогічна психологія” озброює майбутніх учителів знаннями закономірностей психічного розвитку й формування особистості в процесі навчання. У розділі “Вікова психологія” слід звернути увагу на особливості побудови навчального процесу з використанням інформаційних технологій залежно від вікових і психологічних характеристик особистості навчаючих. У розділі “Педагогічна психологія” необхідно розкрити психологічні основи використання комп’ютерних засобів навчання, а також їх роль в організації самостійної пізнавальної діяльності, показати, яким психологічним вимогам мають відповідати програмні засоби, а також позитивні й негативні сторони такого навчання.

Курси окремих методик викладання є науково-педагогічними дисциплінами, які визначають завдання, зміст і методи навчання учнів конкретним шкільним дисциплінам.

Курс “Теорія та методика фізичного виховання школярів” повинен:

1. Озброювати майбутніх учителів фізичної культури теоретичними знаннями і практичними вміннями, за допомогою яких вони зможуть дати школярам міцні знання й уміння використання програмного матеріалу.

2. Навчити студентів реалізувати теоретичні знання в практиці роботи сучасної школи.

3. Формувати у студентів вміння працювати з навчально-методичною літературою, розвивати пізнавальні інтереси, прагнення до вдосконалення своєї професійної підготовки.

У курсі *“Теорія та методика фізичного виховання школярів”* слід показати зв'язок цієї дисципліни з курсом *“Сучасні інформаційні технології”*. Серед засобів навчання слід виділити комп'ютерні засоби й розкрити труднощі, з якими може зіткнутись учитель при їх використанні. На практичних заняттях необхідно наводити фрагменти уроків з використанням інформаційних технологій, аналізувати такі заняття. Важливим є показати можливості застосування навчальних та контрольних програм, дати методичні рекомендації щодо їх використання на уроках фізичної культури.

У розділі *“Фізичне виховання учнів поза школою”* слід розкрити можливості інформаційних технологій при організації олімпіад, змагань, індивідуальних самостійних занять, а також при обробці результатів педагогічного експерименту.

При проведенні занять зі спортивно-педагогічних та медико-біологічних дисциплін потрібно використовувати всі можливості інформаційних технологій: комп'ютерні та контрольні програми, діапроектори, відеокамери. Адже все те, що бачить студент на заняттях сьогодні, обов'язково буде використано ним у майбутній педагогічній діяльності.

Курс *“Комп'ютерні технології у фізичному вихованні”* є центральним елементом підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій. Тут потрібно озброїти студентів необхідними знаннями та сформувати навички використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Формування у студентів педагогічних умінь використовувати інформаційні технології в майбутній педагогічній діяльності може здійснюватися не тільки при проведенні лекційних та лабораторно-практичних занять, а також на індивідуальних заняттях і при виконанні курсових і дипломних робіт

Теми курсових і дипломних робіт:

1. Психолого-педагогічні проблеми використання інформаційних технологій на уроках фізичної культури.

2. Роль інформаційних технологій у формуванні пізнавальних інтересів учня.

3. Роль інформаційних технологій в активізації пізнавальної діяльності учнів.

4. Педагогічні особливості уроку, який проводиться з використанням інформаційних технологій.

5. Роль інформаційних технологій в індивідуалізації та диференціації навчання.

**Висновки.** Комп'ютеризація шкільної освіти вимагає підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій. Така підготовка може бути забезпечена лише за умови формування належного інформаційного середовища при викладанні всіх навчальних дисциплін, особливо професійно орієнтованих. Готувати майбутніх учителів до використання інформаційних технологій потрібно не тільки під час лекційних, лабораторних та практичних занять, а й у процесі позааудиторної роботи і під час написання дипломних та курсових робіт.

**Література**

1. Алгинин Б.Е. Концепция информатизации образования / Б.Е. Алгинин // Информатика и образование. – 1990. – № 1. – С. 3–9.

2. Шандригось В. Про комп'ютерні технології у галузі фізичної культури та спорту / В. Шандригось // Молода спортивна наука України: збірник наукових праць. – Львів: ЛДІФК, 2001. – Вип. 5. – Т. 2. – С. 67–69.

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ СКЛАДОВІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ТА КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС**

Сучасні соціальні, економічні та суспільно-політичні процеси в Україні змінюють ставлення до рівня та якості освітніх послуг, що надають вищі навчальні заклади, акцентують увагу на безлічі проблем: починаючи з відбору абітурієнтів, порядку та умов проведення незалежного оцінювання якості знань до надання дипломів випускникам, з професійної компетентності науково-викладацького складу ВНЗ до оцінок якості фахової підготовки випускників. Все більше вищих навчальних закладів розставляють пріоритети саме в напрямі підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до самовдосконалення,

Однією з головних умов якісного функціонування та вдосконалення системи освіти є наявність висококваліфікованих викладацьких кадрів, підготовка високопрофесійних, компетентних викладачів для системи вищої освіти. Успішність та професійність педагогічної діяльності великою мірою залежать від того, як фахівець-педагог організовує конструктивні відносини з оточуючими, від його вміння ввічливо та з розумінням ставитись до думок інших людей, запобігати черствості та конфліктності. Професійне педагогічне спілкування у ВНЗ є комунікативною взаємодією педагога з курсантами (студентами) та колегами, спрямованою на встановлення конструктивної взаємодії, підтримання сприятливих відносин, досягнення високих результатів. Воно забезпечує передання через педагога (вихователя) основ професійних знань та культури, сприяє формуванню мотивації та ціннісних орієнтацій, розвиває світогляд. Таке спілкування передбачає високу культурну основу, яка розкриває професіоналізм педагога, дає можливість реалізовувати свої можливості та педагогічний талант, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі занять.

Актуальність проблеми виховання конфліктологічної культури особистості в системі вищих навчальних закладів МВС зумовлена потребами покращення рівня професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ, встановленням нових критеріїв оцінювання компетентності правоохоронців. На сьогодні залишається вкрай низьким рівень довіри українців до власних правоохоронних органів, падає імідж працівника міліції. Більшості громадян не подобається якість правоохоронних послуг, які надає держава у вигляді роботи органів внутрішніх справ. Саме тому останні дослідження демонструють сприйняття суспільством органів внутрішніх справ як найбільш корумпованого органу в державі. До цього додаються непоодинокі факти порушення прав людини правоохоронцями, знущання під час слідства, агресивність, жорстокість та конфліктність працівників міліції в повсякденному житті. У засобах масової інформації все частіше з'являються репортажі та публікації про факти конфліктів з представниками правоохоронних органів, результатом яких є не тільки привертання уваги до проблеми відносин "громадянин-міліція", але й додатковий удар по іміджу сотень тисяч правоохоронців, які чесно й мужньо виконують свої службові обов'язки. Тому сьогодні гостро відчувається необхідність реальних змін у системі роботи працівників органів внутрішніх справ, покращення ставлення до них з боку суспільства, підвищення рівня поваги та довіри громадян до працівників Міністерства внутрішніх справ.

Безумовно, одним з таких реальних та необхідних сьогодні кроків є покращення соціально-психологічної, педагогічної та конфліктологічної підготовки майбутніх та вже працюючих правоохоронців. Однак це практично неможливо без якісних та високопрофесійних викладацьких кадрів, офіцерів курсової ланки та кураторів навчальних груп.

Серед не вирішених раніше частин проблеми конфліктологічної сфери особистості, на нашу думку, потрібно відзначити відсутність наукових досліджень педагогічних умов та технологій формування конфліктологічної складової професійної культури у вищих навчальних закладах системи МВС. Також не висвітлюються в науковій літературі проблемні аспекти конфліктологічної культури педагогічних працівників.

*Метою статті* є аналіз соціально-педагогічних умов, освітньої системи та методологічних бар'єрів формування конфліктологічної культури правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС, конфліктологічної компетентності педагогічних кадрів (викладачі, курсові офіцери).

Теоретико-методологічні аспекти формування професійної компетентності та культури особистості, педагогічні умови підготовки фахівців у вищих навчальних закладах розкриваються в працях К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, О. Бодальова, А. Деркач, Є. Зеєра, І. Зимньої, Е. Клімова, В. Кравцова, Н. Крилової, Н. Левітова, В. Лозової, А. Маркової, М. Микитюка, Л. Нечепоренко, І. Родигіної, В. Семиченко, В. Сластьоніна, В. Шадрікова та ін. Особливу увагу соціально-професійній компетентності педагога приділяють у своїх працях Н. Амінова, В. Ащепков, В. Гріньова, О. Гура, О. Дубасенюк, В. Лозова та ін. В цих роботах визначені зміст та складові педагогічної, психологічної, соціально-перцептивної та професійної компетентностей викладачів навчальних закладів.

Питанням гармонізації міжособистісних відносин у педагогічному процесі, методам та наслідкам подолання педагогічних конфліктів і суперечностей присвячені наукові праці Ш.О. Амонашвілі, З.І. Белоусової, Л.М. Карамушки, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та багатьох інших. Окремі психолого-педагогічні аспекти конфліктологічної компетентності та культури особистості розкриваються в працях А. Анцупова, Н. Грішиної, Н. Самсонової, Л. Петровської та ін. Особливості професійних конфліктів працівників ОВС досліджували О.Я. Баєв, О.М. Бандурка, І.В. Ващенко, І.Ю. Воробйова, С.В. Кудрявцев, І.Б. Пономарьов, Б.І. Хасан. Аналіз цих досліджень дає змогу зробити висновок, що, незважаючи на велику кількість публікацій, відсутній комплексний підхід до формування конфліктологічної культури працівників міліції в системі їх професійної підготовки з урахуванням специфіки майбутньої службової діяльності.

У найближчі 10–12 років статус та імідж працівників органів внутрішніх справ великою мірою залежатиме від сьогоднішніх курсантів, їх культури, змісту та рівня освіти, яку вони здобувають у вищих навчальних закладах МВС. У процесі реформування професійної освіти правоохоронців: слідчих, оперуповноважених карного розшуку, працівників дорожньо-патрульної служби, дільничних інспекторів та інших фахівців – особливу увагу заслуговує психолого-педагогічна та конфліктологічна складова професійної культури. Аналіз систем професійної підготовки поліції розвинених європейських країн доводить, що велика увага звертається саме на формування соціально-психологічної компетентності поліціантів. Однією з педагогічних умов формування психолого-педагогічної та конфліктологічної компе-

тентності працівників ОВС, вдалого застосування педагогічних технологій, дидактичних методів та прийомів є наявність у вищому навчальному закладі висококваліфікованих педагогічних кадрів, які здійснюють навчальний та виховний процес. Особливої значущості цей аспект набуває при викладанні дисциплін конфліктологічного напрямку.

Центральним поняттям у визначенні змісту та особливостей ставлення людини до конфліктів у власному житті є “конфліктологічна культура”. Вона являє собою сукупність стійких індивідуальних особистісних компонентів, які виявляються на фізіологічному, нервово-психічному, емоційно-вольовому, соціально-комунікативному, перцептивному та діяльнісному (поведінковому) рівнях; виражаються в ставленні до проблемних та важких ситуацій міжособистісної взаємодії, зумовлюють реакції та поведінку особистості в конфліктах. Конфліктологічна культура спрямована на гармонізацію відносин із соціальним середовищем, розв’язання та запобігання людиною внутрішнім та зовнішнім суперечностям з метою отримання максимальної психологічної або матеріальної користі від взаємодії.

Виховання конфліктологічної культури особистості – процес, тривалий за часом та складний за змістом. Він розпочинається в ранньому дитинстві і триває протягом усього життя, але досить важливим для усвідомлення проблем та помилок в міжособистісних стосунках, розуміння та формування конструктивного ставлення до конфліктів у власному житті є юнацький вік. Саме в цей період продовжує формуватися самоставлення, критичність до власної поведінки, толерантність щодо оточуючих.

“Вести дитину в складний світ людських відносин – одне з найважливіших завдань виховання”, – писав відомий український педагог В.О. Сухомлинський [1]. Особливого значення цей вислів набуває в процесі виховання системи відносин людини з навколишнім світом, неконфліктної, толерантної поведінки юнаків та дівчат, діяльність, досвід та стереотипи мислення яких більш стійкі, ніж у підлітків, а педагогічний процес має не тільки формувальне, а й корекційне спрямування.

Аналізуючи зміст освіти сучасних правоохоронців, можна стверджувати, що навчальні плани підготовки працівників слідства та дізнання, кримінальної міліції, міліції громадської безпеки сьогодні містять зовсім незначну кількість навчальних годин за дисциплінами психолого-педагогічного та конфліктологічного напрямку, чого, на нашу думку, недостатньо для формування професійно-педагогічної компетентності фахівця.

Процес професійного навчання в сучасних вищих навчальних закладах висуває досить високі вимоги до якості викладання й супроводжується різноманітними труднощами організаційного, методологічного та психолого-педагогічного характеру. Аналіз технологій і результатів викладання навчальних дисциплін “Конфліктологія”, “Конфлікти в ОВС та методи їх запобігання”, “Вирішення конфліктних ситуацій працівниками ОВС у роботі з населенням (тренінг)”, “Соціальні конфлікти”, “Психологія етнічних конфліктів”, “Конфліктологічна компетентність та культура працівників ОВС (тренінг)” у Харківському національному університеті внутрішніх справ та інших ВНЗ дає змогу визначити методологічні особливості та труднощі їх викладання, які ми поділяємо на особистісні та соціальні.

До особистісних особливостей ми відносимо таке:

1. Конфліктологічні дисципліни курсанти та студенти сприймають надзвичайно емоційно, що пояснюється небайдужістю до конфліктів у своєму житті та очікуванням цікавих, корисних лекцій і практикумів.

2. Демонстративно-провокаційна поведінка окремих курсантів та студентів з метою “перевірити” конфліктологічну компетентність викладача “на практиці”, показати власну компетентність, здатність до маніпулювання. Сприйняття учнями конфлікту як суто негативного явища, страх за його негативні наслідки, за ставлення до тебе з боку оточуючих як до конфліктної людини (стереотип “Якщо ти конфліктуєш – ти конфліктна людина”).

3. Суперечність між новими знаннями, вміннями та наявністю особистісного деструктивного конфліктологічного досвіду (часто – неповністю усвідомленою людиною).

4. Суперечність між розумінням необхідності контролювати себе під час конфлікту та власними негативними емоціями, які впливають на об’єктивність аналізу конфліктної ситуації, конфліктну поведінку тощо.

5. Суперечність між необхідністю об’єктивного сприйняття конфліктної ситуації та її викривленням (ілюзії сприйняття) унаслідок емоційної та мотиваційної дестабілізації особистості.

6. Суперечність між намаганням відстояти власну позицію (егоїстична спрямованість) та моральними нормами, груповими цінностями (колективна).

Серед соціальних (об’єктивних) чинників, що ускладнюють педагогічний процес викладання конфліктологічних дисциплін та формування конфліктологічної компетентності майбутніх правоохоронців, на нашу думку, слід визначити такі:

1. Повільне залучення до навчального процесу працівників практичних територіальних підрозділів ОВС, фахівців центрів практичної психології, керівників підрозділів, центру громадських зв’язків тощо.

2. Незначна кількість навчальних годин, відведених на вивчення конфліктологічних дисциплін (а іноді – взагалі їх відсутність) у майбутніх слідчих, дізнавачів, працівників кримінальної міліції та громадської безпеки. Наприклад, навчальний план підготовки слідчих передбачає лише 12 аудиторних годин на вивчення модуля “Конфліктологія”.

3. Труднощі, пов’язані зі збором та аналізом інформації про конфліктні ситуації в підрозділах ОВС, намагання більшості керівників приховати факти виникнення конфліктів з метою формування в керівництва та оточуючих уявлення про позитивний соціально-психологічний клімат у їх колективі.

4. Відсутність у викладачів розширеної конфліктологічної підготовки (тренінги конфліктологічної компетентності, професійної конфліктологічної практики тощо). Це пов’язано з тим, що, по-перше, конфліктологія – відносно молода галузь, відсутня спеціалізація “конфліктолог” при підготовці фахівців за спеціальністю “Психологія”, по-друге, у нашій державі не створено практичних центрів конфліктологічної допомоги населенню. Сьогодні безліч конфліктів (внутрішньоособистісних, міжособистісних) вирішують психологи та психотерапевти, які практикують, але самі в процесі професійної вузівської підготовки не вивчали психологію конфлікту в достатньому обсязі.

За В. Сухомлинським, “.. вміння уникати конфліктів – одна зі складових частин педагогічної мудрості вчителя” [1, с. 185]. Тому особливої актуальності зв’язку з цим набуває запитання: “Чи готові до цього сучасні педагоги?”

Водночас аналіз курсових, бакалаврських та магістерських робіт курсантів – майбутніх практичних психологів в ОВС свідчить, що багато з них часто вибирають теми, присвячені дослідженню конфліктів у службовій діяльності працівників

ОВС. Предметом досліджень виступають причини виникнення конфліктів, професійні особливості їх перебігу, стратегії конфліктної поведінки, конфліктність, агресивність, конфліктостійкість тощо. Це свідчить про актуальність конфліктологічної тематики, наявність особистої мотивації курсантів щодо формування власної конфліктологічної культури та компетентності, необхідних працівникам правоохоронної сфери.

Сучасний педагог у ВНЗ – це особистість, яка гнучка у поглядах та поведінці, з повагою ставиться до оточуючих, приймає та розуміє різноманітність характерів, форм поведінки та самовираження, культур нашого світу, прояву студентської пізнавальної активності.

У своєму дослідженні ми виходили з положення, що головною ознакою сформованості конфліктологічної культури особистості є досить високий рівень її конфліктологічної компетентності, адже остання формується не тільки під впливом соціальних, але й психологічних чинників і з часом приймається особистістю, впливає на характер людини, її мотивацію та спрямованість, поведінку, перцептивні та комунікативні здібності. Дослідження конфліктологічної компетентності на сьогодні супроводжується деякими труднощами, зумовленими, по-перше, відсутністю єдиної діагностичної методики визначення рівня її сформованості в особистості; по-друге, специфічним предметом, адже компетентність виявляється в складних для діагностування конфліктних ситуаціях, коли емоційний стан людини та самооцінка частіше за все дестабілізовані, заважають адекватному сприйняттю самої ситуації взаємодії, власної поведінки тощо. Тому за основу аналізу конфліктологічної компетентності ми взяли методики комунікативної соціальної компетентності, самооцінки раціональної та конструктивної поведінки в конфлікті, конфліктостійкості та конфліктності педагогів (викладачів, офіцерів курсової ланки), курсантів та студентів I–IV курсів ВНЗ м. Харкова (всього 112 осіб).

Згідно з результатами дослідження, найвищі середньогрупові показники конструктивної та раціональної поведінки в конфлікті, конфліктостійкості та толерантності зафіксовані у групи викладачів та курсових офіцерів (педагогів). Це пояснюється їх досить високим рівнем професійної культури. Згідно з результатами опитування, близько 83% курсантів та студентів стверджують, що конфлікти з викладачами у них трапляються досить рідко. Дещо частіше відбуваються конфліктні ситуації з офіцерами курсової ланки. Найбільш частими причинами таких конфліктів, на думку респондентів, є порушення службової дисципліни, характерологічні особливості окремих курсантів та офіцерів, організаційні негаразди з питань розподілу службових обов'язків, суперечності між службовою та особистою мотивацією опонентів тощо.

Рівень конструктивної та раціональної поведінки в конфлікті та конфліктостійкості курсантів та студентів III–IV курсу вище, ніж на I курсі (табл. 1).

Це можна пояснити декількома чинниками. По-перше, курсанти III–IV курсу отримали певні конфліктологічні знання та вміння з дисципліни “Конфліктологія”. По-друге, студенти, а особливо курсанти I курсу, проходять період адаптації до нових умов навчання та служби. Переживаючи нові для себе внутрішні та міжособистісні суперечності, вони отримують новий конфліктологічний досвід, який згодом (через деякий час) вплине на їх власну поведінку, зробить її більш раціональною та адаптивною.

**Середньогрупові показники конструктивної та раціональної поведінки в конфлікті, конфліктності, комунікативної толерантності та конфліктостійкості курсантів, студентів та педагогів**

| Група                               | Показники конструктивної поведінки в конфлікті | Показники раціональної поведінки в конфлікті | Показники особистісної конфліктності | Показники комунікативної толерантності | Показники конфліктостійкості |
|-------------------------------------|--|--|--------------------------------------|--|------------------------------|
| Курсанти та студенти (I курси)      | 2,5<br>(середній)                              | 2,9<br>(середній)                            | 21<br>(середній)                     | 52<br>(середній)                       | 27<br>(низький)              |
| Курсанти та студенти (III–IV курси) | 3,7<br>(вище від середнього)                   | 3,8<br>(вище від середнього)                 | 24<br>(середній)                     | 47<br>(середній)                       | 32,5<br>(середній)           |
| Педагоги                            | 3,9<br>(вище від середнього)                   | 4,2<br>(високий)                             | 18<br>(середній)                     | 35<br>(високий)                        | 41<br>(високий)              |

Аналіз результатів доводить, що середньогрупові показники конфліктостійкості педагогів вищі від аналогічних показників студентів та курсантів. Це свідчить про їх стриманість у конфліктних ситуаціях, здатність досить вдало контролювати власну емоційну сферу та передбачати наслідки конфліктних дій.

Додатково потрібно зупинитися на показниках комунікативної толерантності. У групі педагогів вони вище, ніж у курсантів. Це пояснюється умовами професійної діяльності, досвідом, особистісними якостями (тактовність, некритичне ставлення до особистості учня, мудрість, доброта тощо) та доводить, що більшість викладачів мають досить високі показники конфліктологічної компетентності. З точки зору вимог суспільства, толерантність забезпечує паралельне існування різноманітних ідей, стратегій, моделей розвитку та існування людської спільноти. Це передбачає оволодіння та дотримання особистістю суспільно-історичного знання, норм існування та взаємодії з навколишнім світом, окремими індивідами та соціальними групами.

Серед головних якостей, які зумовлюють та відображають комунікативну толерантність особистості, згідно з результатами опитування, курсанти та студенти відзначили такі:

– *психологічні*: емоційна стабільність під час спілкування, некритичність та терпимість до оточуючих, адекватна самооцінка, комунікабельність, об'єктивність в оцінках людей, незалежність від стереотипів мислення, недратівливість, відмова від “навішування ярликів”, рефлексія, повага та рівність у відносинах з оточуючими;

– *поведінкові*: відсутність прагнення домінувати та авторитаризму, здатність вислухати співрозмовника до кінця, здатність до компромісу, намагання підтримувати конструктивні або дружні стосунки.

Результати дослідження комунікативної соціальної компетентності курсантів, студентів та викладачів (табл. 2) також засвідчують доволі високі результати за більшістю шкал серед педагогічного складу ВНЗ порівняно з учнями. Середньогрупові показники педагогів за шкалами “С” (емоційна стійкість), “М” (незалеж-



ність), “Н” (самоконтроль) мають високий рівень, за шкалою “А” (відкритість) – рівень вище від середнього, на відміну від курсантів, більшість показників яких знаходиться в зоні невизначеності (середній рівень).

Таблиця 2

**Середньогрупові показники комунікативної соціальної компетентності курсантів, студентів та викладачів**

| Група                               | Фактор А (відкритість)      | Фактор С (емоційна стійкість) | Фактор К (спрямування на оточуючих/на себе) | Фактор М (незалежність)       | Фактор Н (самоконтроль) |
|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|-------------------------|
| Курсанти та студенти (I–II курси)   | 9<br>(середній)             | 11,3<br>(середній)            | 12<br>(середній)                            | 14,8<br>(вище від середнього) | 7,3<br>(низький)        |
| Курсанти та студенти (III–IV курси) | 10,2<br>(середній)          | 13<br>(вище від середнього)   | 11,7<br>(середній)                          | 12,2<br>(середній)            | 12,5<br>(середній)      |
| Викладачі                           | 15<br>(вище від середнього) | 16,3<br>(високий)             | 12,2<br>(середній)                          | 16,4<br>(високий)             | 17,5<br>(високий)       |

Конфліктологічна культура формується протягом життя не стихійно, а цілеспрямовано, як захисний механізм людини з метою, насамперед, самовдосконалення, адаптації та збереження особистості, яка знаходиться в досить конфліктному та суперечливому середовищі. Основні напісвідомі завдання людини в такій ситуації: зберегти спокій, комфортне самопочуття, врівноваженість, позитивний настрій. З іншого боку, конфліктологічна культура є елементом, що захищає професійну діяльність та середовище від шкідливих проявів особистості (авторитаризм, конфліктність, руйнування тощо).

Таким чином, конфліктологічна культура особистості має досить складну змістовну структуру та забезпечує баланс особистісної, соціально-комунікативної та професійної сфер життєдіяльності. Вона (а також її прояви та наслідки в конкретних професійних ситуаціях) визначає ті професійні властивості фахівця, поєднання яких забезпечує успішне виконання службових завдань відповідно до нормативних інструкцій та вимог, свідчить про рівень формування професійної компетенції фахівця, вміння передбачати деструктивні наслідки власних помилок.

**Висновки.** Професіоналізм, фахова майстерність працівників органів внутрішніх справ, якісне виконання ними службових обов’язків багато в чому залежать від рівня професійної культури, в якій важливе місце займає конфліктологічна складова. Організація психологічної та конфліктологічної освіти правоохоронців (курсантів, студентів, слухачів) – це ефективний шлях до підвищення соціально-психологічної особистісної компетентності фахівця, який створює умови для подолання та запобігання існуючим та потенційним конфліктам. Важливе місце в системі конфліктологічної освіти займає саме викладач – носій наукових знань, умінь та практичного досвіду, що впроваджує класичні та новітні освітні технології. Він розширює межі та можливості традиційного ставлення до спілкування, співробітництва, взаємодії, створює ситуації емоційного переживання учнями нових моделей поведінки та пов’язаних з ними результатів, надихає на самовдосконалення й особистісний розвиток.

Враховання вищезазначених соціально-професійних та психолого-педагогічних складових конфліктологічної культури працівників ОВС та чинників, що

впливають на її формування в процесі професійного навчання у ВНЗ, на нашу думку, безумовно, сприятиме підвищенню рівня соціально-психологічної підготовки та професіоналізму сучасних правоохоронців, а згодом – змінить на краще їх статус та якість правоохоронних послуг.

#### **Література**

1. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М., 1981.

ГНАТЕНКО С.А.

## **ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ**

Ефективність вирішення питань формування громадянськості студентів вищих навчальних закладів зумовлена навчально-виховним процесом, його змістом, характером, способами організації, формами й методами впливу на свідомість та поведінку особистості. Саме тому видається доцільним вивчення тих умов, які супроводжують зазначений процес, спрямовують, стимулюють, збагачують та активізують його основні параметри.

Актуальним на сьогодні є усвідомлення важливості організаційного забезпечення процесу виховання громадянськості студентів у вищій школі, адже, надаючи навчально-виховному процесу спрямованості на зміцнення та поширення у студентському середовищі громадянських цінностей, вища школа тим самим визначає їх місце та роль у житті молоді, посилює увагу до становлення громадянської свідомості, почуттів, позицій, орієнтацій та ідеалів.

*Мета статті* – розкрити результати письмового та усного опитування викладачів і студентів, запропонувати анкету для визначення організаційного забезпечення зазначеного процесу, проаналізувати плани організаційно-виховних заходів, які проводяться у вищій школі.

У літературі висвітлено такі питання: гуманізація й гуманітаризація освіти (С. Гончаренко, Ю. Мальований); індикатори та показники громадянського самовизначення особистості (О. Киричук); роль ціннісних орієнтирів у формуванні державотворчих устремлінь молоді (І. Бондаренко, П. Давидов); динаміка ціннісних орієнтацій студентів у сфері життєдіяльності (В. Анненков, М. Вієвська, Л. Савченко); формування нового українського громадянина (С. Завадська); особистість в освітній системі (В. Кремень); теоретико-технологічні засади особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, А. Бойко, В. Бутенко, О. Сухомлинська); демократичні цінності у процесі становлення громадянина (І. Тараненко); особливості формування національної самосвідомості та ідеалів студентів (Т. Курята, О. Кущенко); виховання громадянськості на ідеях української державності (Н. Косарева).

У структурі вищої школи існують широкі можливості впливу на громадянську свідомість студентів. Ці можливості пов'язані з навчально-виховним процесом, а значить, зі змістом того досвіду, який може бути переданий на рівні відповідних знань, понять, уявлень. Крім того, вища школа є не лише джерелом громадянської освіти, а й потужним чинником розвитку громадянської активності студентів, який покликаний створити необхідні передумови для функціонування громадянських цінностей та їх упровадження в повсякденному житті. Виходячи з такого розуміння ролі та можливостей навчально-виховного процесу вищої школи, у нашому дослідженні ми прагнули проаналізувати сучасну практику виховання громадянськості

студентів. У зв'язку із цим під час констатувального експерименту було отримано дані, які уможливили відповіді на такі питання:

- спосіб вирішення питань виховання громадянськості студентів у вищих навчальних закладах;
- використання інформаційних можливостей вищої школи у вихованні громадянськості студентів;
- організаційне забезпечення процесу виховання громадянськості студентів.

Вища школа покликана готувати студентів, які б усвідомлювали сутність соціально-економічних процесів, закономірності функціонування громадянських цінностей, а також уміли вирішувати складні проблеми повсякденного життя, професійної діяльності тощо. Отже, активна життєва і громадянська позиція має стати характерною ознакою випускника сучасної вищої школи.

Для набуття студентами вищих навчальних закладів досвіду громадянської діяльності, оволодіння необхідними способами розв'язання проблемних питань та ситуацій, які виникають у системі громадянських відносин, потрібні організаційні рішення та дії викладачів, спрямовані на те, щоб надати своєчасну допомогу студентам, підказати їм правильні кроки в напрямі громадянської саморегуляції та самоствердження. Вища школа покликана бути організаційно дієвою, спроможною залучати студентів до різних форм і способів вияву громадянської активності.

Під час констатувального експерименту ми намагалися отримати відповідь на питання, пов'язані з оцінкою стану організаційного забезпечення процесу виховання громадянськості студентів. З цією метою ми провели письмове та усне опитування викладачів і студентів, розробили анкету для визначення організаційного забезпечення зазначеного процесу, проаналізували плани організаційно-виховних заходів, які проводяться у вищій школі.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що переважна більшість викладачів (98,4%) надає важливого значення громадянській активності студентів. На їх думку, громадянська активність є суттєвою ознакою сучасної високоосвіченої людини, позитивно впливає на професійну діяльність, стимулює особистість до прийняття відповідальних рішень не лише у сфері виробництва, але й відносин між людьми, під час навчання, спілкування, творчості.

Проте громадянська активність студентів ще перебуває в стані розвитку, зміцнення, набуття цілісного й свідомого матеріалу. Як підтверджують дані анкетування, 53,1% викладачів розуміє важливість цього процесу й тому вважає доцільною організаційну допомогу під час участі студентів у громадянській діяльності. Вони зазначають:

“Студенти потенційно спроможні виявляти громадянську активність, але їм бракує ще відповідних умінь і навичок. Саме тому організаційна допомога у цей період особливо потрібна з боку викладачів” (Олег С.);

“У більшості студентів ще немає зазначеного досвіду, тому важливими є своєчасні поради та рекомендації з боку викладачів щодо питань організації громадянської діяльності” (Лариса С.).

Водночас 46,9% опитаних нами викладачів вважають, що надання студентам зазначеної допомоги зайве, мотивуючи свій висновок тим, що студенти вже достатньо дорослі, щоб опікувати їх з таких питань. На їх думку, у студентському віці людина здатна самотійно визначатися щодо взаємодії з іншими людьми та втілювати в життя накреслені плани, програми тощо. При цьому організаційна допомога

під час участі студентів у громадянській діяльності може лише завадити вияву особистісної активності.

Можна констатувати, що серед викладачів існують суперечливі погляди щодо необхідності надання студентам організаційної допомоги, пов'язаної з вирішенням питань громадянського змісту. Пояснити це можна тим, що сутність цього явища усвідомлюється по-різному. Одні викладачі розуміють організаційну допомогу як пряме втручання у процес вияву громадянської активності студентів, інші – вважають, що організаційний вплив має лише супроводжувати дії студентів, стимулювати й підтримувати їх ініціативу та творчість. Так, близько 64,0% викладачів мають ще недостатньо визначені погляди на організаційну допомогу, і лише 36% мають виважену позицію щодо сутності та змісту організаційного забезпечення підготовки студентів до громадянської діяльності.

Участь студентської молоді у громадянському житті відбувається по-різному. В умовах практики можна спостерігати, що студенти різними способами виявляють свою громадянську активність. У своїй організаційній діяльності викладачі покликані враховувати існуючі тенденції розвитку громадянської активності студентів.

Як свідчать результати проведеного нами дослідження, 73,4% викладачів акцентують увагу на розвитку комунікативних способів громадянської активності студентів, 18,8% викладачів наголошують на ролі та значенні розвитку пізнавальних способів, і лише 7,8% опитаних розуміють важливість розвитку креативних способів вирішення питань громадянського змісту.

Пояснюючи своє бачення способу громадянської активності, викладачі зазначають:

“Велика частина студентів виявляє свою громадянську активність на основі спілкування, співпереживання з іншими. Вони не залишаються пасивними і саме через комунікативні способи засвідчують свою причетність до громадянських цінностей” (Сергій Я.);

“Я переконана, що серед студентів є ті, що схильні до креативних дій, творчого вирішення питань громадянського життя. Це активні й цілеспрямовані особистості, які мають значну енергію й бажання щось змінювати, збагачувати, привносити в існуючу практику громадянських відносин” (Катерина Ю.).

Для вирішення питань організаційного змісту у вищій школі важливо використовувати відповідні форми роботи. Нам вдалося з'ясувати, яким організаційно-виховним формам розвитку громадянської активності студентів віддають перевагу викладачі (див. табл.).

Таблиця

**Організаційно-виховні форми розвитку громадянської активності студентів, яким віддають перевагу викладачі (за даними констатувального експерименту)**

| № з/п | Організаційно-виховні форми розвитку громадянської активності студентів | Кількісні показники |      |
|-------|---|---------------------|------|
|       |   | абс.                | %    |
| 1     | Лекції  | 39                  | 60,9 |
| 2     | Бесіди  | 31                  | 48,4 |
| 3     | Тематичні вечори  | 25                  | 39,0 |
| 4     | Кураторські години  | 23                  | 35,9 |
| 5     | Круглі столи  | 18                  | 28,1 |
| 6     | Читацькі конференції  | 12                  | 18,7 |

Продовження табл.

| № з/п | Організаційно-виховні форми розвитку громадянської активності студентів | Кількісні показники |      |
|-------|---|---------------------|------|
|       |   | абс.                | %    |
| 7     | Диспути   | 10                  | 15,6 |
| 8     | Художньо-творчі виставки  | 9                   | 14,0 |
| 9     | Конкурси, змагання  | 9                   | 14,0 |
| 10    | Засідання студентського клубу   | 8                   | 12,5 |
| 11    | Зустрічі з відомими людьми  | 6                   | 9,3  |
| 12    | Шефська допомога  | 5                   | 7,8  |
| 13    | Діяльність волонтерів   | 5                   | 7,8  |
| 14    | Наукові конференції   | 4                   | 6,2  |
| 15    | Участь у самоврядуванні   | 3                   | 4,6  |

Виявляється, що викладачі не однотайні в питанні й віддають перевагу організаційно-виховній формі розвитку громадянської активності студентів. Одні форми організаційно-виховної роботи добре відомі викладачам, інші – менше представлені в їх пізнавальному досвіді. Це зумовлено тим, що значна частина викладачів не має відповідної педагогічної освіти й тому не володіє достатніми знаннями, що стосуються організаційно-педагогічного забезпечення процесу громадянського виховання студентів. Свою інформованість з цих питань викладачі пояснюють таким чином:

“Мені відомо чимало цікавих й ефективних форм організаційно-виховної роботи зі студентами. Маючи професійно-педагогічну освіту, я спираюся на ці знання з метою організації громадянської діяльності студентів” (Володимир Р.);

“На жаль, у мене немає педагогічної освіти. Це ускладнює мою організаційно-виховну роботу зі студентами” (Марія К.).

Нами було з’ясовано, що в існуючій практиці розвитку громадянської активності студентів 45,3% викладачів віддають перевагу словесним формам організаційно-виховної роботи, 28,1% викладачів використовують наочні форми, 26,6% опитаних підтримують упровадження практичних форм залучення студентів до громадянського життя. За таких обставин студенти не набувають необхідного їм досвіду громадянської активності, яка переважно залишається на рівні спостереження та пізнання громадянських цінностей. Це спричинює певні суперечності в системі громадянського виховання студентів, не сприяє розвитку в них необхідного практичного досвіду.

За даними опитування викладачів вищої школи, 75,0% із них не вважає свою організаційно-виховну роботу зі студентами ефективною. І лише 14,0% з-поміж тих, хто брав участь у констатувальному експерименті, зазначають, що їм вдається досягати позитивних результатів у розвитку громадянської активності студентів; 11,0% викладачів не змогли дати відповіді на це питання. Найбільшою проблемою для викладачів залишається організація громадянського виховання студентів під час навчальних занять. На цьому наголошує 72,0% опитаних нами викладачів. Лише 28,0% працівників вищої школи вдається ефективно використовувати організаційно-виховні можливості навчальних занять.

На жаль, 67,1% констатує, що не бере безпосередньої участі в організації позанавчальних заходів з метою громадянського виховання студентів. При цьому переважна більшість викладачів визнає, що клубна робота з метою стимулювання громадянської активності студентської молоді має важливе значення. На їх думку, в умовах клубної роботи студенти отримують широкі можливості самореалізації,

виявляючи при цьому особистісне ставлення до громадянських цінностей, реалізуючи різні способи їх освоєння та використання на практиці.

Проведене нами дослідження підтвердило, що 90,6% викладачів вищої школи відчують потребу в отриманні методичної допомоги з питань організаційного забезпечення процесу виховання громадянськості студентів. Не потребують допомоги 7,8% викладачів, а 1,6% не змогли визначитися з цього питання. Як засвідчили отримані нами дані, сучасна практика вирішення організаційно-виховних питань перебуває на етапі оновлення та модернізації. Саме тому у вищій школі потрібними є дії, пов'язані з удосконаленням методичної роботи та підвищенням організаційно-педагогічної майстерності викладачів.

Пропозиції щодо поліпшення організаційного впливу на виховання громадянської свідомості та поведінки студентів, висловлені опитаними викладачами, можна звести до таких: визначити на програмно-цільовому рівні зміст та основні напрями розвитку громадянської активності студентів; розробити методичні рекомендації викладачам вищої школи щодо використання організаційно-виховних форм роботи зі студентами, спрямованими на розвиток та стимулювання громадянської активності; ширше використовувати з метою організаційного забезпечення громадянського виховання освітньо-виховні можливості навчальної, позанавчальної та клубної роботи; створити інформаційний банк даних про педагогічний досвід з питань організації громадянського виховання студентів вищих навчальних закладів.

Отже, аналіз сучасної практики громадянського виховання дає змогу зробити висновок, що його організаційне забезпечення стикається з низкою труднощів. Вони пов'язані з тим, що в умовах вищої школи вирішення організаційно-виховних питань ще не набуло системного й послідовного характеру. Багато викладачів відчуває певні труднощі у визначенні того, що саме потрібно розвивати у студентів, щоб посилити їх громадянську активність, в якій формі це потрібно робити. Дослідження засвідчило необхідність надання викладачам вищої школи методичної допомоги у вигляді рекомендацій, які б сприяли ефективному вирішенню питань організаційно-виховного змісту.

Таким чином, у системі вищої школи існують широкі можливості успішного вирішення завдань виховання громадянськості студентів. В умовах вищої освіти студенти можуть отримати потрібний обсяг знань, умінь та навичок, що забезпечують освоєння громадянських цінностей, а також долучитися до активних форм роботи, які дають їм змогу висловити своє ставлення до тих процесів, що відбуваються в сучасному громадянському житті.

**Висновки.** На сьогодні у вихованні громадянськості студентів низка важливих питань інформаційного та організаційного змісту досі залишається недостатньо опрацьованою. У зв'язку із цим виникає потреба у внесенні таких змін та доповнень, які б забезпечили програмно-цільовий характер вирішення питань виховання громадянськості студентів, ефективне використання інформаційних можливостей вищої школи, а також організаційного забезпечення вказаного процесу.

Отже, однією з особливостей громадянського виховання студентів є необхідність активного залучення їх до ефективних форм і способів громадянської самореалізації. Як засвідчили отримані в ході дослідження дані, громадянська активність студентів ще не має належної організаційної підтримки з боку викладачів. Це зумовлює необхідність внесення якісних змін та доповнень у систему педагогічного забезпечення вказаного процесу, надання йому цілеспрямованого, послідовного й ефективного характеру.

## Література

1. Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи / ред. група: Г.С. Дегтярьов, Є.І. Сявавко, М.С. Якубовська. – К. : Хрещатик, 1992. – 109 с.
2. Головка М.В. Особливості організації та вдосконалення системи навчання в умовах Болонського процесу / М.В. Головка // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – 2006. – № 43. – С. 7–11.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / укл. С.Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004. – С. 7–30.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / укл. С.Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004. – С. 120–133.
6. Програма розвитку виховання в системі освіти України на 2003–2012 роки // Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи. – Херсон, 2003. – С. 2–23.
7. Стаднік Л. Виховання громадянської зрілості // Професійно-технічна освіта. – 2001. – № 3. – С. 10–12.

ГНІЗДІЛОВА О.А.

## НАУКОВА ШКОЛА А.І. ЗІЛЬБЕРШТЕЙНА: МИНУЛЕ Й СУЧАСНІСТЬ

Реалії сьогодення, процес оновлення змісту, форм і методів організації вищої педагогічної освіти потребують удосконалення системи професійної підготовки науково-педагогічних кадрів та актуалізують проблему ретроспективного осмислення становлення й розвитку системи підготовки фахівців у наукових школах України, що сприятиме виваженим підходам до вироблення сучасних освітніх концепцій. Крім того, минулий педагогічний досвід потребує узагальнення, критичного аналізу в контексті нових соціальних, культурних та ідеологічних реалій.

Слід ученого в історії залежить від того, наскільки його погляди актуальні, здатні служити наступним поколінням. Велику кількість ідей залишив у спадок Андрій Ілліч Зільберштейн – талановитий педагог, визнаний у науці авторитет, професор та завідувач кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного інституту імені Г.С. Сковороди (1939–1978 рр.).

**Мета статті** – висвітлити особистий внесок талановитого педагога, професора А.І. Зільберштейна в розбудову системи підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні.

Базовою структурою для розгортання багатоаспектної підготовки науково-педагогічних кадрів і постійного відтворення поколінь учених була впродовж багатьох років наукова школа А.І. Зільберштейна, що існувала при кафедрі педагогіки Харківського державного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Своєю відданістю професії, наполегливою працею, життєдайною енергією та оптимізмом він впливав на долі багатьох людей, спрямовував їх на наукову творчість. Важливою функцією наукової школи А.І. Зільберштейна була турбота про наукову зміну, про підготовку висококваліфікованих дослідників. Під керівництвом А.І. Зільберштейна підготовлено й успішно захищено 26 дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Характерною ознакою зазначених досліджень є те, що виконувалися вони в контексті вимог часу, чутливо реагували на його потреби. Тематика виконаних під його керівництвом досліджень стосувалася реалізації ідеї наочного та проблемного навчання, зорієнтована в основному на питання активізації й управління пізнавальною діяльністю учнів.

Вивчення різних джерел [4; 16; 26; 28; 29] показує, що у 50-х рр. ХХ ст. значний внесок у дослідження проблеми закономірностей розвитку наочного навчання зробили представники наукової школи професора А.І. Зільберштейна. І хоча теорія наочного навчання розроблялася у працях М.Н. Гончарова, П.Н. Груздева, Л.В. Занкова, Н.А. Кокобєєвського, Д.О. Лордкіпанідзе, С.Х. Чавдарова, у ній залишалося багато спірних і невирішених питань, зокрема трактування поняття “наочність у навчанні”. На основі порівнянь поглядів вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого, А.І. Зільберштейн дав тлумачення цієї дефініції. На його думку, під наочністю навчання треба розуміти “принцип, який вимагає в самому процесі навчання навмисно використовувати різні предмети і явища або їх відображення” [26, с. 24].

Вагомі аргументи на підтвердження значення наочності для розвитку пізнавальної активності школярів містять його праці “Дидактический анализ иллюстраций учебников средней школы” (1954 р.), “До питання про суть та значення принципу наочності в радянській дидактиці” (1955 р.), “Наочність у навчанні як принцип радянської дидактики” (1958 р.), “До питання про роль засобів наочного навчання в активізації пізнавальної діяльності учнів” (1961 р.), “Роль наглядности в активизации познавательной деятельности” (1963 р.), “Про роль засобів наочного навчання в активізації пізнавальної діяльності учнів” (1966 р.), “Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности” (1974 р.).

А.І. Зільберштейн зосередився на виявленні основних дидактичних функцій наочності. Свої міркування із цього приводу він висловив у збірнику “Питання наочності в навчанні”, (1958 р.), що отримав вищу нагороду того часу – премію ім. К.Д. Ушинського [16]. Учений довів, що наочність є засобом формування наукового світогляду, розвитку спостережливості, мовлення, мислення, емоційної сфери школярів. На його думку, наочність забезпечує міцність і свідоме засвоєння знань, правильне відображення у свідомості учнів реальної об’єктивної дійсності. За твердженням А.І. Зільберштейна, наочність сприяє підвищенню інтересу до навчання, збагачує мотиви пізнавальної діяльності, стимулює самостійну розумову діяльність учнів [16, с. 3–34].

Спираючись на аналіз поглядів відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів у галузі наочного навчання, він виділив типові риси, що характеризували суть цього принципу в педагогічній науці та встановлені наукою теоретичні положення, які розкривали місце й роль наочності в навчальному процесі. Провідними серед них А.І. Зільберштейн вважав такі: використання різних засобів наочності як важливої умови, що забезпечує в процесі навчання чітке відображення у свідомості учнів реальної дійсності; використання наочності як засобу, що не обмежується ознайомленням учнів із зовнішніми ознаками предметів і процесів, а розкриває суть явищ, які вивчаються; застосування різних видів наочності у взаємодії зі словом та опанування учнями міцними, свідомо засвоєними знаннями за допомогою взаємодії наочності з іншими дидактичними принципами. На думку вченого, визначені положення були зумовлені потребою широкого використання в навчальному процесі засобів наочності й дали змогу обґрунтувати їх багатогранне значення в розвитку особистості [16, с. 3–34].

Професор зазначав, що використання засобів наочного навчання створює найбільш ефективні умови для розвитку розумової діяльності учнів, орієнтує школярів на правильний шлях вирішення завдання, створює великі можливості для ро-



зширення й поглиблення матеріалу. Одночасно він підкреслював необхідність використання засобів наочного навчання для розвитку активності та самостійності дітей.

Саме тому одним з напрямів наукового пошуку учнів професора А.І. Зільберштейна у 50–60-х рр. стає проблема виявлення можливостей використання засобів унаочнення. Вирішення цього питання дало поштовх для цілої серії експериментально-педагогічних досліджень, які були виконані під його керівництвом. Розробку цієї проблеми досить активно вели учні професора (Х.М. Бобров, Л.С. Нечепоренко, М.О. Хімець, О.М. Ясько та ін.).

Дисертанти класифікували наочні посібники за характером наочних образів, покладених у їхню основу, дослідили значення та специфіку використання кожного їх виду в пізнавальній діяльності учнів [4; 29]. Вивчаючи проблему класифікації наочних посібників, дослідники на чолі з А.І. Зільберштейном встановили ряд дидактичних положень, які характеризували особливості застосування різних наочних посібників [16, с. 3–35].

Пошуки й зусилля А.І. Зільберштейна та його учнів у 1960–1970-х рр. були спрямовані на розробку системи виховання пізнавальних інтересів і самостійності учнів, методів навчання, що забезпечували якнайбільшу активізацію розумової діяльності школярів. У цій галузі вже було накопичено великий фактичний матеріал і завдання полягало в його теоретичному узагальненні, у подальшому розвитку теорії навчання.

Вивчення праць А.І. Зільберштейна [13–18] свідчить, що в цей час учений вивчав теоретичні питання активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів і студентів в умовах проблемного навчання. Найбільш ефективним шляхом активізації пізнавальної діяльності та самостійності учнів, на думку вченого, є проблемне навчання. Головну увагу він зосередив на розробці підходів до з'ясування особливостей управління пізнавальною діяльністю учнівської молоді при вирішенні ними проблемних завдань. До провідних форм проблемного навчання А.І. Зільберштейн відносив:

- проблемний виклад навчального матеріалу, коли вчитель не просто повідомляє про наукові висновки, а стимулює мислення;
- проведення евристичної бесіди. Вчитель ставить проблемне запитання, сам накреслює шляхи пошуку, формулює запитання, на які відповідають учні, наближаючись під керівництвом учителя до розв'язання завдання;
- створення вчителем проблемних ситуацій, вирішення яких потребує більше знань, ніж мають учні.

Представниками наукової школи А.І. Зільберштейна було внесено якісно нові зміни в розвиток ідеї проблемного навчання. Було встановлено, що значний вплив на якість засвоєння знань справляють проблемні завдання, які поставлені за допомогою засобів наочного навчання та виступають засобами організації пізнавальної діяльності учнів.

Особливості організації проблемного навчання досліджували учні професора А.І. Зільберштейна (В.І. Лозова (1972 р.) [25], О.М. Доценко (1972 р.) [10], В.І. Євдокимов (1973 р.) [12], В.П. Барабаш (1975 р.) [3], Н.О. Воскресенська (1980 р.) [6] та ін.). Наукові спроби професора і його учнів з'ясувати сутність поняття “проблемна ситуація” та обґрунтувати умови успішної організації проблемного навчання привели до концептуальних висновків. Саме наочність у поєднанні зі словом учителя, доцільно поставленими проблемними запитаннями вони вважали найефективнішим засобом створення проблемних ситуацій у навчанні школярів.

Результати численних експериментальних досліджень учнів наукової школи А.І. Зільберштейна дали підстави стверджувати, що основою проблемних ситуацій, які створюються за допомогою засобів наочного навчання, можуть бути пізнавальні суперечності. Останні виникають унаслідок неможливості за допомогою наявних у школяра знань і способів діяльності розв'язати проблему, що виникла. Отже, дослідження показали, що суперечність між інформацією, переданою за допомогою слова, і даними, які отримано із сприйняття наочного матеріалу, стимулювала учня до пошукової діяльності та активного засвоєння нових знань.

Плідному розвитку проблеми формування пізнавальної активності учнів сприяли дослідження особливостей підручникотворення, використання ілюстрацій шкільних підручників як ефективного засобу реалізації принципу наочності. На думку професора А.І. Зільберштейна, взаємодіючи з текстом, ілюстрації шкільних підручників можуть сприяти більш глибокому його розумінню, формуванню необхідних уявлень, бути додатковим джерелом знань, створювати функціональну модель предметів і явищ. За твердженням професора, ілюстрації підручників забезпечують мотивацію учіння, полегшують процес виділення й запам'ятовування головного.

Проблема підготовки нових оригінальних підручників з різних предметів по-ставала неодноразово. У 60–80-х рр. ХХ ст. особливості підручникотворення та питання визначення ролі підручника в активізації пізнавальної діяльності учнів були предметом досліджень учнів наукової школи А.І. Зільберштейна (О.В. Попкова (1961 р.) [27], О.Я. Боданської (1972 р.) [5], Т.М. Дударенко (1978 р.) [11]). Оскільки підручники того часу були зорієнтовані переважно на інформаційну й відтворювальну функції, експериментальні дослідження довели доцільність проблемно-пошукової побудови навчального матеріалу підручників. Проблема використання навчальних можливостей підручників набула особливої актуальності у 60–70-х рр. ХХ ст., тому що у зв'язку з ускладненням змісту підручників, появою в них елементів проблемного викладу навчального матеріалу зросло значення дидактичних функцій ілюстрацій. Це стало поштовхом до ряду педагогічно-експериментальних досліджень означеної проблеми.

Дослідження О.В. Попкова показало, що характер зв'язку ілюстрації з текстом є необхідною умовою повноцінного засвоєння учнями матеріалу підручника, а різні види ілюстрацій стають ефективним засобом навчання тільки тоді, коли вони виступають у підручнику не ізольовано, а у визначеній системі, доповнюючи необхідними уявленнями [27].

Дисертаційна робота Т.М. Дударенко (1978) є логічним продовженням дослідження В. Попкова. Автор обґрунтувала методи роботи з ілюстраціями й текстом підручника, які спрямовані на керівництво процесом засвоєння та формування в учнів адекватних способів роботи з матеріалом підручника. Експеримент з навчання учнів роботі з ілюстраціями показав, що розвиток і вдосконалення в них уміння встановлювати зв'язки між ілюстрацією та текстом, визначати характер цих зв'язків і активно використовувати набуті вміння в процесі складання плану значно сприяє глибокому проникненню в сутність явищ, що вивчаються. Органічне поєднання різних видів самостійних робіт з ілюстраціями репродуктивного і творчого характеру, що вимагають від учнів у процесі навчання поступового відкриття, дослідження, знаходження нових знань у підручнику, сприяє розвитку самостійного мислення [11].

О.Я. Боданська у дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтувала й експериментально довела, що підручник може стати дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів за умови дидактичної організації матеріалу проблемно-пошуковим способом [5].

Одними з умов підвищення ефективності та якості навчальної й виховної роботи було в ці роки покращення забезпечення шкіл технічними засобами, удосконалення методів навчання й виховання. Вирішуючи ці питання, А.І. Зільберштейн з аспірантом М.О. Лазарєвим досліджували питання щодо виявлення ролі діапроекційних матеріалів і фонозаписів в оптимізації навчального процесу, розвитку наукового мислення учнів, удосконалення самостійної діяльності, у поліпшенні контролю та самоконтролю [24].

Водночас розкриттю ролі й значення конструювання технічних засобів навчання як засобу підвищення рівня навчальної роботи, розвитку пізнавальної активності, самостійності, технічного мислення учнів була присвячена кандидатська дисертація М.В. Гадецького. Він визначив принципи відбору технічних засобів для конструювання, дослідив шляхи та способи підготовки учнів до творчої технічної діяльності при вивченні основ наук [7].

Отже, досліджуючи питання наочності та пізнавальної активності, учні наукової школи А.І. Зільберштейна розглянули можливості використання засобів наочного навчання у процесі активізації пізнавальної діяльності учнів. Вони довели, що нерозривність наочно-образного та словесно-понятійного мислення спостерігається вже на першій стадії мислення при різних розумових операціях, необхідних для пізнання суті явищ, що вивчаються. Тому принцип наочності вимагав використання засобів наочного навчання в таких формах, що сприяли б включенню уявлень та сприймань, які створюються на основі застосування цих засобів, у розумову діяльність учнів, стимулюючи та полегшуючи її.

Одне з актуальних питань вищої школи, що було предметом вивчення учнів професора А.І. Зільберштейна у 1970-х рр., – удосконалення контролю та оцінки знань і вмінь студентів. Проблемі організації й методики іспитів у вищій школі присвячені дисертаційна робота та ряд публікацій Т.Д. Солдатової (1978 р.), виконаних під керівництвом професора А.І. Зільберштейна [19–22].

У результаті експериментального дослідження педагог-науковець обґрунтував дидактичні принципи перевірки засвоєння знань студентів. Серед них провідними він вважав об'єктивність, достатню обґрунтованість оцінки та єдність вимог. Розглядаючи принцип об'єктивності оцінки знань і вмінь студентів, вчений зазначав, що цей принцип передбачав особливу діяльність викладача, у центрі якої якість знань, урахування шляхів, що пройшов студент у вивченні предмета, а також ставлення студентів до предмета, його наполегливість. Принцип достатньої обґрунтованості оцінки знань, навичок, вмінь студентів А.І. Зільберштейн вбачав у тому, що в умовах нетривалого зв'язку “викладач – студент” оцінка останнього може бути випадковою. Тому викладач повинен намагатися організувати навчальний процес упродовж семестру так, щоб була можливість всебічно й правильно оцінити відповідь під час іспиту [19–22].

Водночас до кола інтересів наукової школи А.І. Зільберштейна потрапляють різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів. Аспірантами та здобувачами професора було вивчено такі аспекти досліджуваної проблеми:

- умови формування особистості вчителя фізичної культури у вищій школі (С.Ю. Балбенко, 1973 р.) [2];
- специфіка підготовки студентів вищих педагогічних закладів до позакласної роботи з навчального предмета в школі (В.П. Андрусенко, 1981 р.) [1];
- особливості підготовки майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи з учнями (С.Т. Золотухіна, 1984 р.) [23].

Отже, розуміючи велике значення активності та самостійності учнів у навчанні, А.І. Зільберштейн чітко визначив шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності: впровадження проблемного навчання, здійснення зв'язку теорії з практикою, систематичність і послідовність усіх ланок навчання, науково обґрунтоване використання наочності та цілеспрямоване компетентне керівництво цим процесом з боку вчителя.

**Висновки.** Як свідчить викладений матеріал, наукові дослідження, проведені під керівництвом А.І. Зільберштейна, знаходилися на передових рубежах тогочасної науки та зберігають своє значення в сучасних умовах. Професійний шлях учнів-науковців професора А.І. Зільберштейна є переконливим свідченням його великої особистої ролі у формуванні науково-педагогічних кадрів в Україні. Серед них – відомі науковці, доктори педагогічних наук, професори:

Євдокимов Віктор Іванович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, завідувач кафедри теорії і методики професійної освіти, перший проректор ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Лозова Валентина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, голова координаційної ради з розгляду тем дисертаційних досліджень з педагогічних дисциплін при ХНПУ ім. Г.С. Сковороди;

Золотухіна Світлана Трохимівна – педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Нечепоренко Лідія Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;

Гадецький Микола Васильович – професор, директор Інституту післядипломної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Воскресенська Наталія Остапівна – професор кафедри методики викладання філологічних дисциплін у початкових класах ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Лазарєв Микола Остапович – професор, завідувач кафедри педагогічної творчості Сумського педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Балбенко Степан Юрійович – професор кафедри педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди та ін.

Сьогодні професори В.І. Євдокимов, В.І. Лозова [9], Л.С. Нечепоренко, С.Т. Золотухіна [8] та інші – фундатори власних наукових шкіл – виховують гідну зміну науковців у галузі педагогічної освіти та примножують професійні та наукові здобутки свого педагога-наставника.

#### **Література**

1. Андрусенко В.П. Подготовка студентов педвуза к внеклассной работе по предмету в школе (на материале украинской литературы и языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / В.П. Андрусенко. – Казань, 1981. – 16 с.

2. Балбенко С.Ю. Личность учителя физической культуры и условия ее формирования в высшей школе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / С.Ю. Балбенко. – Одесса, 1973. – 19 с.

3. Барабаш В.П. Индивидуальный подход к учащимся в условиях проблемно-поисковой деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / В.П. Барабаш. – Одесса, 1975. – 26 с.

4. Бобров Х.Н. Световая иллюстрация в учебном процессе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Х.Н. Бобров. – Харьков, 1950. – 29 с.

5. Боданская О.Я. Учебник как средство активизации познавательной деятельности учащихся : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.730 “Теория педагогики” / О.Я. Боданская. – Киев, 1972. – 24 с.

6. Воскресенская Н.О. Проблемное обучение при усвоении новых знаний младшими школьниками : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Н.О. Воскресенская. – Киев, 1980. – 17 с.
7. Гадецкий Н.В. Образовательное значение конструирования технических средств обучения учащимися средних специальных учебных заведений : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Н.В. Гадецкий. – Киев, 1976. – 27 с.
8. Гнізділова О.А. Наукові здобутки кафедри загальної педагогіки / О.А. Гнізділова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХНПУ, 2008. – Вип. 34. – С. 149–158.
9. Гнізділова О.А. Наукова школа професора В.І. Лозової / О.А. Гнізділова // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 9–10 (78–79). – С. 40–44.
10. Доценко А.М. Проблема формирования познавательной активности учащихся в истории педагогической мысли на Украине (1917–1941 гг.) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13730 “Теория педагогики” / А.М. Доценко. – Киев, 1972. – 17 с.
11. Дударенко Т.М. Дидактические основы методики работы с иллюстрациями школьных учебников (на материале географии и истории) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Т.М. Дударенко. – Киев, 1977. – 24 с.
12. Евдокимов В.И. Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности учащихся : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / В.И. Евдокимов. – Киев, 1973. – 20 с.
13. Зільберштейн А.І. Деякі питання керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час розв’язання ними проблемних задач / А.І. Зільберштейн // Матеріали ювілейної наукової сесії, присвяченої 50-річчю ХДПІ. – Х., 1969. – С. 48–50.
14. Зільберштейн А.І. До питання про роль засобів наочного навчання в активізації пізнавальної діяльності учнів : тези конференції ХГПІ ім. Г.С. Сковороди / А.І. Зільберштейн. – Х., 1961.
15. Зільберштейн А.І. Керування пізнавальною діяльністю учнів в умовах проблемного навчання // Питання проблемного навчання : зб. наук. праць. – К., 1978. – С. 7–20.
16. Зільберштейн А.І. Наочність у навчанні як принцип радянської дидактики / А.І. Зільберштейн // Питання наочності в навчанні : наукові записки кафедри педагогіки та психології. – Х. : ХДПІ, 1958. – Т. 29. – С. 3–35.
17. Зильберштейн А.И. Роль наглядности в активизации познавательной деятельности учащихся / А.И. Зильберштейн // Советская педагогика. – 1963. – № 3.
18. Зильберштейн А.И. Роль и значение средств наглядного обучения в управлении познавательной деятельностью учащихся при решении ими проблемных задач / А.И. Зильберштейн // Формирование умений и навыков в области познавательной деятельности в процессе изучения основ наук : сб. материалов Всесоюзной конференции. – Славянск, 1974.
19. Зильберштейн А.И. Проблема оценки разных сторон качеств знаний на экзаменах в высказываниях студентов и преподавателей вузов / А.И. Зильберштейн, Т.Д. Солдатова // Дидактика и теория воспитания в высшей школе. – Днепропетровск, 1974. – Вып. 3. – С. 33–38.
20. Зильберштейн А.И. Спорные вопросы экзамена как звена учебно-воспитательной работы высшей школы / А.И. Зильберштейн, Т.Д. Солдатова // Дидактика и теория воспитания в высшей школе. – Днепропетровск, 1972. – С. 126–133.
21. Зильберштейн А.И. Как оценивать качество знаний на экзаменах / А.И. Зильберштейн, Т.Д. Солдатова // Вестник высшей школы. – 1974. – № 7. – С. 81–82.
22. Зільберштейн А.І. Проведення екзаменів і заліків у вищій школі / А.І. Зільберштейн, Т.Д. Солдатова. – К., 1974. – 86 с.
23. Золотухина С.Т. Подготовка студентов педвуза к профориентационной работе с учащимися : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / С.Т. Золотухина. – К., 1984. – 21 с.
24. Лазарев Н.Е. Исследование роли диапозитивов и фонозаписей в оптимизации учебного процесса (на материале гуманитарных предметов средней школы) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Н.Е. Лазарев. – К., 1979. – 20 с.
25. Лозовая В.И. Использование проблемных вопросов и заданий для проверки знаний учащихся : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / В.И. Лозовая. – Казань, 1972. – 23 с.
26. Педагогічні погляди А.І. Зільберштейна і сучасність : зб. наук. праць / за ред. В.І. Лозової. – Х. : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 1997. – 106 с.

27. Попков А.В. Дидактические основы иллюстрирования учебников средней общеобразовательной политехнической школы (на материале учебников истории и географии для V–VII классов) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А.В. Попков. – К., 1961. – 19 с.

28. Прокопенко І.Ф. Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20–70-ті рр. XX ст.) / І.Ф. Прокопенко, Л.Д. Попова, І.Т. Сіра. – Х. : ХНПУ, 2007. – 152 с.

29. Ясько А.М. Роль и значение различных типов наглядных пособий в процессе формирования научных понятий : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А.М. Ясько. – Харьков, 1952. – 16 с.

ГОНЧАР О.В.

## **КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА**

Реалії постіндустріального простору, глобальної комп'ютеризації, зміни в соціокультурному, політичному розвитку будь-якого суспільства завжди знаходять своє відображення в освітній парадигмі епохи. Вимоги часу – підготовка спеціалістів, магістрів і наукових кадрів вищої кваліфікації як гармонійно розвинутої особистості, активної, креативної й конкурентоспроможної – ставлять перед вищою школою завдання пошуку нових підходів. Сьогодні стратегічним напрямом модернізації вищої школи України залишається включення студента до активної творчої пізнавальної діяльності, розвиток прагнення майбутніх фахівців до самоосвіти та самостійності.

Вищезазначене зумовило необхідність переходу від когнітивного типу навчання, при якому процес навчання зводиться до засвоєння навчальної програми, тобто знань, відібраних педагогом, до гуманістично орієнтованого навчального процесу, який спрямований на досягнення усвідомлених особистісно значущих цілей, де суб'єкти процесу навчання виступають як активні, рівноправні за мірою їх знань та можливостей партнери.

Під гуманістично орієнтованим навчанням розуміють теорію й практику, що десятиліттями напрацьовувалася як у вітчизняній, так і в західній науці. Гуманістична педагогіка, вільне виховання (США і Європа 1970-х рр.), педагогіка співробітництва (1980-ті рр., СРСР), переорієнтація позиції студента (учня) з об'єктної на суб'єктну, розробка особистісно орієнтованого навчання, проникнення інтерактивних технологій в освітній процес тощо – усе це близькі багато в чому поняття, що протистоять авторитарній педагогіці. Отже, становлення й розвиток на цьому історико-педагогічному етапі гуманістичного напрямку освіти зумовили докорінну зміну самого змісту ідеї педагогічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних з розвитком ідеї педагогічної взаємодії. На це вказують сучасні українські вчені-педагоги: О.В. Глузман, С.С. Вітвицька, О.М. Друганова, С.Т. Золотухіна, М.Б. Євтух, В.С. Курило, О.М. Микитюк, С.О. Микитюк, В.К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н.В. Пузирьова, О.А. Рацул та ін.

Як свідчить проведене дослідження, останніми десятиріччями проблема педагогічної взаємодії викладачів і студентів продуктивно розробляється в різних аспектах. Так, дослідники А.Б. Добрович, І.В. Дубровіна, Н.В. Єлізарова, М.І. Фрумін, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудінова та інші звертаються до особливостей навчального співробітництва як однієї з форм педагогічної взаємодії.

У працях зарубіжних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) педагогічна взаємодія, або інтеракція, у навчанні розглядається, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (“cooperative learning”) присвячено праці Р. Славіна (“Навчання в команді”), Д. Джонсона й Р. Джонсона (“Навчаємося разом”), Шломо Шаран (“Групові дослідження”), а також Ел. Аронсон, Спенсер, М.С. Каган та ін.

Емоційно-комунікативну сторону педагогічної взаємодії аналізують у своїх працях Е.І. Беленкіна, Л.В. Жарова, В.В. Котов, М.М. Рибаківа, М.В. Седова, Р.Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають педагогічну взаємодію з дітьми М.А. Вейт, Б.Г. Огаянц, О.В. Субботський. Позицію дорослого в співробітництві з підлітками подано як прояв педагогічної творчості в працях А.С. Белкіна, І.Д. Демакової, В.А. Кан-Каліка, М.Д. Никандрова, В.О. Сластьоніна.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти педагогічної взаємодії (педагогіка взаємодії (А.С. Белкін, І.А. Зимняя, Є.В. Коротаєва, А.І. Кравченко, М.І. Щевандрін); педагогіка підтримки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін); мистецька педагогіка (О.П. Рудницька), організація навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А.І. Донцов, Х.Й. Лийметс, А.В. Петровський, В.В. Фляків, Д.І. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон), творчо-раціонально-психологічний напрям (П.П. Блонський, Г.О. Гордон, А.Г. Калашников, Г.С. Костюк, А.В. Луначарський, А.Г. Пінкевич, С.Л. Рубінштейн), театральна педагогіка (К.С. Станіславський)), на цей момент можна говорити, що ідея педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти ще не була втілена в будь-якій самостійній моделі. Дослідження сутності педагогічної взаємодії з точки зору системного осмислення передбачає її феноменологічне репрезентування. Одним з таких феноменів, який є однією з основних форм здійснення педагогічного процесу, і є спілкування, яке для викладача, за словами В.А. Кан-Каліка, – це не “розкіш”, не фон, а головний інструмент його діяльності.

Актуальність дослідження посилюється також існуючою суперечністю, пов’язаною з невідповідністю швидкості зростання інформації та знань у сучасному світі й особистісними можливостями щодо їх сприйняття, обробки та засвоєння студентом.

**Мета статті** – охарактеризувати систему детермінант та механізмів спілкування в комунікативному аспекті як основний компонент побудови моделі педагогічної взаємодії.

Ефективність навчального процесу у вищій освіті багато в чому зумовлена характером взаємодії викладача та студентів, що передбачає комплекс різноманітних зв’язків і відносин, особливостей кожного індивіда, його емоційних проявів та переконань.

“Педагогічна взаємодія” завжди опосередковується багатьма факторами. Дослідження цього явища в динаміці дасть змогу врахувати не тільки низку змін, які виникають у результаті певної взаємодії суб’єктів навчального процесу, а, що особливо важливо, й особливості складових ланцюга “суб’єкт – інформація – об’єкт – соціум”. Теза видатного філософа, психолога й педагога М.М. Рубінштейна про те, що “врахування краю, місця, часу, трудової діяльності населення даного регіону говорить досконало ясною мовою про індивідуальні шляхи... усього навчального процесу” [13, с. 11], дає підстави констатувати, що проблема обґрунтування взає-

мозв'язку педагогіки і спілкування постає плідним джерелом для розробки сучасних педагогічних технологій.

Педагогічна взаємодія наявна в умовах співвідношення, спільної діяльності та спілкування суб'єктів-учасників навчального процесу. Функція спілкування розрахована на те, що в мовленнєвій діяльності беруть участь два активних елементи (адресант та адресат), ролі яких навперемінно змінюються.

Особливої значущості набуває розуміння поняття “спілкування” та його термінологічне використання з погляду педагогічної взаємодії. Адже педагогічна взаємодія передбачає обов'язкову цілеспрямованість та пов'язаність спілкування з рухом, розвитком і видозмінами. Виходячи з наданих характеристик, більш доречним можна вважати вживання терміна “комунікація”, що походить від лат. “communicatio” та означає “робити спільним, повідомляти, пов'язувати”, а спираючись на теорію комунікації у функціональному аспекті, – терміна “взаємна комунікація”. Саме цей уточнений термін передбачає постійний обмін ролями адресанта й адресата, має результативний, мотивовано-цільовий характер відносин суб'єктів у цілому та в акті спільної діяльності суб'єктів навчального процесу зокрема.

Освітня парадигма та стратегії навчання зумовлені переважно формою комунікації. Численні наукові дослідження (Г.М. Андрєєвої, М.А. Гусаковського, І.А. Зимньої, С.В. Костюкевич, А.А. Леонтєва, С.А. Смирнова, Л.А. Яценко та ін.) презентують різноманітні класифікації комунікативного акту. Так, наприклад, розглядаючи комунікацію в навчальному процесі як “ланцюг” комунікативних завдань, що є “інструментальними компонентами педагогічної взаємодії” [12, с. 81], багато вчених-педагогів розрізняють загальні (повідомлення та спонування) і поточні (ситуаційні, окремі) комунікативні завдання.

Привабливою є концепція групи білоруських учених (Н.Е. Бекус-Гончарова, М.А. Гусаковський, М.Ф. Гербовицька, Д.Ю. Король, С.В. Костюкевич, Л.А. Яценко та ін.), які пропонують критичну типологію комунікативних стратегій в освіті, виходячи з логічної схеми позиції викладача в дискурсивному просторі. Вони виділяють дві протилежні групи: “нормативно-пізнавальну / репрезентативну стратегію” й “проектну” [16].

В основі першого типу комунікативної моделі лежить логічна схема суб'єктно-об'єктних відносин, що базуються на риториці як техніці передання викладачем “нормативного” знання. Вони зазначають, що цей тип характеризується або тотожністю отриманої слухачем інформації, або повною / частковою редукацією. Свого часу Г.М. Андрєєва в ході дослідження комунікативних процесів звертала увагу на той факт, що “... замість збагачення інформації, її осмислення у процесі навчання має місце редукування, згортання пізнаваного матеріалу” [1, с. 90]. Таким чином, на тлі цієї комунікативної моделі виникає суперечність між фронтальною формою репрезентації знань, з одного боку, й індивідуальними можливостями та властивостями студента їх інтерпретувати – з іншого.

Особливістю другого типу комунікативної стратегії, на їх думку, є надзвичайно важливе значення “засобів суб'єктивації індивіда” [16], тобто організація викладачем таких умов, за яких відбувається самореалізація суб'єкта. Втім, учасники навчальної комунікації визнають, що тільки в ході комунікативного акту вони складають свій новий, але загальний для них набір понятійних уявлень та мовних засобів, що і вважається головним досягненням навчальної комунікації.

Для того, щоб простежити, чому інформація може зазнавати редукації, що, у свою чергу, призводить до послаблення загального результату комунікаційного ак-



ту, слід звернутися до факторів, які впливатимуть на варіативність інтерпретування інформаційного потоку (тексту), що складає навчальний дискурс.

Багато дослідників неодноразово наголошували на важливості урахування якісного розходження індивідуальних концептуальних систем як таких, що містять “суб’єктивні картини світу (у вигляді суб’єктивних систем поглядів і знань)” [10, с. 263], що породжує інтерпретаційні варіанти у процесі “присвоєння” знань. Сформульована свого часу в працях лінгвістів В. Гумбольдта й О. Потебні ідея процесуальності змісту тексту (інформації) набула розвитку в низці наукових праць різних галузей [2; 3; 4]. Зокрема, вже наприкінці ХХ ст. великого поширення набула концепція, що розвивалася ще в працях Д.Н. Овсяннико-Куликовського та розглядає процес сприйняття інформації як “співтворчість” адресанта й адресата [5]. Ця ідея була також висловлена й С. Ейзенштейном, який справедливо зазначав, що “кожен глядач відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, зі свого досвіду, з глибин своєї фантазії, з тканини своїх асоціацій, з передумов свого характеру, вdachі й соціальної приналежності творить образ за... напрямими зображеннями, підказаним йому автором (адресантом)” [16, с. 137]. Так, на думку Н. Лумана, комунікація “подвоює” реальність. Вона створює альтернативні варіанти, тим самим щоразу примушує її учасників до осмисленої селекції.

У цьому контексті жвавий інтерес низки дослідників привертає саме позиція адресата (того, хто сприймає, реципієнта), тому що саме йому слід з’ясувати думку, використовуючи свою “базу знань” (що представлена складною взаємодією між різними галузями знань: “граматики, лексики, знання світу й ситуації, наявність попереднього досвіду” [15, с. 101]), а потім її інтерпретувати. “При цьому той, хто говорить, не завжди може розраховувати на рівний тезаурус, потрібний обсяг знань, однакове бачення світу адресантом та його адресатом” [11, с. 8]. А цей факт набуває особливої важливості, коли мова йде про відносини між викладачем і студентом, рівень знань, тезаурус та статус яких апріорі не є рівними. Щодо вищої професійної освіти, то тут ситуація поліпшується лише фактичною належністю до спільного фаху, що допомагає подолати вікові перешкоди та зближує однаковими цілями, вузькою специфікою дискурсу.

З огляду на це слушною є теза М. Гумільова щодо розподілу адресатів на два типи, а саме: адресата-“друга” й адресата-“ворога”, останній з яких з низки причин не спроможний без редукування інтерпретувати зміст, закладений адресантом. Звідси стає зрозумілим, що зменшити коефіцієнт редукції отриманої адресатом інформації можна тільки за умови, якщо головним своїм завданням викладач буде вважати необхідність збагатити студента новітніми методами або засобами навчально-пізнавальної діяльності для того, щоб забезпечити його активність, ініціативність та творчу самостійність. Відповідальність викладача за саме таку організацію навчального процесу посилюється вимогою знаходитися в одній концептуально-проективній площині [9], з приблизно однаковими емоційно-оцінювальними еталономі, що є важливою умовою доступності певних знань для їх повного (не редукційного) засвоєння студентами. Таким чином, діяльність викладача має зводитися до ролі менеджера, фасилітатора або помічника-провайдера до сутності інформаційних скарбниць. До того ж викладач повинен уміти стимулювати комунікативні інтенції (суб’єктивні мотиви) та водночас виявляти комунікативні перешкоди, допомагати в їх подоланні. Зрозуміло, що для викладача вважається неприродним вживання елементів так званої автокомунікації як такої, що розрахована на себе, звернена до себе тощо. Таким чином, сьогодні постає потреба в комунікативній досвідченості викладача.

Основи комунікації передбачають також сукупність правил, що регламентують як зовнішні прояви у відносинах з людьми, тобто етикет, так і закономірності міжособистісних відносин. Під закономірностями розуміють об'єктивно існуючі, істотні зв'язки явищ, що виникають у міжособистісному спілкуванні й накладають значний відбиток на його характер. Серед них прийнято виділяти такі, як: закономірність невизначеності відгуку; закономірність неадекватності; закономірність викривлення змісту інформації; закономірність психологічного самозахисту.

Разом з тим слід відзначити важливість для забезпечення адекватності процесу педагогічної взаємодії невербальних засобів комунікації, до яких належать: система жестів (жестикуляція, пози частин тіла, міміка, пантоміміка), паузи (частота та тривалість), суб'єктивно-зоровий код (погляди, контакт очей, асоціації), організація простору та часу. На думку М.Л. Кларіна, слід приділяти увагу навіть таким, на перший погляд, дрібницям, як “паузи очікування відповіді” [7, с. 194], оскільки вони не тільки супроводжують, а й впливають на вербальний канал сприйняття і, як наслідок, покращують чи послаблюють комунікативний зв'язок у процесі педагогічної взаємодії. А Є.В. Коротаєва, наводячи приклад щодо позиції педагога в аудиторії (класі), зауважує, що викладач, який стоїть протягом заняття, може “сформувати деструктивне напруження, що ускладнить адекватне сприйняття, ... тому що підсвідомо “надбудовна” поза може вважатися як погроза” [8, с. 72]. Таким чином, невербальні засоби комунікації відіграють важливу роль у процесі розвитку педагогічної взаємодії, незважаючи на те, що мають імпліцитний (“підтекстовий”) характер.

**Висновки.** Теорія комунікації в межах функціонального підходу допомагає з'ясувати сутність ідеї педагогічної взаємодії, тому що передбачає урахування людського фактора при комунікативній активності індивіда в ситуації мовленнєвих відносин учасників (викладача і студентів) навчального процесу в системі вищої школи. Такий погляд сприяє розкриттю механізмів подолання існуючих суперечностей між індивідуальним сприйняттям та глибиною засвоєння знань, умінням їх використовувати на практиці, з одного боку, й авторитарно-фронтальною традицією їх репрезентування без уваги до умов та потреб сучасності – з іншого.

Залежно від збалансованості активності кожного із суб'єктів комунікативного акту умовно можна виділити два типи.

Перший тип, незбалансований, передбачає домінанту одного з комунікантів. Авторитарна роль, яка залишалася традиційною досить довгий час, полягала в трансляції викладачем навчальної інформації згідно з його особистим досвідом, манерою викладання, відбором та конструюванням навчального матеріалу. Студент опинявся в пасивній ролі слухача, який міг порушувати таку однобічність впливу, лише ставлячи уточнювальне запитання або даючи відповідь на запитання в рамках сприйнятої інформації.

Другий тип, збалансований, базується на паритетності, обопільній активності комунікантів (викладача та студента), відсутності домінування або диктату. Активне сприяння досягненню спільних усвідомлених цілей, створення студентом персонального “алгоритму” засвоєння знань не тільки з використанням свого досвіду, а й з урахуванням поглядів та знань викладача й інших учасників навчального процесу, повною мірою відповідає сучасній гуманістично орієнтованій тенденції розвитку педагогічної думки сьогодення.

Наведена схема дає можливість уявити функціональний характер інформативного обміну в процесі комунікативного акту (див. рис.).



Рис. Схема інформаційного обміну в процесі педагогічної комунікації

Комунікативна компетентність є необхідною складовою професійної компетентності педагога. Особливої значущості вона набуває з погляду з'ясування та подолання недоліків і суперечностей, які притаманні традиційній системі навчання.

Рівень успішності навчального процесу прямо залежить, з одного боку, від форми організації педагогічної взаємодії викладача і студента, а з іншого – від комунікативних компетенцій кожного з них.

#### Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1996. – 296 с.
2. Ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Гумбольдт В.О. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода / В.О. Гумбольдт. – СПб., 1859. – 366 с.
4. Гумбольдт В.О. Язык и философия культуры / В.О. Гумбольдт. – М., 1985. – 349 с.
5. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев, 1974. – 134 с.
6. Залевская А.А. Понимание текста как актуальная психолингвистическая проблема / А.А. Залевская // Литературный текст: проблемы и методы исследования. – Калинин : Изд-во Калининского ун-та, 1987. – С. 24–25.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994. – 278 с.
8. Коротаева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е.В. Коротаева. – М. : Профит Стайл, 2007. – 224 с.
9. Лісіна (Гончар) О.В. зіставний аналіз лексики ідіостилів С. Єсеніна й імажиністів : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.02 / Олена Валентинівна Лісіна ; Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 16 с.
10. Павиленис Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
11. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории / А.Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
12. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 176 с.
13. Степанченко І.І. Принципи функціонально-типологічного дослідження ідіостилію / І.І. Степанченко // Мовознавство. – 1991. – № 6. – С. 41–46.

14. Стилистика //Социальные и гуманитарные науки. Зарубежная литература : Серия 6. Языкознание : реферативный журнал / АН России. Ин-т науч. инф-ции по общ. наукам. – 1993. – № 2. – С. 98–110.

15. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Костюкевич и др. ; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с. – Режим доступа : <http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/liter.htm>.

16. Эйзенштейн С. Избранные статьи / С. Эйзенштейн. – М. : Искусство, 1956. – 455 с.

ГРИШКО Ю.А.

## **АНАЛІЗ ЦІННОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВИМІРЮВАНИХ ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК**

З початком нового тисячоліття сучасний світ опинився на складному етапі розвитку, що позначений пошуком оптимального суспільно-економічного формату співіснування людства в глобальному просторі. Не є винятком й освітнє середовище, в якому конкурують, виборюючи своє право на домінування, національні моделі підготовки молоді до активного соціального життя.

Українська доктрина розвитку освіти в цьому аспекті декларує особистість як вищу цінність буття, а створення умов для її самореалізації – як важливу місію держави. Саме тому проблема формування системи цінностей майбутнього педагога, специфічною складовою якої є цінність самореалізації, набуває особливої гостроти й значення. Її постановка здійснювалася в межах різних концептуальних підходів та була спрямована як на педагогів у цілому, так і на вчителів та вихователів, викладачів вищої школи, спеціалістів-предметників зокрема. Задекларовані результати встановили, що вона була актуальною в усі історичні часи, а способи та моделі її вивчення визначалися існуючим на той час форматом соціального устрою.

Очевидно, що нинішній світоустрій позиціонував самореалізацію як велику перемогу еволюції, в якій цінності конкретної особи, її воля та “ідея про себе” розкривають великі можливості людства в розвитку та процвітанні. Ідея гуманізації освітньої сфери є логічним наслідком цих процесів та фундаментальною концептуальною моделлю наукової методології вивчення людини, що навчається та вчить.

Вирішенню задекларованих у Національній доктрині розвитку освіти відповідних завдань було присвячено праці В.А. Гупаловської, Р.О. Зобова, В.Н. Келасьєва, А.М. Кириченко, Н.О. Комісаренко, І.П. Краснощок, Н.М. Лосєвої, В.М. Мазіна, А.В. Сущенка, Л.С. Шевченко, Н.Ф. Юхименко та інших науковців. Автори спрямували на дослідження процесу самореалізації майбутніх і сучасних педагогів багаторічну наукову та емпіричну активність, результатом якої стали висновки про те, що потреба в самореалізації в освітян є проявом фундаментальної властивості Всесвіту – самоорганізації та самоупорядкування. На філософському рівні вивчено сутність та умови самореалізації людини як родової істоти. На психологічному рівні самореалізація розглядається як потреба, як діяльність і як об’єктивний і суб’єктивний результат цієї діяльності. На соціальному рівні розглядається конкретна соціальна структура й вирішуються питання про шляхи самореалізації особистості в суспільстві. На педагогічному рівні визначається здатність особистості до виявлення й опредметнення своїх сутнісних сил, розробляються засоби та педагогічні умови, що мають сприяти ефективній самореалізації.

Проте виконана робота не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми самореалізації педагогів. Лише на стадії розробки перебувають шляхи організації психологічної та педагогічної фасилітації цінності самореалізації майбутніх педагогів на етапі професійної підготовки.

**Метою статті** є деталізація цінності самореалізації майбутнього педагога в часткових ціннісних установках.

Для того, щоб розробляти якісні технології формування цінності самореалізації майбутніх педагогів, необхідно визначити відмінності між педагогами, які самореалізуються, та усіх інших. У цьому аспекті очевидною є потреба у великій роботі з виявлення, опису та операціоналізації достатньої кількості ефективних педагогів, які працюють, і які вже закінчили свій трудовий шлях. І хоча неодмінно буде прослідковуватися певна аналогія з відомою роботою А. Маслоу [4], правда, щодо відомих у інших галузях особистостей, результати дали б змогу більш точно деталізувати сутність цінності самореалізації як “установки педагога на втілення у своїй діяльності власних намірів та способу життя” [6]. Отже, педагог, який самореалізується в процесі педагогічної діяльності, не може бути відображений із суто акторським змістом професії – він не виконує ролі, функції, не підтримує свого статусу, а, скоріше, реалізує свою особистісно-професійну позицію. Розуміючи, що остання, за великим рахунком, є механізмом реалізації цінностей особистості в педагогічній діяльності, переходимо до наступної деталізації змісту особистісно-професійної позиції педагогів.

За нашим припущенням, стосовно педагога, що є носієм цінності самореалізації, вона має складатися з таких положень:

1. Розкриття та реалізація виховного потенціалу процесу навчання через зміст освіти, її форми та методи.

2. Будування духовної, інтелектуальної й емоційної взаємодії та взаємозбагачення в процесі підготовки й реалізації внутрішньошкільних або внутрішньовузівських подій.

3. Підтримка процесів самопізнання, саморозвитку, самореабілітації, ціннісно-смыслового пошуку дитини за рахунок створення відповідного освітнього простору.

4. Конструювання взаємодії з дітьми на засадах загальновідомих гуманістичних принципів:

- діалогічності;
- емпатичності;
- довіри до можливостей природи дитини;
- безоцінного ставлення до дитини як унікальності;
- щирої (за К. Роджерсом, “конгруентної” [5]) професійно-педагогічної поведінки.

Ці та інші положення дають педагогу змогу бути відкритим для особистісного досвіду, сприймати свої успіхи та невдачі як події, які допомагають йому краще розуміти себе, конструктивно самовідтворюватися та самореабілітовуватися, відновлюючи свій психофізичний потенціал.

Представлені положення щодо професійно-педагогічної позиції педагога – носія цінності самореалізації не є переліком того, що повинен робити педагог. Швидше за все, ці положення мають бути результатом використаних можливостей самостійного та відповідального вибору кожного педагога серед безмежної кількості варіацій та ціннісних установок у сфері пізнання, дії та переживання.

У сфері пізнання можна виділити як мінімум одну установку, що дає змогу відстежити спрямованість майбутнього педагога на самореалізацію в педагогічній діяльності – ціннісна установка на розуміння соціальних правил і норм, алгоритмів їх використання на практиці. На відміну від “знання”, як зафіксованої в пам’яті та свідомості людини упорядкованої інформації про зовнішній світ, “розуміння” є універсальним засобом освоєння світу людиною. Слід зазначити, що феномен “розуміння” останнім часом набув актуально-перспективного характеру в педагогічних дослідженнях. Більшість авторів стверджує, що розуміння є процесом, який підлягає жорсткій логіці й включає в себе детально описані процедури, незалежно від типу мисленнєвої діяльності людини. Власне кажучи, розуміння є, по суті, набагато важливішим, ніж засвоєння правил, фактів, дат тощо, і є серйозною інтелектуальною працею, значним психічним напруженням на засадах співпереживання та персоніфікації. Пілотажні дослідження в галузі педагогічної герменевтики [1] довели, що герменевтичний підхід підвищує рівень педагогічної майстерності як здатності педагога з мінімальними зусиллями, у мінімальні терміни досягти надійної, усвідомленої фіксації навчальної інформації в пам’яті людини. Спирання на розуміння є, по суті, фасилітацією людини перед новими ситуаціями, великим обсягом роботи, стереотипами і неодмінно приведе до розвитку оригінальності суджень та рішень, самостійності й критичності мислення.

А.В. Сущенко зазначає, що розуміння сприяє створенню певних переваг педагога, особливо в розвитку “свідомоформувальної компоненти” [7]: фіксація смислів слухання себе, концентрація, вербалізація вражень, розвиток спостережливості. Автор наголошує, що опора на розуміння може бути здійснена тільки за рахунок дбайливого ставлення до пошуку свого унікального стилю педагогічної взаємодії та створення інтелектуально напруженої, але емоційно безпечної навчальної атмосфери.

Остання теза дає нам змогу більш точно деталізувати прояви цінності самореалізації у сфері дії. За нашим припущенням, вони можуть бути відслідковані через ціннісні установки педагога на спільну творчу діяльність, діалогічне спілкування та використання ігрових способів взаємодії. Аргументами на користь представленої гіпотези слугують такі тези:

1. Саме в процесі спільної творчої діяльності з дитиною або колегами перед педагогом відкриваються різнобічні можливості творчого самоздійснення.

2. Спільна діяльність людей неможлива поза їх спілкуванням. І якщо в монологічному спілкуванні домінує воля та смисли тільки педагога, то атрибутами діалогічного типу спілкування є певні “комунікативні права” та “комунікативна відповідальність” особистостей.

3. Ігрова діяльність є взаємодією людей, що відбувається у визначеному місці, часі та підпорядкована добровільно прийнятим правилам, як правило, поза матеріальною винагородою або користю, і завжди супроводжується почуттям злетів та напружень. Ігрове спілкування завжди вважалось потужним засобом впливу за рахунок більшої, ніж у житті, свободи для самореалізації.

У почуттєвій сфері присутність цінності самореалізації в житті педагога пов’язують із ціннісними установками на емпатію, толерантність та рефлексію. Як емпатія, так і толерантність за педагогічним впливом є делікатною, безоцінною участю у внутрішньому житті іншої людини, що дає їй змогу більш повно виявляти свій внутрішній світ. Емпатія та толерантність роблять людину відкритою до змін та викликів, мають потужний терапевтичний вплив, щоправда, за умови реально

поважного та визнаного ставлення педагога, вірою в людський потенціал та можливостей прийняття міжкультурних, міжособистісних “відмінностей” у думках.

Останньою ціннісною установкою, без якої “неможливо” уявити собі діагностику наявності цінності самореалізації в педагогів, є рефлексія. Розуміючи її як мисленнєвий діалог людини з різними віртуальними образами свого “Я” (наприклад, “дорослий-батько-дитина” в Е. Берна) або внутрішній діалог з існуючими та вигаданими співрозмовниками, педагогічна рефлексія розглядає, оцінює, приймає або віддаляє ті чи інші цінності. Рефлексія є головним механізмом формування людських цінностей загалом, а цінності самореалізації частково. Саме тому внутрішні діалоги зі значущими особами, членами сім’ї, представниками суспільних інститутів дають змогу формувати в людини “ідею про себе” у світі та її інваріанти.

**Висновки.** Отже, в ході проведенного аналізу нами встановлено, що цінність самореалізації майбутнього педагога може бути операціоналізована та розглянута в контексті більш конкретних ціннісних установок:

1. У сфері пізнання такою установкою має бути ціннісна установка на розуміння.
2. У сфері діяльності – ціннісна установка на взаємозбагачувану, інтелектуально напружену, але емоційно безпечну діалогову взаємодію, одним з варіантів якої може бути гра.
3. У почуттєвій сфері – ціннісна установка на емпатію, толерантність та розвиток педагогічної рефлексії.

#### **Література**

1. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства : дис... д.п.н. / И.Д. Демакова. – М., 2000.
2. Краснощок І.П. Самореалізація майбутнього вчителя / І.П. Краснощок // Соціально-професійне становлення особистості : [монографія] / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір ; за ред. В.В. Радула. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ Імекс ЛТД, 2002. – С. 112–148.
3. Лосєва Н.М. Визначення рівнів готовності викладачів вищих навчальних закладів до самореалізації / Н.М. Лосєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 27. – С. 59–65.
4. Маслоу А.Г. Самоактуализация личности и образование : пер. с англ. / А.Г. Маслоу ; предисл. Г.А. Балла. – К. ; Донецк, 1994. – 52 с.
5. Роджерс К.Р. Эмпатия. Психология эмоций : пер. с англ. / К.Р. Роджерс. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1991. – 412 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 308 с.
7. Сущенко А.В. Розвиток гуманістичного потенціалу майбутнього педагога в процесі магістерської підготовки / А.В. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя ; Київ, 2006. – Вип. 39.

ГРИТЧЕНКО А.

## **ВІДБІР ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СИСТЕМИ ЗНАТЬ СУЧАСНОГО АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА**

Сільське господарство України становить важливу частину економіки країни: тут сконцентровано 13% основних виробничих фондів, зайнято 14% економічно активного населення, виробляється 27% валового внутрішнього продукту. На початку 1990-х рр. в агропромисловому комплексі розпочалися радикальні еконо-

мічні перетворення. У результаті інституційних перетворень сформовано нову соціально-економічну структуру сільськогосподарських підприємств, що характеризується наявністю приватних, колективних та індивідуальних організаційно-правових форм господарювання. Зріс рівень технічного й технологічного забезпечення аграрного виробництва, що потребує якісно нової підготовки кадрів.

Світовий і вітчизняний досвід індустріалізованого аграрного виробництва показує, що переважним типом працівника має бути конкурентоспроможний на ринку праці висококваліфікований працівник, що має, як мінімум, повну загальну середню освіту із сільськогосподарського профілю, професійно підготовлений, володіє 3–4 суміжними професіями. Це має бути активна діяльна особистість з високим рівнем технічної та технологічної культури, здатна професійно вирішувати поставлені перед нею завдання. Фактично це означає якісний перехід від одного типу відтворення робочої сили до іншого, адекватного ринковим формам господарювання.

Динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері агровиробництва визначають нагальну потребу в підвищенні професійної кваліфікації працівників, зростанні їх професійної мобільності. Вирішення цієї складної проблеми вимагає науково обґрунтованих підходів до відбору змісту професійного навчання фахівця на кожному рівні його підготовки. У цих умовах зростають вимоги до вчителя трудового навчання, формування змісту, навчально-методичного та програмного забезпечення його професійної підготовки у ВНЗ. Найбільш складною є розробка змісту предметів професійної підготовки вчителя трудового навчання до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва.

**Мета статті** – розкрити особливості та основні принципи відбору змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва.

Для розроблення змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання сільської школи відповідно до умов соціально-економічних перетворень в аграрному виробництві звернемось до теоретико-методологічних основ цієї проблеми.

Наукові підходи до вирішення питань відбору змісту освіти представлені в працях В.В. Краєвського [1], В.С. Ледньова [2], М.Н. Скаткіна [4], С.Д. Смирнова [5] та ін.

При традиційному, класичному підході зміст освіти визначають як систему знань, умінь і навичок, якими мусить оволодіти учень у процесі навчання в освітньому закладі певного типу, і на цій основі – сформованість поглядів, переконань, світогляду, особистісних якостей і певного рівня розвитку пізнавальних можливостей учнів (орієнтація на формування необхідних знань) [5]. З цієї точки зору, знання виступають абсолютною цінністю, при цьому не враховуються якості особистості, що призводить до ідеологізації та регламентації знань, їх академізму, орієнтації змісту освіти на середнього учня.

Іншої точки зору дотримуються М.Н. Скаткін [4], В.С. Ледньов [2], М.М. Фіцула [6], які стоять на позиції особистісно орієнтованого підходу до виявлення суті змісту освіти. Цей підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, становлення її індивідуальності й можливості самореалізації в соціумі.

Виходячи з положень особистісно орієнтованого підходу, В.С. Ледньов під змістом освіти розуміє зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є особливим чином організована діяльність,



а також зміст триєдиного цілісного процесу, що характеризується, по-перше, засвоєнням досвіду попередніх поколінь, по-друге, вихованням типологічних якостей особистості, по-третє, розумовим і фізичним розвитком людини [2].

У структурі змісту освіти, як стверджує В.С. Ледньов, у повному обсязі відображається структура досвіду особистості, яка складається з чотирьох груп компонентів:

- якості особистості, інваріантні предметній специфіці діяльності (пізнавальні якості, спрямованість особистості, трудові якості, комунікабельність, естетичні й фізичні якості);

- досвід предметної діяльності, що диференціюється за рівнем спільності її видів (загальна, спеціальна та політехнічна освіта);

- досвід особистості, що диференціюється за принципом теорія – практика (знання та вміння);

- досвід особистості, що диференціюється за творчою ознакою (репродуктивна та творча діяльність) [2].

Разом з тим при визначенні змісту навчальних дисциплін виникає проблема експоненціального зростання наукової інформації. Тому перед вищою школою стоїть завдання відбору найважливішого, найнеобхіднішого й найістотнішого, того, що становить певну систему впорядкованих знань. Використання загальних принципів, понять і закономірностей систематизує наукові знання, полегшує розуміння суті предмета та оптимального шляху його застосування. У навчальному процесі загальні принципи дають змогу з достатньою точністю та швидкістю систематизувати інформаційні потоки значних обсягів та орієнтуватися в їх різноманітті.

Аналіз наукової літератури дав можливість визначити основні принципи відбору змісту професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання сільської загальноосвітньої школи, а саме:

#### 1. Загальнодидактичні:

- взаємозалежності змісту освіти й рівня розвитку суспільства – зумовлює необхідність зв'язку навчального матеріалу з практикою, спрямованість на сучасні тенденції соціально-економічного розвитку суспільства;

- доступності змісту освіти – зумовлює відповідність навчального матеріалу розумовим можливостям студентів та потребам на всіх етапах їх професійної підготовки. Він визначає структуру навчальних планів і програм, способи викладу наукових знань у підручниках, порядок введення й оптимальну кількість наукових понять і термінів;

- цілісності – пріоритетною метою освіти виступає становлення та розвиток цілісної картини світу, що забезпечується взаємозалежністю й взаємозумовленістю суміжних предметів, інтегрованістю навчальних курсів;

- єдності змістовної і процесуальної сторін навчання;

- науковості – змістовний матеріал має бути сформований у безпосередньому зв'язку з теорією науки і практикою, з урахуванням останніх досягнень наукового, соціального, культурного та технічного прогресу;

- єдності змісту освіти – зумовлює структурну цілісність змісту освіти на різних рівнях його формування та підходу до побудови як кожного навчального предмета, так і всієї підготовки спеціаліста в цілому;

- систематичності та послідовності – реалізується на підставі широкого застосування структуризації в змісті навчання та процесі викладання; переходу від простих систем і структур до складних, від конкретних до загальних і навпаки; максимального застосування структур, спільних для багатьох навчальних предметів;

планування змісту, який розвивається по висхідній лінії, де кожне нове знання спирається на попереднє й впливає з нього.

## 2. Відбору змісту техніко-технологічних дисциплін:

- доцільності та відповідності завданням техніко-технологічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ;

- врахування співвідношення науки та навчального предмета:

- а) дидактичної ізоморфності – основні структурні елементи та смислові одиниці наукової дисципліни мають перейти в навчальну дисципліну переосмисленими в дидактичному плані;

- б) єдності змісту навчання – дає змогу створити в майбутнього фахівця певну систему знань, що є науковою основою його подальшої професійної діяльності;

- в) перспективності – зміст професійної підготовки майбутнього фахівця має включати питання прикладної спрямованості здобутих знань.

## 3. Відбору змісту профільності професійної підготовки:

- забезпечення всебічності вивчення об'єкта, систематичності знань про нього;

- інтеграція різнопредметних знань і видів діяльності студентів;

- задоволення індивідуальних пізнавальних інтересів студентів, конкретизації окремих питань, аспектів навчальних тем;

- реалізація професійної спрямованості змісту знань та вмінь, зв'язків навчального матеріалу з майбутньою професією;

- відображення цілісної системи відносин людини зі світом (людина – природа – суспільство – виробництво – техніка – технологія – тощо).

## 4. Дидактичної структуризації змісту навчального матеріалу професійних освітніх програм, які спрямовані на досягнення мети процесу навчання, створення процесуальної структури змісту професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання:

- поєднання лінійного й концентричного розташування навчального матеріалу з виділенням інтеграційних зв'язків та інтегрованих проблем (навчальних тем), інтеграція модульних блоків;

- поєднання культурологічної та професійної спрямованості інтеграційних зв'язків і інтегрованих проблем, що об'єднують блоки навчальних предметів у структурі професійної підготовки;

- поєднання індуктивного й дедуктивного підходів і логічної послідовності розкриття навчального матеріалу;

- виділення укрупнених пізнавальних дидактичних одиниць знань як навчальних елементів змісту професійної підготовки (інтегрованих навчальних проблем і тем, вузлових понять, фундаментальних законів і фактів, універсальних способів дій тощо);

- дослідницький підхід до виділення логічних етапів вирішення навчальних проблем і забезпечення успіху студентів у творчому пошуку;

- поєднання різних дидактичних теорій відбору і структуризації змісту навчального матеріалу (дидактичний матеріалізм, дидактичний формалізм, дидактичний утилітаризм, екземпляризм, енциклопедизм, структуралізм, комплексність);

- забезпечення рефлексивності засвоєння змісту професійної підготовки, діяльності рефлексії студентів, їх адекватної самооцінки рівня навчальних досягнень;

- блоково-модульний підхід до конструювання змісту навчальних програм, тем та інтегрованих проблем;
- системно-моделювальний принцип побудови змісту на основі порівневої теорії моделювання змісту освіти;
- порівнева структуризація навчального матеріалу з метою диференціації навчання, залежно від навчальних можливостей студентів і рівня складності навчального матеріалу в рамках курсів, предметів, тем.

Крім того, як зазначає І.П. Підласий, зміст навчального матеріалу може мати різну структуру викладу (подання). Елементи структури – окремі знання або їх елементи (кроки, порції) можуть “поєднуватись” між собою по-різному. Найбільш поширеними на сьогодні є лінійна, концентрична, спіральна та змішана структури викладу змісту. При лінійній структурі окремі частини навчального матеріалу утворюють безперервну послідовність тісно пов’язаних між собою ланок, що опрацьовуються за час навчання, як правило, тільки один раз. При виборі такої структури викладу особливо важливо дотримуватися вимог послідовності, історизму, систематичності, доступності. Концентрична структура передбачає повернення до вивчених знань. Одне й те саме питання повторюється кілька разів, причому його зміст поступово розширюється, збагачується новими відомостями, зв’язками та залежностями. На перших етапах навчання даються елементарні уявлення, які поступово, у міру накопичення знань і зростання пізнавальних можливостей, поглиблюються та розширюються. Характерною особливістю спіральної структури викладу навчального матеріалу є поступове розширення й поглиблення кола знань, які пов’язані з досліджуваною проблемою. У спіральній структурі немає перерв, характерних для концентричної структури, немає в ній і одноразовості у вивченні проблеми, яка відрізняє лінійну структуру. Укладачі підручників сьогодні все більше використовують можливості змішаної структури – комбінації лінійної, концентричної й спіральної структур, яка дає змогу маневрувати при організації змісту навчального матеріалу, викласти окремі його частини різними способами [3].

Крім вищезазначеного, при формуванні змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання мають знайти відображення сучасні досягнення сільськогосподарських, технічних, технологічних, економічних та інших наук, що зумовлено такими особливостями аграрного виробництва:

- специфіка та різноманітність сільськогосподарських технологічних процесів зумовлює потребу у відповідному технічному забезпеченні. Сільськогосподарська техніка працює на основі різних принципів дії механізмів і машин (механічних, електричних, гідравлічних, теплових, комбінованих), відрізняється мінливістю умов роботи (грунтовий, кліматичний, метеорологічний, рельєфний чинники), фізико-механічних властивостей об’єкта праці тощо. Виникає необхідність у загальнотехнічній підготовці фахівця, формуванні знань призначення, принципів дії, будови аграрної техніки та її основних регулювань відповідно до умов роботи тощо;
- сезонність і періодизація проведення окремих польових робіт. У зв’язку із цим працівникам, зайнятим в аграрному виробництві, потрібні різнобічні знання з управління та роботи на різних сільськогосподарських машинах та знаряддях, проведення діагностичних, ремонтних та інших робіт, щоб вони були завантажені роботою протягом року. Тому сучасне агровиробництво потребує фахівців, які володіють одночасно декількома професіями;
- у сільськогосподарському виробництві, на відміну від промисловості, де виробництво має стаціонарний характер, виконання технологічних процесів здійс-

нюється як стаціонарними, так і мобільними машинами та знаряддями. Тому працівник агровиробництва мусить володіти знаннями технічних та експлуатаційних показників не тільки стаціонарних, начіпних, монтованих, пересувних і мобільних машин та знарядь, вміннями налаштування їх залежно від умов роботи (тип ґрунту, характер рельєфу, глибина обробітку, технічний стан машини тощо);

– якість виконання технологічного процесу залежить від фізико-механічних і технологічних властивостей об'єктів обробки, агротехнічних вимог до виконуваних технологічних операцій вирощування та збирання сільськогосподарських культур. Тому знання властивостей ґрунту, рослин, плодів, насіння, є необхідною умовою для правильної організації технологічного процесу їх обробітку;

– технологічні властивості середовища в процесі обробки безперервно змінюються, відповідно, не залишаються постійними умови технологічного процесу й характер дії робочих органів. У зв'язку із цим необхідне оволодіння основами розрахунку агрегатів відповідно до властивостей оброблюваного матеріалу та вимог агротехніки, режимів роботи при вирощуванні кожної сільськогосподарської культури.

Всі вищезгадані особливості мають бути відображені в змісті професійної підготовки вчителя трудового навчання як наукові основи формування системи знань аграрного виробництва. Крім того, сучасний зміст підготовки такого спеціаліста у ВНЗ має сприяти формуванню його різноманітних знань, умінь та навичок:

– для успішної підготовки покоління, що підрастає, до майбутньої трудової діяльності він повинен володіти не тільки широкими загальнотехнічними знаннями з механіки, електротехніки, гідравліки, технології аграрного виробництва, а й уміти застосовувати всі ці знання у виробничій діяльності, вміти сформувати їх в учня;

– ефективне здійснення виробничої діяльності учнів вимагає від майбутніх учителів трудового навчання не тільки широких техніко-технологічних знань, а й знань планування та організації трудової діяльності учнів;

– впровадження в навчальний процес трудової підготовки учнів методу проектів вимагає від учителя знань проектування та розрахунку технологічних процесів вирощування та збирання сільськогосподарських культур, вмінь організації навчально-дослідницької діяльності учнів на пришкольніх ділянках та творчої конструкторсько-технологічної діяльності в гуртках технічної творчості при проектуванні засобів малої механізації тощо.

**Висновки.** На основі перелічених особливостей та принципів відбору змісту професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання на технологіко-педагогічному факультеті Уманського державного педагогічного університету було обґрунтовано, розроблено та апробовано інтегрований курс навчальних дисциплін “Основи аграрного виробництва”. Проведена дослідно-експериментальна робота дала можливість переконатись, що в єдності з психолого-педагогічними та методичними дисциплінами курс забезпечує ефективну професійну підготовку вчителя сільської загальноосвітньої школи до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва. На жаль, формат статті не дає можливості розкрити в повному обсязі суть та зміст досліджуваної проблеми. Потребує подальшого вивчення проблема відбору змісту професійної підготовки майбутнього фахівця в системі педагогічних та технологічних практик як однієї зі складових його підготовки до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва.

#### **Література**

1. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М. : Пед. общество России, 2000.

2. Леднёв В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднёв. – М. : Высшая школа, 1991.
3. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1985. – 95 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
6. Фицула М.М. Педагогіка / М.М. Фицула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.

ГУЗ К.Ж., ІЛЬЧЕНКО В.Р.

## “ПРИРОДОЗНАВСТВО” ЯК ПРЕДМЕТ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Стандарт освітньої галузі “Природознавство” передбачає вивчення її змісту у профільній школі в двох варіантах: окремих предметів – фізики, хімії, біології, які взаємопов’язані між собою змістом загальноприродничої компоненти, та інтегрованого курсу “Природознавство” в класах суспільно-гуманітарного профілю. Вітчизняна освіта змінюється в тому самому руслі, що й освіта інших країн світу.

Так, стандарт освіти в російській старшій школі також передбачає вивчення природознавства в двох варіантах. Перший – вивчення фізики, хімії, біології у профілях гуманітарної спрямованості, другий – вивчення в цих самих профілях інтегрованого курсу “Природознавство” як базового загальноосвітнього предмета. Федеральний компонент Державного стандарту середньої (повної) загальної освіти з природознавства розроблений колективом під керівництвом кандидата фізикоматематичних наук О.Ю. Пентіна. У пояснювальній записці до базового навчального плану зазначено, що пропонований інтегрований курс природознавства формувався не як сума окремих елементів знань із фізики, хімії, біології. Він спрямований на формування цілісної природничо-наукової картини світу і має завдання ознайомлення школярів з методами пізнання, характерними для природничих наук. Ці завдання значною мірою відповідають призначенню вивчення природознавства в профілях гуманітарної спрямованості – формування сучасного наукового світогляду, самовизначення особистості в навколишньому світі [4].

**Мета статті** – проаналізувати основні підходи до створення інтегрованого природознавчого курсу; розкрити психолого-педагогічні основи природничо-наукового курсу “Природознавство” для старших класів гуманітарного профілю.

О.Ю. Пентін розглядає такі підходи до створення інтегрованого курсу “Природознавство” в старшій школі:

1. Фундаментальний (або ієрархічний) підхід. Автори переважно дотримуються логіки “рівнів організації природи”, руху від простих об’єктів до складних, переходу від найбільш фундаментальних законів і теорій до часткових закономірностей. Тут простежується спроба побудови систематичної, квазінаукової дисципліни, яка з достатньою повнотою включає традиційний матеріал курсів фізики, хімії й біології.

Головною метою такого підходу є “побудова єдиної природничо-наукової картини світу”. Вважається, що курс подає її учням у більш-менш несуперечливому й закінченому вигляді, а вони здатні сприйняти та засвоїти цей матеріал.

2. Методологічний підхід. При цьому підході основою побудови курсу є природничо-науковий метод пізнання, особливості якого зазвичай демонструються на історико-науковому матеріалі. Такий підхід потребує багато часу для вивчення курсу.

3. Підхід на основі універсальних понять. Зміст курсу групується навколо найважливіших понять, що мають універсальне значення для всіх природничих наук, наприклад, “енергія”, “порядок-хаос”, “випадковість”, “симетрія”, “еволюція”, “взаємозв’язок структури і властивостей об’єкта” тощо. Основною метою цього підходу, як і при фундаментальному підході, вважають “побудову єдиної природничо-наукової картини світу”. Однак принципи “побудови” тут дещо інші. Універсальні поняття розглядаються як певна єдина система координат, у якій знаходиться будь-який природний об’єкт або процес.

4. Натурфілософський підхід. У ньому структура змісту базується на загальних закономірностях природи.

5. Прагматичний підхід супроводжується гаслом “Природничі науки – для користувача”. Його зміст полягає в тому, щоб надати учням певні поверхові знання та виробити в них уміння, які могли б, з одного боку, забезпечити мінімально необхідний культурний кругозір випускника в галузі природничих наук, а з іншого – справді використовуватися у побуті й суспільному житті. Цей підхід О.Ю. Пентін вважає актуальним. Саме актуальністю визначається добір його змісту: енергетика, екологічна безпека, синтетичні матеріали, біотехнології, медицина. Безумовно, критерію актуальності відповідають не тільки суто прикладні питання, але й інформація про ті досягнення фундаментальної науки, що досить часто стають об’єктом уваги науково-популярної літератури та ЗМІ.

Прагматизм вбачається не тільки в прагматичному характері знань, запропонованих учневі, а й у прямиї зацікавленості суспільства одержати грамотного громадянина, тобто того, хто здатний оцінити роль науки в сучасній цивілізації й визначити свою позицію з питань підтримки наукових досліджень або використання їх результатів, коли такі питання стають предметом суспільної дискусії. По суті, це і можна вважати формулюванням основної мети цього підходу.

Укладачі стандарту предмета “Природознавство” вважають, що для його складання недоцільно використовувати підходи універсальних понять, натурфілософський і фундаментальний. Перший з них надто незвичний, а, значить, і занадто важкий для учителя-предметника, оскільки пропонує зовсім іншу, ніж звичайно, структуру природничо-наукового курсу, а фактично, і не менш новий зміст. Виявлення в природі таких універсальних факторів, як порядок – невпорядкованість (ентропія), симетрія, випадковість, самоорганізація, практично не відображено у змісті підготовки вчителів і мало методично освоєно. Натурфілософський підхід також передбачає істотно іншу, розширену підготовку вчителів-природничників, що включає питання методології і філософії науки. Крім того, сам метафізичний зміст наукового знання – предмет дискусійний і надто залежний від тієї чи іншої авторської позиції.

На думку О. Пентіна, складніше стоїть питання з фундаментальністю. Учні, які не мають наміру надалі спеціалізуватися з природничих наук, не схильні до систематичного вивчення в старшій школі природничо-наукових курсів, сформованих на фундаментальному принципі. Тим часом, завдання формування мінімального наукового кругозору, необхідного членові цивілізованого суспільства, залишається актуальним. Для його розв’язання найбільш придатний саме прагматичний підхід з вагомою часткою методологічного [4].

Основну мету вивчення курсу “Природознавства” О.Ю. Пентіним сформульовано як одержання природничо-наукової освіти на рівні користувача, на відміну від професійної спеціалізації в цій галузі. Як зазначає автор, це означає хоча б по-

верхове орієнтування у природничо-науковій інформації (повідомлення ЗМІ, Інтернет-ресурси, науково-популярні статті), по змозі її критичний аналіз, уявлення про природничо-науковий метод як спосіб одержання й обґрунтування знань, використання знань для вирішення практично важливих завдань (медицина, безпека, енергозбереження, екологія).

Іншої думки щодо призначення предмета “Природознавство” дотримуються вітчизняні дидакти, які вважають, що гуманітаріям необхідне глибоке розуміння фундаментальних законів природи, їх прояву в усіх явищах природи. Саме процес вивчення природознавства, спрямований на розуміння фундаментальних, загальних законів природи як наскрізного стрижня встановлення цілісності знань про неї зумовлює глобальність мислення, високі рівні інтелекту майбутніх діячів гуманітарної сфери – політиків, юристів, економістів, чого неможливо досягти при вивченні окремих предметів, особливо тих, на які відводиться 1 година на тиждень [3, с. 1].

Основна мета курсу спрямована на формування в учнів природничо-наукової картини світу, уявлень про роль і місце людини в природі, засвоєння ними основних понять природознавства, що становлять ядро знань про природу [2; 3].

Завдання шкільного предмета природознавство у профільній школі:

- засвоєння учнями основ наук про природу, ознайомлення їх з методами пізнання природничих наук, з найбільш важливими ідеями й досягненнями природознавства, що справили визначальний вплив на уявлення людини про природу, розвиток науки й техніки; духовний і культурний розвиток людини;

- формування особистісно значущої системи знань про природу – образу природи, що визначає поведінку людини в довкіллі, критичну оцінку та використання нею природничо-наукової інформації, позицію щодо наукових проблем, які розв’язуються в суспільстві;

- розвиток інтелектуальних, творчих здібностей і критичного мислення в процесі формування цілісних уявлень про природу, проведення дослідів, використання й фундаменталізації природничо-наукової інформації;

- переконання в можливості пізнання законів природи та необхідності використання знань про природу для розвитку природоошадної цивілізації, прийняття обґрунтованих рішень під час розв’язання суспільних проблем та проблем, пов’язаних зі своєю професією;

- використання природничо-наукових знань у повсякденному житті.

Курс передбачає формування загальнонавчальних умінь і навичок, ключових компетентностей, таких як: загальнокультурної, комунікаційної, громадянської, соціальної, інформаційної, здоров’яощадної, компетентності цілісно розглядати та вирішувати проблему. Під час вивчення курсу в учнів розвивається:

- здатність до дослідницької діяльності (постановка проблеми, висунення гіпотези, здійснення її перевірки);

- здатність цілісно бачити проблему та приймати рішення з опорою на об’єктивні закономірності;

- здатність використовувати наукові методи, закони при розв’язанні проблем, пов’язаних зі своєю професією, суспільним та повсякденним життям;

- здатність до саморозвитку та самоосвіти, пошуків, критичного оцінювання й передачі інформації, переформулювання її та вираження в компактній формі;

- здатність до організації та участі в колективній діяльності;

- виконання екологічних вимог у навчальній діяльності та повсякденному житті.

Курс враховує психологічні особливості учнів-гуманітаріїв, цілісне сприйняття ними інформації, що зумовлено домінуванням функцій правої півкулі мозку (образної) над лівою (аналітико-логічною).

Зміст курсу “Природознавство” охоплює зміст освіти та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів Державного стандарту природничо-наукової освіти, її загальноприродничої, астрономічної, біологічної, фізичної, хімічної компонент у старшій школі; реальні об’єкти та процеси довкілля старшокласника. Зауважимо, що програма цього курсу єдина серед програм природничих дисциплін враховує загальноприродничу складову й повністю відповідає Стандарту освіти.

Навчальний матеріал курсу формується за лінійно-концентричним принципом навколо змістових ліній:

- загальні поняття природознавства як наскрізний стрижень курсу;
- структурні рівні організації живої та неживої природи в мікро-, макро-, мегасвіті;
- методи наукового пізнання в природознавстві;
- значення природничо-наукових знань у житті людини та їхня роль у суспільному розвитку, професійній діяльності людини.

Зміст навчального предмета “Природознавство” розподіляється за роками навчання таким чином [3]:

**10 клас (140 годин, 4 години на тиждень)**

Розділи: I. Вступ. Основні поняття природознавства та наукові методи пізнання природи. II. Мікросвіт. Застосування людиною знань про нього. III. Макросвіт. Застосування знань про нього.

**11 клас (140 годин, 4 години на тиждень)**

Розділ: III. Макросвіт. Застосування людиною знань про нього (продовження).

**12 клас (70 годин, 2 години на тиждень)**

Розділи: IV. Мегасвіт, застосування людиною знань про нього. V. Людина і природа.

У зміст курсу включені як фізичні, хімічні, біологічні, астрономічні, так і міжпредметні та метапредметні знання. Найбільші розділи курсу містять еколого-фізико-хіміко-біологічні знання. Така структура курсу зумовлена двома причинами. При формуванні природничо-наукової картини світу учні зосереджують увагу на змісті однієї компоненти знань про природу, засвоюють її цілісно, не витрачаючи енергії на переорієнтацію мислення з одного об’єкта на інший як при вивченні окремих предметів. Унаслідок цього підвищується ефективність навчального процесу з засвоєння змісту освітньої галузі “Природознавство”. Цьому сприяє і те, що з розкладу виключаються малоефективні одноденні предмети.

Враховано і те, що на початку вивчення “Природознавства” кадрове забезпечення у старшій школі обмежене. При розробленій структурі його зможе викладати як один учитель-предметник, так і вчителі хімії, біології та фізики спільно. Таким є підхід до цілісного курсу, оскільки він передбачає модульно-часткову систему. Після вивчення фізичної, хімічної, біологічної компоненти учні складають залік – іспит, отримана оцінка заноситься до атестата, адже компоненти курсу природознавства повністю відповідають стандарту освітньої галузі “Природознавство”.

Курс має чітку особистісну та компетентісну спрямованість, оскільки впродовж вивчення курсу в учнів формується особистісно значуща система знань про



природу – образ природи – та здатність об’єктивно, цілісно вирішувати проблеми, пов’язані із взаємодією людини із середовищем життя.

Скрізними для всіх тем є уявлення: природничо-наукова картина світу, образ природи, загальні закономірності природи, методи наукового пізнання природи, структурні рівні матеріального світу та організації матерії.

У курсі дотримано наступність у формуванні цілісності знань про природу між початковою, основною та старшою школами. Зокрема, у учнів початкової школи природничо-наукова картина світу формувалася в діалозі сутнісної (“холодної”) картини світу та “теплої” – художньої, міфопоетичної картини світу. Під час вивчення курсу “Природознавство” учні мають можливість вести діалог між науковим та художнім образами природи.

Програма передбачає розпочати вивчення природознавства у 10-му класі з теми “Основні поняття природознавства та методи природничо-наукового пізнання”, яка є узагальненням знань про природу основної школи й дає можливість розкрити мету вивчення природознавства в профільній школі. Вступ є структурантом до вивчення курсу, у ньому обґрунтовується структурування навчального матеріалу відповідно до структурних рівнів матеріального світу – мікро-, макро-, мегасвіту – та зміст основи встановлення єдності між знаннями про них – загальні закономірності природи; розкриваються поняття про речовину й поле як види існування матерії, про види руху матерії. У вступі учні знайомляться з методами та формами навчання, специфічними для інтегрованого курсу, отримують попереднє уявлення про форми організації природничо-наукових знань: природничо-наукову картину світу, природничо-наукову теорію; дається попереднє уявлення про методи наукового пізнання природи: спостереження, дослідження, вимірювання, моделювання об’єктів і процесів, що вивчаються, їх пояснення на основі законів.

Другий розділ присвячений вивченню об’єктів і процесів у мікросвіті та застосуванню знань про них у побуті, техніці, у професійній діяльності людей. У старшій школі учні вже мають достатню підготовку, щоб розпочати вивчення природознавства з об’єктів і процесів мікросвіту, які лежать в основі світобудови. Застосування знань про мікрооб’єкти, мікромеханізм явищ пов’язане з ознайомленням учнів з важливими проблемами технічного прогресу, такими як атомна енергетика, отримання матеріалів із заданими властивостями, застосування лазерів та фотоелементів, конструювання сучасних ЕОМ, гена інженерія тощо.

У розділі розглядаються фундаментальні взаємодії у природі, структурні елементи речовини, основи квантової фізики, їх застосування до пояснення фізичних, хімічних, біологічних явищ; основи неорганічної та органічної хімії розкриваються з опорою на загальні закономірності природи. Вивчення об’єктів і процесів у мікросвіті живої природи базується на фізико-хімічних знаннях про дискретність речовини та квантування енергії в мікросвіті.

У 10-му класі розпочинається вивчення макросвіту темою “Організменний рівень організації життя”, при викладі якої використовуються, закріплюються знання про об’єкти мікросвіту, процеси та явища, пов’язані з ними, поглиблюється уявлення про зв’язок мікро- і макросвіту.

В 11-му класі продовжується вивчення систем живої природи, розглядаються біологічні системи надорганізменого рівня організації життя, еволюція живої природи у зв’язку з історією розвитку Всесвіту. Тема “Еволюційні процеси в природі” є завершальною щодо систем живої природи й початком розгляду діяльності людини, заснованої на відкриттях у науці, досягнень технічного прогресу, його впливу на середовище життя.

Вивченню елементів фізичних теорій – механіки, молекулярної фізики та термодинаміки, електродинаміки – в 11-му класі присвячено п'ять тем, серед них тема “Основи термодинаміки” є міжпредметною, вона включає термодинаміку хімічних реакцій та біологічних систем. В останній темі “Коливання і хвилі” розкривається єдність процесів мікро- і макросвіту, їх підпорядкованість єдиними загальним закономірностям природи, таким як перетворення та збереження енергії, не-оборотності процесів у макросвіті, періодичності процесів у природі.

У 12-му класі у першому семестрі вивчаються об'єкти та процеси мегасвіту, розкривається роль знань про них у повсякденному житті людини та у формуванні природничо-наукової картини світу. Заключний розділ “Людина і природа” містить чотири теми відповідно до основної мети природознавства, досягнення якої вимагає від учня розуміння людини як невід'ємної частини природи, усвідомлення наслідків діяльності людини в середовищі життя, осмислення взаємозв'язку історичного розвитку знань про природу та практичних потреб людства, її першооснов, причин розвитку науки, прагнення людства до цілісності знань про природу; розуміння того, що людство не може вирішити своїх проблем без досягнень природознавства, що в час ноосфери кожна людина, незалежно від її професії, має володіти науковими основами знань про природу і світ у цілому.

Курс має наочно-навчальне забезпечення у вигляді системи таблиць та методичної літератури, відомості про які подано в кінці програми.

Природу неможливо вивчати за підручником, особливо гуманітаріям, у яких переважає образне мислення. У курсі введено систему “уроків у довкіллі”, які проводяться поза межами шкільного приміщення (серед природи, на виробництві, в державній установі тощо). Тематика уроків може бути змінена учителем відповідно до інтересів учнів та умов регіону.

“Уроки в довкіллі” учитель може проводити на початку вивчення теми як проблемні, впродовж вивчення теми – як ілюстративно-пошукові, у кінці вивчення теми як підсумкові. З уроками в довкіллі може бути пов'язана дослідна робота учнів над проектами, орієнтовна тематика яких подана до кожної теми, а література – в кінці програми. Дослідницька робота на уроках у довкіллі, над проектами значною мірою сприяє формуванню в учнів ключових компетентностей. Оволодінню ключовими компетентностями сприяє також система лабораторних та практичних робіт, семінарів, зокрема тих, під час яких учні створюють модель свого образу природи – наукового й художнього, систематизують та фундаменталізують знання з метою їх компактного вираження та збереження у свідомості, застосування. Рекомендується заохочувати учнів під час виконання проектів, моделювання образу природи до використання комп'ютера, різноманітних ілюстрацій, художніх творів. Методика роботи з учнями під час моделювання ними образу природи подана в рекомендованій методичній літературі.

З тематикою всіх проектів учнів доцільно познайомити на початку вивчення курсу, запропонувати їм доповнити тематику власними проектами. Деякі проекти потребують тривалого періоду часу для роботи над ними, об'єднання учнів у групи. Слід заохочувати об'єднання в групи учнів з різними інтересами (теоретик, дослідник, художник, літератор, критик тощо), заслуховувати під час семінарів звіти про хід роботи над проектами, оцінювати проміжні результати й корегувати їх. У кінці курсу планується узагальнювальна конференція, на якій презентуються виконані учнями моделі, експериментальний та фотоматеріали, захищаються кращі проекти та образи природи. На конференцію запрошуються батьки, представники

виробництв та влади. Досвід проведення конференцій показав велику зацікавленість учнів у соціальному визначенні їхньої роботи. Практично також доведено, що необхідно до виконання проектів залучати всіх учнів.

Навчальні досягнення учнів оцінюються за критеріями, поданими у вміщеній до програми таблиці.

**Висновки.** Всі вищенаведені ідеї втілені в програмі інтегрованого курсу “Природознавство”, складеній співробітниками лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки АПН України: К.Ж. Гузом, В.Р. Ільченко, О.Г. Ільченко, В.С. Коваленком, Л.М. Рибалко.

Реалізація предмета в практиці школи дає ближній і віддаленій економічний ефект. Так, видання підручника “Природознавство-10” коштуватиме платникам податків (державі) втричі дешевше, ніж аж трьох підручників – з фізики, хімії, біології, зміст яких містить підручник “Природознавство”. Майбутні політики, юристи, економісти матимуть високий рівень інтелекту. Російські вчені підрахували, що “розумні голови” – невичерпне джерело розвитку економіки країни. Так, 1 млн високоінтелектуальних працівників оцінюється в 0,4 трлн дол. (400 млрд), а це в десятки разів більше, ніж прибуток всієї вітчизняної економіки [5].

#### **Література**

1. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування змісту освітньої галузі / К.Ж. Гуз // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 3. – С. 11–13.
3. Ільченко В.Р. Концептуальні основи формування інтегрованих природознавчих курсів у старшій школі / В.Р. Ільченко [та ін.] // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 9–10. – С. 24–27.
4. Пентин А.Ю. Естественные науки для пользователя / А.Ю. Пентин // Естествознание в школе. – 2004. – № 1. – С. 10–14.
5. Поташник М. Анггарск: Очаг новой управленческой культуры / М. Поташник // Народное образование. – 2002. – № 10 (№ 1323). – С. 75–86.

ГУРА О.І.

## **ЛОГІКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА**

Сучасний етап розвитку вітчизняної науки, внаслідок розбудови національної системи освіти, характеризується, з одного боку, активізацією педагогічних пошуків, особливо в галузі професійної педагогіки, методики навчання й виховання студентів, з іншого – підвищенням вимог як до самої наукової підготовки фахівців, так і до рівня їх науково-педагогічних досліджень, що знаходить своє відображення в написанні дисертаційних робіт.

На думку видатних вітчизняних науковців, недостатній методологічний рівень багатьох досліджень, примітивність методів, літературно-публіцистичний спосіб створення педагогічних праць, недооцінювання педагогічного експерименту призвели до того, що багато проблем навчання й виховання розв’язуються суб’єктивно, волюнтаристськи, без належного наукового обґрунтування (С.У. Гончаренко). Тому одним з відповідальних етапів дослідницького процесу є визначення теоретико-методологічних основ наукового пошуку та вибір методів його проведення. Особливо це актуально для науково-дослідних робіт експериментального характеру, спрямованих на формування особистісно-професійних харак-

теристик педагога (педагогічної культури, майстерності, професіоналізму, компетентності, самосвідомості, творчості, ставлення, смаку, цінностей самореалізації тощо).

**Мета статті** полягає в аналізі логіко-концептуальних аспектів, які визначають успішність науково-дослідної роботи, спрямованої на формування особистісно-професійних характеристик педагога.

Логіка наукового дослідження з теорії та методики професійної освіти, яке спрямоване на формування особистісно-професійних характеристик педагога, на наш погляд, у загальному вигляді має передбачати певні послідовні етапи: дослідження сутності феномену, визначення та обґрунтування зовнішніх та внутрішніх детермінантів його розвитку, експериментальна перевірка ефективності формувального впливу. Кожен етап науково-дослідної роботи, у свою чергу, передбачає перелік завдань, які потребують вирішення.

Так, завданням (й одночасно результатом) першого етапу є визначення дослідником позиції стосовно сутності феномену, що досліджується: формулювання його поняття, розкриття структури, її концептуальне наповнення, характеристика закономірностей розвитку та факторів, що його детермінують. Вирішення цього завдання може відбуватись двома шляхами: 1) прийняття певної наукової позиції, що представлена й обґрунтована в науковій літературі; 2) (більш складний) побудова та обґрунтування нового підходу до розуміння сутності того чи іншого явища.

Прийняття тієї чи іншої наукової позиції ускладнюється різноманітністю й різноплановістю наукових підходів у психолого-педагогічній науці до розуміння сутності зазначених особистісно-професійних феноменів, їх структури та концептуального наповнення. Аналіз сучасних зарубіжних та вітчизняних науково-теоретичних праць дає підстави умовно їх диференціювати за родовою характеристикою на:

1) системно-структурний, основними родовими ознаками якого визначено єдність та системність теоретичної й практичної готовності педагога до професійної діяльності (Т.М. Браже, З.О. Ісаєва, Н.О. Манько, А.К. Маркова, Л.Л. Хоружа та ін.);

2) особистісно-діяльнісний, що розкриває сутність особистісно-професійних характеристик педагога через компоненти, які характеризують його як особистість, суб'єкта професійної діяльності (В.М. Введенський, Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова, Г.С. Михайлов та ін.);

3) знаннєвий, основним родовим компонентом якого визначено професійні знання (Н.В. Гузій, Я.Л. Коломинський, В.О. Кричевський, В.М. Маслов, О.Г. Нікіфоров, А.О. Реан, П.Є. Решетников, В.І. Стрельников та ін.). Слід також зазначити, що більшість науковців (М.Н. Єрмоленко, І.Ф. Ісаєв, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Н.П. Меншикова, В.А. Міжериков, О.І. Міщенко, В.О. Сластьонін, Є.Н. Шиянов та ін.) базується на ідеальній моделі соціально-успішної особистості – як результаті освітньої діяльності, в основі визначення якої лежать спрогнозовані (спроєктовані) або автоматично перенесені з досвіду суспільно схвалювані компоненти.

Побудова й обґрунтування нового власного підходу до розуміння сутності того чи іншого особистісно-професійного явища – більш складний процес, що передбачає певну логіку дій.

1. Аналіз категорійно-понятійного апарату дослідження, який би засвідчив, що в науковій літературі відсутнє чітке визначення поняття, що відображало б концептуальний зміст явища, немає єдиного підходу до розкриття його структури. Це

зумовлено тим, що загальноприйнятим і обов'язковим у наукових дослідженнях є положення про те, що поняття є справді науковим тоді, коли воно входить до системи понять, має своє визначене місце в "сітці", перебуває у певному відношенні з іншими поняттями (Л.С. Виготський, Р.К. Натадзе, Ж. Піаже та ін.).

2. Визначення та обґрунтування основних методологічних положень, які мають забезпечити методологічну основу розуміння сутності особистісно-професійного феномену. Слід наголосити, що об'єктивність, цілісність й адекватність наукового розгляду будь-якого явища забезпечується його аналізом на всіх рівнях методології науки: філософської методології, загальнонаукових принципів і форм дослідження, конкретно-наукової методології, методики та техніки дослідження. Так, наприклад, відповідно до основних положень системного підходу (І.В. Блауберг, В.І. Садовський, Е.Т. Юдін та ін.), будь-яке явище розглядається як складна система, що характеризується внутрішніми та зовнішніми зв'язками, складається з кількох підсистем, має системоутворювальний елемент, потребує побудови концептуальної моделі для реалізації теоретичних пошуків у практичній діяльності. З позиції синергетичного підходу (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський, Б.Г. Преображенський, І.Р. Пригожин, Г. Хакен та ін.) особистісно-професійний феномен має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної (соціальної) й особистісної (соціально-психофізіологічної). Його цілісність та існування (прояв) забезпечуються взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності. Зміст особистісно-професійного феномену детермінований особливостями соціально-історичного етапу розвитку освіти (парадигмальний підхід І.О. Колесникової, Г.Б. Корнетова та ін.); його системоутворювальним фактором є професійно-педагогічна культура (аксіологічний підхід О.Г. Асмолова, М.С. Кагана, В.А. Ядова та ін.); феномен базується на єдності особистісного і професійного, де провідною є особистісна підсистема (антропологічний підхід Б.Г. Ананьева, К.Д. Ушинського та ін.), і забезпечує відповідність особистісних властивостей фахівця вимогам професійної діяльності (психосемантичний підхід М.М. Абдуллаєвої, Н.В. Антонової та ін.). Особистісно-професійний феномен визначається на двох рівнях: готовності – на рівні формування суб'єктивної моделі професійної діяльності (інтеріоризації) та адекватності практичної реалізації професійної педагогічної діяльності – на рівні екстеріоризації (діяльнісний підхід Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та ін.) і виконує інтегративну функцію психіки, що забезпечує адаптацію педагога до умов професійної діяльності (суб'єктивний підхід В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.О. Сухомлинського та ін.); нормативно фіксується у формі професіограми (професіографічний підхід О.О. Абдуллоєвої, Е.Ф. Зеєра та ін.); зумовлює успішність професіогенезу педагога (професіогенетичний підхід О.В. Вавилова, О.І. Галактіонова, Є.П. Єрмолаєвої та ін.) та досягнення ним професійної зрілості (акмеологічний підхід А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної та ін.).

3. Визначення сутності особистісно-професійного феномену (центральної дефініції дослідження), концептуальне наповнення його структури. Прийняте дослідником поняття має бути побудоване на певних методологічних принципах відповідно до логістичних правил побудови наукових понять. Змістовне наповнення передбачає певну процедуру. Враховуючи те, що по-перше, неможливо визначити рівень відповідності педагога професійним вимогам, якщо останні є недостатньо дослідженими та науково не обґрунтованими; по-друге, можна порівнювати будь-яке явище (досліджувати певну його відповідність) тільки тоді, коли є чітко визна-

чені критерії, дослідження особистісно-професійних феноменів неможливе без аналізу технології їх проектування та, відповідно, створення безпосередньо моделі цього феномену.

Визначення технології проектування є принциповим. Концептуальне наповнення моделі залежить від того, що береться за основу: аналіз професійної діяльності (аналіз самої діяльності та компонентів, які необхідні для її здійснення) чи аналіз виконання професійної діяльності в певному навчальному закладі (вимоги, визначені навчальним закладом до працівників у цілому та працівників, що здійснюють професійну педагогічну діяльність). Але в будь-якому разі, основою для визначення критеріїв проектування та побудови моделі особистісно-професійного явища є професійна педагогічна діяльність.

Для більш повного та ґрунтовного вивчення професійної педагогічної діяльності необхідно здійснити її аналіз за напрямками відповідно до основних джерел інформації:

- джерел, які висвітлюють особливості становлення та розвитку професійної педагогічної діяльності відповідно до історичних етапів формування освітньої системи;

- нормативно-правової бази, що визначає сутність цієї діяльності та особливості її реалізації на сучасному етапі розвитку освітнього простору (освітня концепція, Закони “Про освіту” та “Про вищу освіту”, Положення про організацію навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, освітньо-кваліфікаційні стандарти підготовки тощо);

- думок аналітиків професійної педагогічної діяльності (експертів), які займаються дослідженням усіх її аспектів та систематизацією даних у наукових публікаціях (словники, посібники, підручники, монографії, публікації результатів дослідження тощо);

- уявлень безпосередніх суб’єктів професійної педагогічної діяльності (їх позиція з приводу власної професійної діяльності, виявлена на основі емпіричного дослідження).

Основними компонентами аналізу є: завдання й умови професійної педагогічної діяльності; професійні та особистісні складові компоненти, які необхідні для успішної її реалізації фахівцем; особливості професійного становлення й розвитку педагога, його функціонування в умовах професійного педагогічного середовища. Результати цієї роботи в подальшому забезпечують основу для розробки та обґрунтування основних складових явища, що досліджується, і відповідно, змістовне наповнення освітнього процесу професійної підготовки.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури (К.О. Абульханова, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, І.Г. Єрмаков, В.О. Сластьонін та ін.) дає підстави зазначити, що традиційно більшість авторів, незважаючи на різноманітність особистісно-професійних феноменів (педагогічна культура, майстерність, професіоналізм, компетентність, самосвідомість, творчість, ставлення, смак, цінності самореалізації тощо), розкривають їх сутність через двокомпонентну структуру, основними складовими якої є: 1) діяльнісно-рольовий компонент (професійні знання як переважно логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; професійні вміння як психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності; професійні навички як дії, сформовані в процесі повторення й доведені до автоматизму); 2) суб’єктивно-діяльнісний компонент (професійна позиція як система сформованих установок і орієнтацій, став-

лень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки; індивідуально-психологічні особливості людини як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості; акмеологічні варіанти як внутрішні спонуки, що зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні). Специфіка зазначених складових відповідно до варіантів їх поєднання, спрямованості та рівнів розвитку визначає особливості формування того чи іншого особистісно-професійного явища.

Завданням наступного етапу наукового дослідження, спрямованого на формування особистісно-професійної характеристики педагога, й одночасно результатом) є визначення та обґрунтування зовнішніх та внутрішніх детермінантів його розвитку – організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу.

Вирішення цього завдання передбачає аналіз, з одного боку, закономірностей розвитку складових (компонентів) особистісно-професійного феномену, з іншого – закономірностей системи професійної підготовки педагога. Слід також зазначити, що структурні компоненти відповідно до своєї дуалістичної природи мають дві форми існування: суб'єктивну та об'єктивну. Суб'єктивний характер професійних знань, умінь та навичок полягає в тому, що їх носієм є педагог, який у процесі їх засвоєння зазнав певних змін на особистісному рівні. Ці компоненти мають єдину суб'єктивну основу свого формування, існування та прояву – певні психічні процеси, індивідуально-психологічні властивості, здібності та якості. Причому прояв професійних знань, умінь та навичок має гармонійний комплексний характер, їх розподіл має умовний зовнішній характер, в основі якого лежать функції професійної (нормативної) діяльності. Об'єктивний характер процесів, властивостей, здібностей і професійних якостей педагога полягає в тому, що вони виявляються тільки в діяльності. Діяльнісно-рольові компоненти є системними явищами – результатом генералізації та прояву одних і тих самих суб'єктивно-діяльнісних компонентів, що становлять професійну підсистему особистості. Механізмом їх утворення, розвитку та актуалізації є професійна діяльність як об'єктивна, зовнішня післярефлексивна форма та мислєдіяльність як суб'єктивна, внутрішня післярефлексивна форма. Причому зазначені механізми є такими тільки за умови усвідомлення цих процесів педагогом. Професійна самосвідомість (і професійна Я-концепція як результат її розвитку) є основним компонентом, що забезпечує умови для свідомого розвитку та актуалізації особистісно-професійних явищ.

Особливості взаємозв'язку та взаємозумовленості складових особистісно-професійних феноменів, їх розвитку й формування визначають певні вимоги до процесу професійної підготовки педагогів. Організація навчального процесу має забезпечувати умови для поетапного формування діяльнісних компонентів; розвивального характеру освітнього процесу, з урахуванням нерівномірності та гетерогонності засвоєння студентами професійної діяльності й розвитку професійних здібностей, що реалізують діяльність; формування його професійної самосвідомості: активізації процесів самоорганізації (самопідготовки, самовираження та самоствердження), проектування Я-професійного.

Методи формування мають бути зорієнтовані на теоретичний (засвоєння системи базових знань з теорії та практики професійної педагогічної діяльності), практичний (формування системи базових професійних умінь та навичок), особис-

тісний (розвиток і генералізація базових підсистем професійних якостей, активізація механізмів самоорганізації, розвиток зрілої, позитивної професійної Я-концепції, професійної рефлексії, мисленнєвої діяльності тощо).

Завданням останнього етапу наукового дослідження формування особистісно-професійних характеристик педагога є експериментальна перевірка ефективності формувального впливу відповідно до визначених організаційно-педагогічних умов, що передбачає:

- моделювання та проектування освітнього процесу, що знаходить своє відображення в розробці моделі формування, технології тощо;
- орієнтацію процесу професійної підготовки на запропоновану модель;
- реалізацію діагностичних процедур, спрямованих на виявлення динаміки феномену;
- статистичну обробку результатів діагностики.

У контексті гуманістичної орієнтації сучасної освітньої системи слід визначитися і стосовно змісту поняття “формування”, оскільки цей термін не є ще до кінця встановленою педагогічною категорією, незважаючи на широке її застосування. Зміст терміна “формування” то звужується, то розширюється до нескінченності. Так, у педагогічній науці минулого століття, з одного боку, під формуванням часто розуміли дії некерованих, випадкових впливів на особистість: наприклад, П.М. Груздьов під формуванням розглядав тільки стихійне виховання – “вплив різних умов на людей незалежно від їх свідомої діяльності”. З іншого боку, на думку Ю.К. Бабанського, формування, навпаки, – це процес цілеспрямованого, свідомого впливу на людину з метою опанування нею соціальними рисами та якостями, необхідними для життя.

На наш погляд, формування, що є традиційним для вітчизняної педагогічної та психологічної науки, доцільно розглядати як процес становлення особистості під дією зовнішніх і внутрішніх, цілеспрямованих і стихійних факторів (І.П. Підласий, В.О. Сластьонін та ін.). Причому формування передбачає певну завершеність процесів розвитку, досягнення особистістю рівня зрілості. Тобто технологія формування особистісно-професійного феномену має враховувати всі зазначені аспекти і, відповідно, підбір методів зорієнтований як на зовнішні професійні (соціальні) показники (вимоги професійної педагогічної діяльності, що знаходять своє відображення в знаннях, уміннях та навичках, закріплених у навчальних стандартах), так і на внутрішні особистісні (індивідуально-психологічні особливості, властивості та якості особистості, що представлені в її свідомості).

**Висновки.** Глибина і ґрунтовність наукової роботи багато в чому залежить від обраної стратегії дій. Але, незважаючи на те, що кожне наукове дослідження від творчого задуму до оформлення наукової праці має свою специфіку, усі вони наділені загальними особливостями, які охоплюють універсальні послідовні процеси (етапи) та відповідне їх концептуальне наповнення.

#### **Література**

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Натадзе Р.Г. К онтогенезу формирования понятия (формирование понятия в школьном возрасте) / Р.Г. Натадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1976. – 265 с.
4. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
5. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.



6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

7. Слостенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования / В.А. Слостенин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С. 3–9.

ДАНИЛЕВИЧ А.К.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Эффективная реализация современных целей обучения, воспитания и развития предполагает создание благоприятных условий для выработки молодым человеком собственных мировоззренческих позиций и каждодневной ориентации в потоке информации. Создать такие условия поможет стремление к согласованным требованиям и действиям родителей и педагогов, их совместное желание обеспечить психологическое и социальное равновесие ребенка.

Сегодня в сложном положении оказалась сфера воспитания личности. Явно нарушен принцип единства ее обучения, воспитания и развития. Восстановление этого принципа невозможно без укрепления другого важнейшего принципа педагогической системы – единства взаимодействия семьи и школы.

Мы разделяем точку зрения И.Н. Прониной, рассматривающей взаимодействие как процесс отражения воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход [2].

Система взаимодействия школы и семьи видоизменилась в процессе развития системы образования, но на протяжении всего времени существования этого взаимодействия основным инициатором построения системы была и остается школа.

У истоков решения проблемы взаимодействия школы и семьи стоял А.С. Макаренко. Сущность его концепции выражена в следующих положениях:

1. “...Семью от школы отделять нельзя” [7, с. 290].

2. “В семью организация влияния на ребенка должна прийти через широкую пропаганду, через пример лучшей семьи, через повышение требований к семье” [7, с. 143].

3. “Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей” [7, с. 304].

У школы по отношению к семье имеются две задачи: 1) повысить воспитательный потенциал семьи; 2) направить воспитательный потенциал семьи для решения совместных со школой задач. Под воспитательным потенциалом семьи будем понимать комплекс условий и средств, определяющих ее педагогическое влияние.

Несмотря на то, что работа с семьей по повышению ее воспитательного потенциала не выпадает с поля зрения школы, она остается явно недостаточной. Наше исследование позволяет указать на некоторые причины такого явления, среди которых:

– отсутствие у педагогов и руководителей научных знаний об особенностях современной украинской семьи и ее воспитательном потенциале;

– неразвитость исследовательской функции руководителей и педагогов в изучении воспитательного потенциала семьи;

– работа школы с семьей не всегда строится с учетом данных диагностики;

- педагоги не всегда используют эффективные формы и методы работы с родителями школьников;
- нередко работа с родителями приобретает формы неравного партнерства, где педагог выступает в роли лидера-командира;
- отсутствует взаимодействие школы и семьи в возрождении лучших национальных традиций семейного воспитания.

**Целью статьи** является раскрытие особенностей воспитательного потенциала современной украинской семьи, направлений деятельности школы в его повышении на основе эффективного взаимодействия.

Чтобы успешно работать с семьей, нужно ее знать. Семья – зеркало времени. Все, что происходит в обществе, затрагивает и интересы семьи. Современная семья переживает адаптационный период, приспособляясь ко многим новым условиям жизни. Кризисное состояние политического и социально-экономического развития страны сказалось на материальном состоянии большинства семей, утрате устоявшихся ценностей, кризисе идеалов, ухудшении эмоционального комфорта.

Многие семьи постоянно испытывают дефицит не только средств, но и времени для воспитания и развития детей. В ряде семей это обусловлено дополнительной занятостью одного или обоих родителей. Чаще всего дополнительные заработки вынуждены искать родители из многодетных, неполных и молодых семей. Растет безнадзорность детей, их социализация все в большей мере происходит вне семьи и дома, в условиях социальной стихии, в неформальных группах сверстников.

Жизнь многих детей протекает в неполных семьях. Они часто становятся свидетелями и участниками таких семейных событий или обстоятельств психотравмирующего характера, как распад родительской семьи, иногда без формального развода, проживание с отчимом или мачехой, жизнь в конфликтной семье и др. Все это, естественно, сказывается на воспитательном потенциале семей и процессе социализации детей.

Однодетная семья становится все более типичной для Украины. Процесс социализации в однодетной семье происходит при ослабленном ее воспитательном потенциале, который не может опереться на особые свойства многодетной семьи как социально-психологической целостности.

Семья призвана играть важную роль в социальной адаптации подростков. Сегодня на Украине формируется новое поколение, более энергичное, предприимчивое, ориентирующееся в практической жизни. И на это, несомненно, влияют обстоятельства, связанные с внутрисемейными отношениями и установками. Некоторые исследования показывают, что в семьях слабо адаптированных подростков ниже уровень материальной обеспеченности, чаще случаются конфликты, у одного или обоих родителей тяжелый, конфликтный характер в сочетании со злоупотреблением алкоголем [4, с. 143–145].

Критерием благополучия (или неблагополучия) семьи являются внутрисемейные отношения, в первую очередь отношение к ребенку. Например, асоциальная семья однозначно неблагополучна для ребенка. Но порой внешне благополучные по многим параметрам семьи (материально обеспеченные, с хорошими жилищными условиями, высоким социальным статусом, уровнем образования и культуры родителей) относятся к разряду неблагополучных, если имеются серьезные нарушения в межличностных и внутрисемейных отношениях.

Тревожной является проблема социального сиротства. Долгие годы в нашей стране теоретически и практически утверждался приоритет общественного (обес-

печиваемого государством) воспитания над семейным. Поэтому многие родители считали и продолжают считать, что главная их задача – обеспечить содержание ребенка в семье, создать ему условия жизнедеятельности, а его воспитание считают делом школы и других учебно-воспитательных учреждений. Самоустранение родителей от воспитания детей нередко приводит к тому, что безнадзорный ребенок уходит на улицу, где основной средой его обитания и группой, на которую он ориентируется в своих взглядах, оценках и поведении, становится компания сверстников аналогичной судьбы. Количество таких детей, покинувших дом, увеличивается.

Отсутствие или недостаток в семье эмоционального и доверительного общения родителей (и прежде всего матери) с ребенком, теплоты и ласки по отношению к нему приводит его в состояние психической депривации [5].

По прогнозам специалистов, в ближайшем будущем более быстрыми темпами, чем раньше, пойдет включение малолетних (не достигших 14 лет) в противоправные действия [6, с. 101]. Эти тенденции отражают социальные условия, в которых формируются правонарушения и другие проявления девиантного поведения детей и подростков. Анализ реального состояния этого вопроса показывает, что растет численность детей и подростков, употребляющих наркотические вещества и алкоголь. Определяющее значение для возникновения девиантного поведения детей и подростков имеет семейное неблагополучие.

Все сказанное позволяет заключить, что воспитательный потенциал семьи и эффективность его реализации обусловлены многими социальными (политическими, демографическими, психологическими) факторами объективного и субъективного характера. К ним относятся:

- факторы макросреды и те изменения, которые в ней происходят;
- структура семьи (нуклеарная или многопоколенная, полная или неполная, многодетная или малодетная);
- материальные условия ее жизнедеятельности (уровень доходов, жилищные условия, благоустроенность быта и др.);
- личностные характеристики родителей (социальный статус, уровень образования, общая и психолого-педагогическая культура, ориентации и установки на воспитание и образование детей);
- психологический климат в семье, система и характер взаимоотношений между ее членами, их совместная деятельность;
- помощь семье со стороны общества и государства в образовании и воспитании детей, социализации подрастающего поколения.

Знание особенностей современной украинской семьи является исходным для педагогического коллектива и его руководителей в изучении ими воспитательного потенциала семьи каждого школьника, что является условием, одним из направлений в обеспечении эффективного педагогического влияния на семью школьника, повышения ее воспитательного потенциала.

Следующим направлением деятельности школы в решении указанной задачи является повышение педагогической культуры родителей.

Под педагогической культурой понимается такой уровень подготовленности родителей, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного воспитания. Уровень педагогической культуры зависит от таких условий, как образование, направленность личности, ее индивидуальные особенности, профессиональные качества, жизненный опыт и др. Важнейшим компонентом педагогической культуры родителей является подготовленность их к

воспитанию детей, понимаемая как сумма психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых знаний, а также практических умений и навыков, приобретенных в процессе воспитания.

Основные пути повышения педагогической культуры:

1. Психолого-педагогическое просвещение родителей.
2. Обращение к истокам народной педагогики, к национальным особенностям воспитания детей в семье.
3. Самообразование родителей.

Система работы по повышению педагогической культуры родителей осуществляется через коллективные и индивидуальные формы работы.

Среди коллективных: лекции, беседы, встречи за круглым столом, практикумы, дискуссии, родительские собрания, открытые уроки, устные журналы, конференции, демонстрация фильмов на педагогические темы, дни открытых дверей и др.

Содержание работы по повышению педагогической культуры родителей определяется общей целью, задачами и принципами воспитания в современной школе, особенностями семейного воспитания и его национальным характером, государственным законодательством о семье.

Не секрет, что образованные родители нередко “штопают” школьные прорехи и невольно получают опыт профессиональной деятельности. Как правило, они нуждаются в теоретической подготовке. Поэтому отношения учителя и родителей нужно выстраивать как отношения взаимоуважающих профессионалов, находящихся в “разных весовых категориях”. В связи со сказанным можно выделить два направления работы:

1. Направленная профессионализация семейно- педагогических воздействий (в определенной группе семей).
2. Обновленная система психолого-педагогической подготовки (в основной родительской массе).

Традиционной и очень важной формой коллективной работы с родителями являются родительские собрания. Авторитет школы и учителя во многом определяется их умелой организацией и проведением. Практика свидетельствует, что, к сожалению, технологиям их проведения не всегда уделяется должное внимание.

Исследователь современной семьи Л. Алексеева [2] считает, что родительские собрания можно классифицировать по следующим основаниям:

1. *Собрания как установочные или инструктивные встречи.* Содержанием этих собраний может быть предъявление требований к детям по различным вопросам, разъяснение по учебным нормативам (например, по содержанию новых документов о выпускных экзаменах, независимом тестировании, решению педсовета о спортивной форме и др.).

2. *Собрания, где классный руководитель знакомит с аналитическими материалами.* Например, нужно подвести итоги образовательной деятельности за семестр, год. Классный руководитель осуществляет анализ показателей в динамике, говорит об общих тенденциях, связывая успехи с совместными усилиями школы и семьи. Обязательно устанавливаются причинно-следственные связи, даются педагогически грамотные конкретные советы родителям. В основе таких собраний может быть анализ и более узких, но очень важных вопросов, например: “итоги медицинского обследования учащихся”, “уровень читательских интересов учащихся и их динамика” и др. Аналитический материал исключает подачу классным руководителем “жареных” фактов.

3. *Консультативные собрания* проводятся для всех или группы родителей по различным вопросам. Например, по программе школьных каникул, занятости детей в свободное время, празднованию дней рождения, длительным поездкам на экскурсию. Это могут быть консультации по воспитанию в неполной, однополой или многодетной семье и другим вопросам.

4. *Собрания – советы*. Они нужны в тех случаях, когда необходимо согласие и совет родителей по выбору предпочтительных учебных предметов, факультативов, изучению второго иностранного языка и др.

5. *Собрания “товар лицом”*. Это особые собрания, где классный руководитель демонстрирует творческие достижения учащихся, их успехи в художественной, спортивной, технической и другой деятельности. Для этого организуются выставки детских работ. Необходимо помнить, что родители являются самыми благодарными зрителями.

Индивидуальная работа с родителями – следующая форма взаимодействия школы и семьи. Ее цель – изучить воспитательный потенциал каждой семьи, осуществить индивидуальный подход к родителям учащихся, улучшить условия семейного воспитания. Достижение цели возможно только при хорошем знании индивидуальных особенностей семьи, ее главных воспитателей.

Третьим направлением в обеспечении эффективного взаимодействия школы и семьи является демократизация их отношений. И руководитель школы, и учитель должны понять, что именно система их отношений с родителями школьников должна претерпеть существенные изменения. Их совместная работа будет продуктивной, направленной на помощь ребенку, лишь в ситуации, когда ведущим методом взаимодействия будет диалог – специфическая форма общения, в которой другой человек воспринимается как равный собеседник с правом на собственную позицию, с присущей только ему системой ценностей, с индивидуальным способом восприятия мира. Для возникновения диалога необходимо взаимное стремление его участников к установлению истины, единство целей, способность выслушать точку зрения собеседника, как бы она ни отличалась от собственной. Диалог невозможен без заинтересованного, сочувственного отношения собеседников друг к другу, готовности каждого представить и понять проблемы другого, без взаимного принятия.

Самое главное условие установления диалога учителя и родителей – принятие и объективная оценка учителем их ребенка. Только на этой основе возникает доверие к педагогическим советам. Особенно располагает родителей к учителю положительное отношение к их ребенку, умение найти в нем хорошее, опора на лучшее, вера в то, что он может быть и будет лучше – и как ученик и как личность, “оптимистическая гипотеза”.

Семья является основой и символом духовного и экономического возрождения нации. Уважительное отношение к культуре, обычаям, традициям народов, которые населяют Украину, и народов мира, внедрение их в жизнь и воспитательную практику способствует повышению воспитательного потенциала украинской семьи.

В независимой Украине идет духовное возрождение нации. Особенностью сегодняшнего дня является наполнение народного календаря такими общенациональными праздниками, как День знаний, День матери, День отца, День семьи, дни рождения членов семьи, дни свадьбы и др. Составляющей народного календаря являются даты, связанные с религиозными праздниками: День Андрея, День Николая, Щедрый вечер, Рождество, Крещение, Пасха, Ивана Купала и др. Обращение

родителей к истокам народной педагогики, наполнение праздников духовно-нравственным содержанием будет способствовать повышению воспитательного потенциала семьи. Обратит внимание родителей на такое важное средство воспитания призвана школа.

Системообразующей составляющей в обеспечении эффективного взаимодействия школы и семьи в воспитании и обучении детей является управленческая деятельность руководителей. Она включает: диагностику семьи, планирование и организацию работы с родителями, контроль и анализ, своевременное внесение корректив. Основными направлениями управленческой деятельности являются: обновление форм и методов работы с родителями в повышении их педагогической культуры и подготовка учителей к их внедрению; руководство самообразованием родителей; изучение, обобщение и внедрение положительного опыта семейного воспитания; вовлечение родителей в дела школы.

**Выводы.** Стремление родителей к самообразовательной деятельности является показателем развития их педагогической культуры и одним из критериев эффективного взаимодействия семьи и школы. Располагая современной литературой по вопросам семейного воспитания, школа планирует и организует постоянно действующие выставки, стенды, которые отражают лучший опыт семейного воспитания, мудрые советы родителям, в том числе и в решении сложных проблем через рубрику “Что делать, если ...” (если ваш ребенок обманывает; если ваш сын влюбился; если у вас возник конфликт с дочерью и др.).

Мерами по вовлечению родителей в дела школы могут быть: использование их как профессионалов в расширении кругозора учащихся по вопросам науки, искусства, спорта и др.; привлечение к участию в общественных, классных, внешкольных мероприятиях; привлечение к работе в качестве руководителей кружков, секций, объединений по интересам с оплатой по трудовому договору; периодическая оценка родителями деятельности школы по обучению и воспитанию учащихся.

Мы должны поставить перед образовательной системой общие для всех субъектов воспитательной деятельности (педагогов, родителей и самих детей) задачи и таким образом объединить их на принципах согласованного взаимодействия.

#### **Литература**

1. Алексеева Л.Т. Родительские собрания: если они нужны, то для чего? / Л.Т. Алексеева // Директор школы. – 1997. – № 5.
2. Айрапетова В.В. Актуальные проблемы воспитания / В.В. Айрапетова // Педагогика. – 2008. – № 5.
3. Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника / Т.П. Гаврилова // Педагогика и психология. – 1998. – № 9.
4. Дербенев Д.П. Социальная адаптация подростков / Д.П. Дербенев // Социологический журнал. – 1997. – № 1–2.
5. Лангеймер И. Психологическая депривация в детском возрасте / И. Лангеймер, З. Матвейчик. – Прага, 1984.
6. Лунев В.В. Преступность в XXI веке (методология прогноза) / В.В. Лунев // Социологические исследования. – 1996. – № 7.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.
8. Сім'я і родинне виховання. Концепція / В.Г. Постовий та ін. // Рідна школа. – 1996.
9. Постовий В.Г. Філософія сучасної української сім'ї / В.Г. Постовий // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 3–4. – С. 60–61.
10. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К., 1978.
11. Яценко Т. Родинне виховання на засадах народної педагогіки (історичний досвід) / Т. Яценко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2.

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРО ШКІЛЬНІ ТЕАТРАЛЬНІ КОЛЕКТИВИ: ІСТОРИЧНИЙ РАКУРС

Реалії сьогодення переконують у необхідності організації педагогічного впливу на такі компоненти особистості дитини, які безпосередньо забезпечують її ефективну соціалізацію, дивергентне мислення, вміння оперативно й адекватно реагувати на зміни навколишнього простору, творчо вирішувати питання, що висуюються життям. У такому впливі важливим є розуміння педагогічною спільнотою і, безумовно, представниками державних керівних органів того, що поряд з накопиченням системи знань актуальним є виховання та розвиток особистості дитини. На жаль, слід констатувати, що сьогодні поступово руйнується педагогічний тандем між шкільною й позашкільною ланками освіти. Втрачаються традиції позашкільної освіти, майже не розвивається набутий педагогічний досвід. Перш за все, це стосується театральної гурткової роботи школярів.

У сучасному дидактичному й виховному просторі елементи театральності, театралізації поступово набувають дедалі більшого поширення, тому *метою статті* є висвітлення досвіду педагогів 1930-х рр. з організації шкільного театрального самодіяльного колективу, визначення педагогічних положень, методичних прийомів, якими вони керувалися у справі залучення школярів до театральної творчості.

Аналіз наявної науково-методичної літератури дає змогу встановити, що у ХХ ст. педагогічні думки про значення театрального мистецтва в системі естетичного виховання учнівства та способи впровадження його в радянську педагогічну систему торкалися різних напрямів. У 1947 р. Г. Вдовиченко, Т. Реммер, В.Г. Ширяєва оприлюднюють результати дослідження історії розвитку учнівської театральної самодіяльності [1; 10], І.А. Винниченко, розглядаючи педагогічні вимоги до проведення шкільних масових заходів, виокремлює параметри ефективності позакласної роботи з учнями [2]. У другій половині ХХ ст. науковці досить детально вивчали теорію організації гурткової театральної самодіяльності школярів. У цьому питанні спостерігається певна динаміка. Так, у 1930-х рр. була виконана лише одна ґрунтовна робота Л.Г. Шпет [12], а з 1960 до 1980 рр. на цю тематику було видано досить багато праць. Найзначнішими з них є роботи В.Г. Ширяєвої, групи вчених під керівництвом кандидата мистецтвознавства Ю.І. Рубіної [8], викладача Полтавського педагогічного інституту З.А. Копець [4], науковців Г.К. Королевич і О.О. Грачової [5] та ін. У педагогічних часописах висвітлюється практика роботи театральних гуртків та шкільних самодіяльних драматичних об'єднань [3; 6; 7; 9; 11].

Аналіз теоретичних підходів стосовно проведення театральної роботи серед учнів виявив певну суперечливість. З одного боку, науковці проголошували педагогічним завданням шкільного самодіяльного театру розвиток дитини в ході підготовчої роботи над виставою, а з іншого – організаційні, адміністративні, установчомотиваційні, дидактичні, виховні компоненти складної системи роботи театрального гуртка, які ними розроблялися, підпорядковувалися завданню створити й показати виставу. Такий стан справ додатково підтверджує, що процес професіоналізації дитячої театральної самодіяльності відбувався не випадково, а відповідав радянській освітньо-виховній і соціокультурній парадигмі, був методологічно обґрунтований та методично забезпечений низкою науковців і педагогів 30–80-х рр.

XX ст. Розглянемо педагогічний доробок провідного педагога в галузі виховання дітей засобами театрального мистецтва – Л.Г. Шпет.

Головна увага дослідниці була сконцентрована на пошуку науково-методичних основ керівництва позашкільним виховання дітей та молоді. У її роботах зазначено, що питання виховання дитини засобами театру порушувалося ще в дореволюційні часи, проте і в той період, і після революції, розробляло її, як каже автор, “вузьке коло аматорів” [12]. Це спричинило появу низки недоліків: низький рівень якості художньо-педагогічної роботи з дітьми, загальна недооцінка її значущості для розвитку учнів, відсутність професійно підготовлених кадрів, недостатність коштів для впровадження театральної роботи зі школярами тощо. Вважаємо доречним зауважити, що вказані проблеми є актуальними і на початку XXI ст.

Л.Г. Шпет, як одна з радянських педагогів, які у 1930-х рр. закладали підґрунтя концепції естетичного виховання дітей засобами театрального мистецтва, визначає методологічну основу виховання молоді засобами театру, що ґрунтується на загальноновизнаній радянській тенденції ставлення до мистецтва як до “ідеологічної зброї”: “Театр як мистецтво має сприяти зміцненню комуністичного свідогляду дитини” [12, с. 4]. Всю театральну роботу серед дітей педагог-дослідниця розподіляла на два напрями: дитяча театральна самодіяльність, де діти є виконавцями, і професійний театр для дітей, де вони є глядачами. Тобто вчена остаточно закріпила ці площини існування театрального мистецтва як формуального засобу особистості дитини. Такий розподіл у галузі виховання зберігся до сьогодні, хоча робота сучасних театрів юного глядача повністю не підпорядкована саме вихованню дітей у тому значенні, як його розуміли театральні митці-педагоги минулого століття. Відповідно до мети й векторів застосування театру в справі виховання, Л.Г. Шпет формулювала завдання театральної роботи з дітьми так: поглиблення й доповнення виховної та освітньої роботи школи (діяльність ТЮГів), розвиток творчих ресурсів дитини (театральна самодіяльність). Серед цих напрямів особливого значення вона надавала дитячій театральній самодіяльності, вважала її потужним засобом виявлення здібностей, схильностей, творчої ініціативи учнів, засобом осмислення дійсності та визначення світосприйняття дитини.

У методичному плані важливим було зауваження дослідниці про те, що робота професійних театрів, зокрема ТЮГів, і дитячих театральних колективів принципово відрізняється, тобто вони є самостійними галузями, діяльність яких спрямована на реалізацію спільної мети. Тому форми роботи цих підрозділів відмінні. Перший напрям (Л.Г. Шпет називає його “театральне обслуговування дітей”), що належав соціокультурній сфері, мистецтву, включав у себе таке: художня робота спеціальних театрів для дітей (ТЮГів), театрів ляльок і маріонеток, цирку, театрів для дорослих, у яких влаштовувалися дитячі ранки, літературні вечори й концерти для дітей; постановка в робочих драматичних самодіяльних гуртках вистав для дітей.

Інший напрям – театральна самодіяльна творчість дітей – належав до царини педагогіки. Безпосередньо він не входив до регламентованого розкладом шкільного навчально-виховного процесу, а впроваджувався в клубах і окремих загальноосвітніх закладах у формі гуртка. Л.Г. Шпет визнавала, що театральна робота потребує постійного складу учасників, які працюють протягом тривалого часу. Зазначена умова важлива при реалізації будь-якого виховного завдання, котре здійснюється засобами мистецтва. Але, як показала практика, якщо маємо справу з колективними формами дитячої художньої творчості, то ця умова може реалізовуватися тоді, коли до роботи залучені учні певного класу як постійної структурної одиниці школи.



Крім гурткової театральної роботи при клубах, науковець наголошувала на необхідності організації театральної самодільності дітей у дитячих кімнатах при житлово-комунальних об'єднаннях, у кімнатах відпочинку гуртожитків тощо. Вона зазначала, що така дитяча театральна робота відрізняється лише масштабами, тобто форми й методи театрального виховання в цих різноманітних установах позашкільних закладів освіти залишаються незмінними. З цією думкою можна погодитися за умови, що мета театральної роботи з дітьми полягає лише в постановці вистав. За радянських часів головним методом естетичного виховання дітей засобами театрального мистецтва було саме створення дітьми вистав. Проте сьогодні такий підхід і, відповідно, наведене положення Л.Г. Шпет, значно звужує педагогічні можливості театрального мистецтва. Ми вважаємо, що мета театральної роботи з дітьми, як засіб їхнього формування, у різних освітніх установах повинна відрізнитися, а відтак, відрізнитимуться форми й методи її організації та проведення.

Організаційно-методичні настанови Л.Г. Шпет щодо роботи шкільного театрального самодіяльного гуртка були такі:

1. Вік гуртківців, які відвідують одну групу, має коливатися в межах трьох років. Наприклад, групи дітей 9–12, 10–13, 11–14, 12–15 років.

2. Кількість дітей у групі становить 25–30 осіб.

3. До театрального гуртка приймаються всі бажаючі: “Метою самодіяльної театральної роботи не є професіоналізація дітей або підготовка майбутніх акторів. Вона спирається на масове охоплення дітей, намагаючись зробити самодіяльний театр надбанням усіх, а не кола обраних” [12, с. 12].

4. Діяльність театрального колективу спрямована на виявлення особистості школярів саме в колективних формах творчості.

5. Головним принципом театральної роботи є “рівне” ставлення до всіх членів колективу, без виокремлення найталановитіших дітей.

6. Робота в гуртку здійснюється відповідно до інтересів та запитів дітей, проте підпорядковується головній виховній парадигмі.

7. Вся робота гуртка проводиться за календарним планом.

8. Зміст і форми тренажних та репетиційних завдань мають бути різноманітними.

9. Зміст театральної творчості школярів узгоджується зі шкільними навчальними програми: “Узгодження гурткової роботи зі шкільною значно полегшить роботу гуртка тому, що звільнить керівника від необхідності давати дітям додаткову інформацію, яку зазвичай надає школа” [12, с. 18].

10. Робота проводиться послідовно, чітко, без запізнь, зривів та зміни приміщення.

11. Репетиції вистав є самоцінним актом, основною формою роботи над роллю та образами.

12. Підготовча робота не повинна обмежуватися натаскуванням і зазубрюванням: “Саме в попередньому аналізі п'єси, окремих її частин і персонажів, у пошуках усіх внутрішніх атрибутів вистави, у творчій підготовці до неї сконцентрована можливість зробити самодіяльний дитячий театр учасником комуністичного виховання” [12, с. 15].

13. Публічні виступи гуртківців мають художнє й суспільно-політичне значення. Для дітей вони є засобом самоперевірки театральних досягнень і рівня втілення художнього задуму: “Не виносячи своєї роботи на оцінку глядачів, гурток не отримає ніякого творчого задоволення тому, що робота його обмежиться голим те-

хніцизмом, вправами заради вправ. Показ є закономірним і нормальним завершенням роботи на одному з її етапів, без якого неможливий перехід до наступного етапу” [12, с. 16].

14. Театральна робота з дітьми має відповідати принципам наступності, послідовності і природовідповідності: “Поступове ускладнення сценічної роботи, що відбувається разом зі зростанням дитини, виявляється не лише в ускладненні тематики постановок і збільшенні обсягу роботи, а й в ускладненні сценічних і драматургічних прийомів” [12, с. 27].

Досліджуючи специфіку самодіяльної театральної роботи школярів, Л.Г. Шпет розробила чітку методика організації гуртка. Вона вказувала, що починати роботу слід з оголошення про початок діяльності театального колективу й запису дітей. Далі необхідно провести з гуртківцями вступну бесіду, обрати бюро, яке допомагатиме впроваджувати дитяче самоврядування. Аналіз методичних настанов педагогів наступних часів показав, що такий підхід вважався універсальним і став обов’язковим.

Зважаючи на те, що склад гуртківців через низку об’єктивних чинників постійно змінюється, Л.Г. Шпет пропонувала організувати роботу циклами, дотичними шкільним навчальним чвертям. Протягом кожного циклу (2–3 місяці) вивчалася одна тема або проводився певний вид самодіяльної театральної роботи. Наприклад, перший цикл – інсценівка; другий – ляльковий театр і театральна розробка антирелігійної теми, виконання ораторії, художнє читання; третій – ознайомлення з малими театральними формами (скетчі, частівки, декламація тощо); четвертий – п’єса. Такий розподіл, на її думку, давав змогу проводити театральну роботу в гуртку незалежно від складу його учасників: “Діти, що пішли з гуртка після закінчення одного циклу, вже мають уявлення про певну форму театральної роботи. Новий цикл можна розпочати з новими дітьми. Якщо ж діти відвідували гурток протягом року, то після закінчення навчального року вони засвоять систему театральних форм і вироблять більш глибокі навички” [12, с. 17].

Описуючи методика театральної роботи з дітьми різних вікових груп, Л.Г. Шпет керувалася принципами і підходами, розробленими науковцями й практиками попередніх часів. Творчо опрацювавши досвід минулого, вона пропонувала проводити театральну роботу з дітьми у такій послідовності: інсценування оповідань → театралізація шарад → постановка вистав за п’єсами, що створені самими дітьми → постановка вистав за п’єсами драматургів.

Важливим елементом концепції Л.Г. Шпет був метод театральної самодіяльної роботи зі школярами. Основою театральної діяльності дітей молодшого шкільного віку вона вважала імпровізацію, яка поступово замінювалася на постановку драматичних творів. Науковець пояснює це таким чином. Дітям молодшого віку складно діяти чітко, дотримуючись авторського тексту, адже для них більш цікавим і природовідповідним є сам процес розгортання дії. Слово у цьому випадку лише супроводжує рух і розвиток сценічної взаємодії дітей, у розробці образів провідним є зовнішня характерність, а драматургія таких ігор-вистав ґрунтується на конфлікті положень. Для дітей старшого віку головним є розкриття психології сценічного зіткнення дійових осіб, тому слово й зовнішня виразність персонажа спрямовуються на розкриття внутрішнього змісту дійової особи. Таким вимогам найбільше відповідає саме драматургія. Отже, у роботі з різними віковими групами дітей театального самодіяльного колективу (молодший, середній, старший шкільний вік) спостерігаються такі тенденції: поступове зменшення елементів імпровізації; перехід від приблизного зображення мовними засобами персонажу імпровізації до

виконання ролі з фіксованим тестом; створення завершеного сценічного образу, а не натяк на нього; перехід від випадкових мізансцен до їх розробки й фіксації.

Унаслідок таких змін трансформувалися форми роботи з дітьми. Зі школярами молодшого, середнього віку вся робота проводилася одразу на сценічному майданчику: поява й розробка задуму, мізансценування, розкриття характеру персонажів драматизованої гри. У роботі з дітьми старшого віку значна увага приділялася попередньому аналізу п'єси, усіх її положень та стосунків дійових осіб. Цю роботу організували в класі у формі спеціальних бесід, а репетиції присвячувалися мізансценуванню, закріпленню знайдених положень та форм спілкування героїв вистави. Таким чином, ускладнення самодіяльної театральної роботи відбувалося шляхом включення дітей у більш складний процес художньої творчості.

У роботі над інсценуванням невеличких прозових творів провідним проголошувався метод імпровізації. Науковець зазначала, що творча робота дітей має відбуватися в межах оповідання, підпорядковуватися установці, яку задає письменник. Від дітей і керівника вимагалось лише деталізувати окремі події, внести ігрові елементи, яких, можливо, не було в оповіданні. У роботі над інсценуванням прозового твору завдання педагога, на думку Л.Г. Шпет, полягали в такому:

- 1) визначити в оповіданні найдієвіші місця;
- 2) уточнити діалоги;
- 3) навчити дітей перетворювати описові епізоди на діалоги;
- 4) продумати та ввести в дію додаткових персонажів, масові сцени.

Далі перероблений текст оповідання вивчали, ділили на мізансцени і ставили як виставу.

Пропонуючи технологію театралізації шарад, Л.Г. Шпет зазначала, що для такої роботи підходять лише ті слова, які можна не просто сказати, а показати, розіграти так, щоб утворилася невеличка вистава. Було розроблено такий алгоритм роботи над театралізацією шарад: слово ділили на склади або смислові одиниці, які можна відобразити в пантомімічних рухах, діях; кожний склад – це окремий епізод вистави, в якому розкривався зміст частини слова, а остання дія відтворювала зміст усього слова.

Процес інсценування оповідання, театралізації шарад, на її думку, готував учнів до створення власних драматичних сюжетів, які розігрувалися як вистави. Цю роботу науковець розподіляла між керівником гуртка й учнями: учні обирали тему, визначали характеристику дійових осіб, відпрацьовували їх у ролях, а керівник, враховуючи елементарні драматургічні вимоги, розробляв сценарій. Учена вважала, що на постановку таких вистав самодіяльний театральний колектив має витратити півтора-два місяці.

Окремим напрямом театральної роботи самодіяльного гуртка, за концепцією Л.Г. Шпет, була організація дозвілля та участь у проведенні масових заходів. Форми такої роботи вона називала “позатеатральними”, вважала притаманними вигадництву й такими, які не повинні входити до планової роботи учнівського театального самодіяльного гуртка. Взагалі, вона рекомендувала керівникові гуртка або окремим учням брати участь лише в підготовці дозвіллевих заходів, а не в їхньому проведенні чи забезпеченні. На зазначених масових заходах пропонувалося розігрувати шаради, імпровізації-інсценівки за оповіданнями, використовувати театралізовану гру на відгадування вигаданої особи, театралізовані доповіді або рапорти, театралізовані політінформації тощо [12, с. 35–37].

**Висновки.** Позитивним у наукових і практичних розвідках учених цього періоду було те, що вони заклали основи шкільної самодіяльної театральної творчості і тим самим повністю забезпечили організаційно- та освітньо-методичний напрями роботи керівників шкільних театральних гуртків. Вивчення їхнього науково-методичного доробку сьогодні актуальне не лише для організації на сучасних педагогічних засадах театральної самодіяльності дітей і молоді, а й для осмислення та пошуків методів і форм роботи в інших педагогічних площинах, де театральне мистецтво застосовується як засіб формування особистості в широкому значенні цього поняття.

#### **Література**

1. Вдовиченко Г. Позашкільні заклади України за 30 років / Г. Вдовиченко, Т. Реммер // Радянська школа. – 1947. – № 6. – С. 31–39.
2. Винниченко І.А. Педагогічні вимоги до проведення масових заходів з учнями / І.А. Винниченко // Радянська школа. – 1957. – № 4. – С. 30–37.
3. Жураковский Г.Э. Педагогические идеи А.С. Макаренко / Г.Э. Жураковский. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1963. – 328 с.
4. Копець З.А. Драматичне мистецтво в школі / З.А. Копець. – К. : Радянська школа, 1965. – 151 с.
5. Королевич Г.К. Творческие занятия в группах продленного дня (изобразит. и театр. искусство) : пособие для учителя / Г.К. Королевич, О.О. Грачева. – Мн. : Нар. асвета, 1987. – 143 с.
6. Мазуркевич В.С. Наш ляльковий театр / В.С. Мазуркевич // Радянська школа. – 1957. – № 7. – С. 46–47.
7. Писаренко С. З досвіду позашкільної освіти / С. Писаренко // Комуністична освіта. – 1940. – № 5. – С. 121–123.
8. Рубина Ю.И. Театральная самодеятельность школьников: Основы пед. руководства : пособие для учителей и руководителей театр. коллективов / Ю.И. Рубина, Т.Ф. Завадская, Н.Н. Шевелев. – М. : Просвещение, 1983. – 176 с.
9. Терский В.Н. Кубные занятия и игры в практике А.С. Макаренко / В.Н. Терский. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1961. – 152 с.
10. Ширяева В.Г. Театр в школе / В.Г. Ширяева // Художественное воспитание советского школьника : сборник статей и материалов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – Вып. 1. – 182 с.
11. Шкільний клуб // Комуністична освіта. – 1939. – № 4. – С. 150–151.
12. Шпет Л.Г. Театрарбота. Работа с детьми в клубе : методическое и практическое пособие для организаторов и руководителей театрарботы с детьми / Л.Г. Шпет ; под ред. С.Н. Луначарской. – М. : Профиздат, 1933. – 55 с.

ДІДЕНКО О.В.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ**

Аналіз практичного виконання оперативно-службових завдань офіцерами Державної прикордонної служби України (ДПСУ) свідчить, що до них висувається низка специфічних вимог. Це пов'язано з тим, що діяльність прикордонника відбувається в умовах, які значно відрізняються від умов діяльності офіцерів Збройних сил України та інших військових формувань. Ці умови характеризуються постійним безпосереднім контактом з потенційними порушниками державного кордону, високою самостійністю й автономністю підрозділів ДПСУ, необхідністю співпраці та взаємодії з місцевим населенням [1]. Досить часто офіцер-прикордонник мусить діяти в непередбачених ситуація, умовах просторової та часової обмеженості. Нерідко обстановка вимагає від офіцера прийняття швидких рішень і дій, адекватних

ситуації, тому що він є єдиним представником держави на кордоні. У сучасних умовах від офіцера-прикордонника вимагається бути здатним до творчості та інноваційної діяльності, до самостійності та нестандартності при прийнятті рішень, мати широку інтелектуальну компетентність. Він має здійснювати організацію й управління діями прикордонної застави та оперативно-розшукових органів у прикордонному пошуку; аналізувати кримінологічну характеристику злочинності та виявляти причини й умови вчинення злочинів, розробляти та реалізовувати різноманітні заходи щодо запобігання їм; вміти працювати з людьми, виховувати підлеглих та виконувати інші завдання, які потребують творчого підходу.

Творчість при виконанні своїх обов'язків – це якість, без якої неможлива ефективна діяльність офіцера. Творче ставлення до виконання наказу мобілізує знання й досвід офіцера, дає йому змогу з усіх варіантів виконання завдань вибрати найбільш оптимальний. Крім прийняття офіцером рішення щодо виконання завдань, пов'язаних з охороною державного кордону, до актів творчості можна віднести вирішення складних проблем повсякденної, службової та педагогічної діяльності, забезпечення боєготовності, формування морально-психологічного клімату в підрозділі, вплив на поведінку окремих прикордонників, що досить часто вимагає не менше творчості у діях, ніж управління прикордонною заставою.

Аналіз професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ свідчить, що тут досить часто переважає авторитарний стиль управління діями курсантів. Курсанти навчаються в умовах чіткого розподілу обов'язків, високої регламентації життєдіяльності, суворого статутного порядку, статутних відносин та інтенсивного фізичного навантаження. Вони зазнають певних обмежень матеріально-економічного характеру; ізольовані від спілкування з рідними, близькими, друзями; перебувають в умовах примусового спілкування; мають безумовно підпорядковуватись старшим; дотримуватись як формальних, так і неформальних норм поведінки; обмежені у виборі та прийнятті рішень. Ці фактори не сприяють формуванню творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, такої, яка прагнула б творчо опанувати нові, потрібні для свого розвитку знання та вміння. Зазначені фактори, навпаки, знижують рівень самостійності курсантів при розв'язанні різноманітних завдань і привчають до шаблону, стримують самостійне прийняття рішень. Вплив негативних факторів посилюється недостатньою готовністю командування та науково-педагогічного складу створювати умови для прояву творчості в навчально-виховному процесі [2].

Результати дослідно-експериментальної роботи дали змогу виявити й інші суперечності, які супроводжують формування творчості в майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема, між: необхідністю формування особистості офіцера, здатного творчо виконувати оперативно-службові завдання, і недостатністю в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників методичного забезпечення розвитку творчості; сучасними особливостями охорони державного кордону, принципово новими вимогами до професійної підготовки офіцерів-прикордонників, які викладено у Концепції розвитку ДПСУ на період до 2015 р., та традиційними підходами до підготовки спеціалістів; можливостями, які має вища військова школа для ефективного формування творчості як професійної якості майбутніх офіцерів-прикордонників, і реалізацією цих можливостей на практиці; необхідністю для курсанта володіти інформацією про сутність творчості, рівні та етапи її роз-

витку, і недостатністю такої інформації, відповідних методик, спецкурсів, які були б логічними складовими навчально-виховного процесу ВВНЗ, тощо.

Отже, виразні суперечності між вимогами, що висуваються до майбутніх офіцерів-прикордонників, й усталеною системою професійної підготовки потребують пошуку шляхів вирішення зазначеної проблеми.

У зв'язку із цим актуальною є потреба створення інноваційної концепції формування творчості майбутніх офіцерів під час професійної підготовки.

**Мета статті** – подати концептуальну модель формування творчості в майбутніх офіцерів-прикордонників у навчально-виховному процесі ВВНЗ.

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити теоретичне припущення про можливість формування цієї якості. Підтвердженням цьому слугують результати досліджень Дж. Гілфорда [3, с. 433–456] та Е.П. Торренса [4] (провідних дослідників творчого процесу), які на підставі своїх експериментів дійшли висновку, що розвиток творчості не визначається генетично, а залежить від тієї культури, в якій виховується особистість. Вони експериментально довели, що спад у розвитку творчості можна зняти шляхом спеціального навчання.

Особливий інтерес викликають також зарубіжні дослідження, у яких робиться спроба розв'язати проблему розвитку творчості у фахівців військової сфери. Останнім часом у військових навчальних закладах провідних країн світу у навчальному процесі можна виділити низку особливостей, серед яких – чітко виражена спрямованість на розвиток у офіцерів творчого мислення. “Сьогодні, – зазначає американський військовий теоретик У.Р. Річардсон, – професорсько-викладацький склад прагне підтримувати атмосферу, яка сприяє тому, щоб слухачі постійно думали, висловлювали свої думки, вільно викладали свої ідеї і використовували їх на спеціальних навчаннях” (цит. за [5]). У процесі підготовки офіцерів у Великобританії, Німеччині та Франції велика увага приділяється тим елементам професійної підготовки, які формують творчість. Йдеться, зокрема, про формування умінь продукувати оригінальні ідеї, творчо мислити, швидко оцінювати ситуацію, приймати рішення та діяти в непередбачених умовах, відхилятися від традиційних схем мислення тощо.

Проблема формування та розвитку творчості постійно привертала увагу науковців-дослідників. У ракурсі нашого дослідження викликають інтерес праці Б.Г. Ананьєва, М.М. Бахтіна, М.А. Бердяєва, М.О. Бернштейна, О.М. Леонтьєва, К.К. Платонова, В.Г. Риндак, С.О. Сисоєвої, М.І. Сметанського та інших, в яких розглядаються філософські, соціологічні та педагогічні аспекти теорії творчості і її сутності.

Формування творчості неможливе без урахування її психологічних особливостей, структури та механізмів. Саме тому для реалізації нашої концепції було враховано ідеї гуманістичних психологів (А. Маслоу, Г. Оллпорта, Е. Фромма та ін.), які аналізують особистісні характеристики, необхідні для творчості. Дослідженню креативності як здатності до творчості, розробці показників, визначенню властивостей та факторів, що сприяють і перешкоджають її розвитку, присвячено праці Д.Б. Богоявленської, І.П. Калошиної, Я.О. Пономарьова, А.В. Хуторського та ін. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді, соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості розглядають В.В. Клименко, О.Н. Лук, В.О. Моляко, В.А. Роменець та ін.

Серед зарубіжних досліджень особливе місце займають праці Дж. Абра, Ф. Баррона, М. Волаха, Дж. Гілфорда, А. Маслоу, С. Медніка, К. Роджерса, А. Розенберга, Е. Торранса. У них розкрито різні аспекти креативності та творчості: природа виникнення, структурні компоненти, фактори впливу, взаємозв'язок з інтелектом та іншими властивостями людини, можливість розвитку під час спеціально організованого навчання, методи діагностики тощо.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу розробити концепцію формування творчості в майбутніх офіцерів-прикордонників. Обґрунтуємо її основні концептуальні положення.

Творчість при виконанні професійних обов'язків є якістю, без якої неможлива ефективна діяльність сучасного прикордонника. Необхідність творчості в діяльності офіцерів Державної прикордонної служби України зумовлена новизною й нестандартністю службових завдань та новими ситуаціями, що супроводжують її. До актів творчості належать: розв'язання проблем повсякденної, службової та педагогічної діяльності, забезпечення боєготовності, формування морально-психологічного клімату в підрозділі, вплив на поведінку окремих прикордонників, виявлення та розслідування фактів порушення державного кордону, пошук порушників державного кордону тощо.

Формування творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України ґрунтується на: засадах особистісного підходу (рівень сформованості творчості особистості та кількість творчих проявів не визначається генетично, а залежить від середовища, в якому вона виховується); концепції проблемного навчання; концепції розвивального навчання З.І. Калмикової (орієнтована на формування продуктивного або творчого мислення); психолого-педагогічній концепції контекстного навчання А.О. Вербицького, а також враховує закономірності, принципи й психологічні механізми творчої діяльності та розвитку творчості.

Основними закономірностями формування творчості є такі: творча діяльність створює умови для розвитку творчих якостей; проблемна ситуація породжує творчу активність курсантів; формування творчості діалектично пов'язане із системою знань і вмінь, необхідних для творчої діяльності; рівень сформованості творчості залежить від рівня індивідуалізації навчання протягом усього періоду перебування у ВВНЗ; оптимальна складність розвивальних завдань робить процес формування творчості більш результативним.

Визначено принципи, дотримання яких у навчально-виховному процесі забезпечує результативне формування творчості, а саме: демократичної взаємодії; психологічної комфортності; рефлексії; оперативності знань; "Docendo discimus" (навчаючи – вчимося самі); системного та міждисциплінарного узагальнення знань; орієнтації на природне формування індивідуальності; оптимальності; взаємозалежності; фасилітації; креативності; доповнення; самоорганізації; уваги до незвичайних питань та незвичайних ідей; ціннісного ставлення до незвичайних ідей; заохочення самостійного навчання; періодичного неоцінювання самостійної практики або навчання.

У дослідженні враховано, що психологічні механізми творчості мають певні фази та етапи. Найчастіше творче завдання розв'язується систематичною, організованою, інтелектуальною працею, поступовим проходженням усіх етапів і фаз, використанням спеціальних прийомів звуження поля пошуку, формування й перевірки

ки гіпотез тощо. Доцільним є складання евристичних алгоритмів для вирішення творчих завдань на основі евристичних прийомів.

Концептуальна модель формування творчості в майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає створення під час навчально-виховного процесу комплексу педагогічних умов, які ґрунтуються на психологічних механізмах творчого мислення, творчого зростання особистості. Формування в курсантів чітких уявлень про сутність творчості та креативності, стимулювання самостійної науково-дослідної роботи та творчої активності, розвиток творчої мотивації до професійної діяльності офіцерів ДПСУ сприяють інтенсифікації формування творчого мислення, що дає змогу діяти в різних видах професійної діяльності більш свідомо – на творчому рівні. Сприятливе соціально-психологічне середовище та суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і курсантів створюють атмосферу психологічної підтримки інтелектуально-творчого розвитку, забезпечують зразки творчої поведінки. Середовище, в якому підтримуються творчі прагнення курсанта, допомагає ефективному особистісному й професійному самовизначенню. Застосування творчих завдань при викладанні спеціальних дисциплін, оптимальне використання евристичних методів та методів проблемного навчання, упровадження тренінгових методик при формуванні творчості є визначальними для формування творчості майбутніх офіцерів ДПСУ.

Для кращого сприймання та розуміння викладених концептуальних засад формування творчості нами використано метод моделювання та розроблено концептуальну модель формування творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів ДПСУ. Запропонована графічна модель (див. рис.) відображає взаємозв'язки, характеризується аналітичною побудовою, лаконізмом і добре сприймається зором (ліквідується недолік текстуальних планів).

Для реалізації обґрунтованої моделі необхідно використати можливості навчально-виховного процесу. Незважаючи на фактори, які перешкоджають формуванню творчої особистості у ВВНЗ, спеціально організоване навчання та культурно-виховна робота з курсантами сприятимуть формуванню творчості майбутніх офіцерів-прикордонників. Для цього доцільно запровадити в професійну підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників технологію формування творчості, яка являє собою сукупність процесів теоретичної та практичної діяльності науково-педагогічного й командного складу, спрямованих на розвиток особистості курсанта, а також систему, яка охоплює мету, зміст, форми, методи, засоби, способи та прийоми навчально-виховного процесу, педагогічні умови, форми контролю й корекції, що поетапно впроваджуються в навчально-виховний процес ВВНЗ та гарантують досягнення кінцевого результату.

Технологія формування творчості складається з трьох етапів: *початкового (фундаментальної підготовки)* – охоплює I–II курси навчання у ВВНЗ, коли курсанти опановують фундаментальні знання, уміння, навички роботи на посаді; *перехідного (загальнопрофесійної підготовки)* – навчання на III курсі у ВВНЗ, коли курсанти опановують загальнопрофесійні знання, уміння, навички, які надалі стануть основою для професійного становлення; *визначального (підготовки до роботи за посадовим призначенням)* – IV, випускний курс, на якому курсанти оволодівають професійними знаннями та вміннями, необхідними заступнику начальника прикордонної застави, проходять практику з проведення технічної експлуатації засобів охорони державного кордону, стажування, займаються самоосвітою, самовдосконаленням особистісних якостей, завершуючи навчальні курси на кафедрах ВВНЗ.



## Формування творчості як професійної якості в майбутніх офіцерів ДПСУ

спирається на:

### методологічні засади:

- рівень сформованості творчості особистості та кількість творчих проявів не визначається генетично, а залежить від середовища, в якому вона виховується;
- шляхом спеціально організованого навчання можна вплинути на розвиток творчих здібностей;
- положення концепції проблемного навчання; положення концепції розвивального навчання З.І. Калмикової (орієнтована на формування продуктивного або творчого мислення); положення психолого-педагогічної концепції контекстного навчання А.О. Вербицького

враховує:

### закономірності навчально-виховного процесу:

творча діяльність створює умови для розвитку творчих якостей; проблемна ситуація породжує творчу активність курсантів; формування творчості діалектично пов'язане із системою знань і вмінь, необхідних для творчої діяльності; рівень сформованості творчості залежить від рівня індивідуалізації навчання протягом усього періоду перебування у ВВНЗ; оптимальна складність розвивальних завдань робить процес формування творчості більш результативним

визначають:

### принципи формування творчості в навчально-виховному процесі:

демократичної взаємодії; психологічної комфортності; рефлексії; оперативності знань; “Docendo discimus” (навчаючи ? вчимося самі); системного та міждисциплінарного узагальнення знань; орієнтації на природне формування індивідуальності; оптимальності; взаємозалежності; фасилітації; креативності; доповнення; самоорганізації; уваги до незвичайних питань та незвичайних ідей; ціннісного ставлення до незвичайних ідей; заохочення самостійного навчання; періодичного неоцінювання самостійної практики або навчання

### Поетапна реалізація педагогічних умов у професійній підготовці:

**1 етап:** формування у курсантів чітких уявлень про сутність творчості та креативності; створення та підтримання сприятливого для формування творчості соціально-психологічного середовища під час навчально-виховного процесу; суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і курсантів як основа забезпечення зразків творчої поведінки;

**2 етап:** застосування творчих завдань при викладанні спеціальних дисциплін; оптимальне використання евристичних методів та методів проблемного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів;

**3 етап:** розвиток творчої мотивації до професійної діяльності офіцерів ДПСУ; стимулювання самостійної науково-дослідної роботи та творчої активності курсантів; впровадження тренінгових методик при формуванні творчості

### Форми організації навчально-виховного процесу:

проблемний виклад навчального матеріалу, колективна творча діяльність викладачів і курсантів, дидактичні ігри, “круглі столи”, тактико-спеціальні та комплексні заняття, самостійна робота під керівництвом викладача, рецензування, проектування, стажування, самостійна науково-дослідна діяльність та творчі форми культурно-виховної роботи.

### Методи формування творчості:

активні, проблемні, евристичні та метод проектів.

### Засоби для формування творчості:

словесні; прості візуальні; механічні візуальні прилади; аудіальні; аудіовізуальні; засоби, що автоматизують процес навчання

Сформованість творчості в майбутніх офіцерів ДПСУ на випускному курсі

Рис. Концептуальна модель формування творчості як професійної якості в майбутніх офіцерів ДПСУ

Реалізація кожного етапу технології формування творчості передбачає створення та впровадження в навчально-виховний процес ВВНЗ педагогічних умов. На першому (початковому) етапі – це формування в курсантів чітких уявлень про сутність творчості та креативності; створення та підтримання сприятливого для формування творчості соціально-психологічного середовища під час навчально-виховного процесу; суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і курсантів як основа забезпечення зразків творчої поведінки; на другому (перехідному) етапі – застосування творчих завдань при викладанні спеціальних дисциплін; оптимальне використання евристичних методів та методів проблемного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів; на третьому (визначальному) етапі – розвиток творчої мотивації до професійної діяльності офіцерів ДПСУ; стимулювання самостійної науково-дослідної роботи та творчої активності курсантів; упровадження тренінгових методик при формуванні творчості.

Технологічною та науково-методичною складовою формування творчості курсантів є сукупність форм, методів і засобів, за допомогою яких можна організувати творчу навчально-пізнавальну діяльність курсантів. Творчий потенціал курсантів можна збільшити за допомогою індивідуальної та диференційованої роботи, що ґрунтується на врахуванні особистісних якостей і особливостей творчої діяльності кожного курсанта. Пріоритетними методами у формуванні творчості є проблемний, евристичний і дослідницький. Науково-методична складова відповідає вимозі поетапного та поступового підвищення рівнів складності творчих завдань, проблемних ситуацій, ділових ігор, проектів та інших навчальних завдань.

**Висновки.** Творчість при виконанні професійних обов'язків є якістю, без якої неможлива ефективна діяльність сучасного прикордонника. Необхідність творчості в діяльності офіцерів Державної прикордонної служби України зумовлена новизною й нестандартністю службових завдань та новими ситуаціями, що супроводжують її. Формування цієї якості можливе під час професійної підготовки у ВВНЗ. Для цього розроблено та обґрунтовано концептуальну модель формування творчості як професійної якості майбутніх офіцерів ДПСУ, яка базується на таких методологічних засадах: рівень сформованості творчості особистості та кількість творчих проявів не визначається генетично, а залежить від середовища, в якому вона виховується; шляхом спеціально організованого навчання можна вплинути на розвиток творчих здібностей. Концептуальна модель враховує положення: концепції проблемного навчання; концепції розвивального навчання З.І. Калмикової (орієнтована на формування продуктивного або творчого мислення); психолого-педагогічної концепції контекстного навчання А.О. Вербицького. Науково-методична складова концепції відповідає вимозі поетапного та поступового підвищення рівнів складності творчих завдань, проблемних ситуацій, ділових ігор, проектів та інших навчальних завдань.

Перспективами подальших розвідок з проблеми дослідження може стати розробка інформаційно-педагогічного забезпечення формування творчості майбутніх офіцерів-прикордонників; формування вмінь і навичок творчого вирішення конфліктів у прикордонному середовищі; аналіз впливу означеної якості на професійну адаптацію молодих офіцерів.

#### Література

1. Балашов В.А. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / В.А. Балашов. – Хмельницький, 1996. – 263 с.
2. Діденко О.В. Аналіз зовнішніх чинників, які впливають на формування в особистості здатності до творчості / О.В. Діденко // Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – № 38. – Ч. II. – С. 91–60.
3. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта. Психология мышления / Д. Гилфорд. – М., 1955. – С. 433–456.

4. Torranse E.P. Guiding creative talent / E.P. Torranse. – Englewood Cloffs. – N. Y. : Prentice-Hall, 1962. – 98 p.

5. Чернявський В.А. Удосконалення системи підготовки офіцерських кадрів для Прикордонних військ України : дис.... канд. пед. наук : 20.02.02 / В.А. Чернявський. – Хмельницький, 1998. – 231 с.

ДОЛГОВА Т.Б.

## **ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Метод проектів зорієнтований на вирішення конкретної проблеми з використанням різноманітних засобів навчання, знань та вмінь з різних сфер науки, техніки, технології тощо. Насамперед, метод пов'язаний із самостійною діяльністю студентів (парною, груповою, рідше – індивідуальною) та органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Таким чином, *мета статті* – висвітлити основні принципи роботи над проектом та особливості залучення до участі в них студентів немовних ВНЗ у світлі інноваційних підходів до навчання іноземної мови.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще на початку ХХ ст. в США. Його називали також методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, що були розроблені американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатриком. Майже одночасно з розробками американських педагогів виникли ідеї проектного навчання в Росії, де під керівництвом російського педагога С.Ф. Шацького в 1905 р. була організована невелика група співробітників, які намагалися активно використовувати проектні методи в практиці викладання. Пізніше, вже за радянської влади, ці підходи почали досить широко, хоча й хаотично, застосовувати до системи шкільної освіти, але ці спроби були припинені в 1931 р., коли метод проектів було засуджено постановою ЦК ВКП(б), і з тих пір донедавна не спостерігалось більш-менш серйозних спроб реабілітувати цей метод в Україні чи Росії [5; 6].

Під час навчання іноземної мови метод проектів почали особливо активно використовувати наприкінці 1980-х рр. Починаючи із цього часу, провідні видавництва США та Європи друкують методичні посібники з використання проектів у викладанні іноземних мов. У вітчизняній практиці елементи проектної технології навчання іноземних мов почали використовуватися з кінця 1990-х рр., і зараз проектний метод набуває популярності серед викладачів.

Звичайно, з часом ідея проектного методу, що народилася з ідеї вільного виховання, зазнала певної еволюції. На сучасному етапі це повноцінний інтегрований компонент цілком структурованої системи освіти. Але сутність цього підходу залишається майже незмінною: стимулювати студентів до вирішення конкретних проблем, що зумовлено накопиченням певної суми знань та набуттям уміння використовувати здобуті знання практично, а це неможливо без активного застосування рефлексивного (за Дж. Дьюї) або критичного мислення [5]. Метод проектів – педагогічна технологія, що зорієнтована не стільки на накопичення фактичних знань, скільки на їх застосування та набуття нових. Проектний метод навчання належить до класу дослідницьких методів, які ставлять перед студентами пошукові завдання, в ході яких виконавці проекту “встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, доходять певних висновків, пізнають закономірності тощо” [2, с. 100]. Активне включення студентів у процес розробки

проектів надає їм можливість щодо ознайомлення з різноманітними видами людської діяльності. Виконання студентами окремого проекту – засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативного мислення та формування особистісних якостей.

Мета проектного навчання полягає в тому, щоб створити умови, за яких студенти самостійно та добровільно набувають нових знань із різних інформативних джерел, навчаються використанню цих знань для вирішення пізнавальних і практичних завдань; набувають комунікативних навичок; розвивають дослідницькі вміння, у тому числі формулювання завдання, пошук інформації, проведення дослідження, аналіз, висунення гіпотез, узагальнення результатів; розвивають системне мислення тощо.

Основними суб'єктами проекту є студенти, які самостійно опановують теоретичний матеріал, добирають приклади, ілюстрації, готують доповідь для презентації свого проекту тощо. Роль викладача є, на перший погляд, другорядною, що дає студентам змогу відчути себе відносно самостійними й, певною мірою, необмеженими під час роботи над завданням. Проте викладач є керівником, куратором та суддею будь-якого проекту, саме він є консультантом, який відповідає на запитання, що виникають у виконавців проекту під час їх роботи, допомагає добирати довідкову літературу, спрямовує роботу в необхідне русло.

Робота за методом проектів має на меті не лише наявність та усвідомлення проблеми, але й процес її розкриття, вирішення, що вміщує в себе чітке планування дії, наявність гіпотези стосовно вирішення цієї проблеми, чіткий розподіл обов'язків у межах групи проектантів, тобто завдань для кожного учасника за умови безпосередньої взаємодії. Метод проектів використовується в тому випадку, коли в навчальному процесі виникає якесь дослідницьке, творче завдання, для вирішення (реалізації) якого необхідні інтегровані знання з різних сфер, а також використання дослідницьких методик (наприклад, дослідження демографічної проблеми в різних регіонах світу; визначення способів, прийомів подолання мовленнєвого бар'єра в процесі міжнародної комунікативної взаємодії; вирішення проблеми розміщення різних галузей промисловості в тих чи інших регіонах певних країн тощо).

Процес підготовки та реалізації будь-якого проекту (у тому числі під час вивчення іноземних мов) можна поділити на декілька етапів, зміст яких можна подати так:

#### **Хід роботи над проектом**

| Етапи роботи над проектом                               | Зміст роботи  |
|---|---|
| 1. Підготовка   | Визначення теми, мети і завдання проекту, складу робочої групи  |
| 2. Планування роботи                                    | Аналіз проблеми, визначення джерел інформації, способу її обробки й форми подання (таблиці, схеми, наукові реферати), розподіл обов'язків у межах робочої групи, вибір опонентів (якщо заплановано) |
| 3. Власне дослідження                                   | Збирання й обробка (аналіз) інформації, обговорення суперечностей у межах групи, вибір оптимального способу вирішення питання, консультації викладача-керівника                                     |
| 4. Підготовка проекту до захисту                        | Остаточне оформлення даних, подання висновків, підготовка презентації проекту   |
| 5. Презентація (захист) проекту                         | Звітування перед аудиторією про хід виконання проектної роботи, проведення презентації  |
| 6. Оцінка результатів (рефлексія, експертиза, висновки) | Аналіз результатів проекту, обговорення позитивних та негативних аспектів результатів дослідження   |

Додамо, що при виконанні пошукового проекту важливо уникнути його перетворення на реферат. Звичайно, реферативна частина, як правило, присутня в будь-якому дослідженні, проте недостатньо вивчити певні праці та грамотно викласти їх зміст. Проектанти мають виробити та подати власну точку зору на джерела інформації, визначити мету, доречність і методику дослідження.

Проектні технології можна використовувати, як відомо, для опрацювання багатьох тем, що опановуються під час вивчення дисциплін різноманітного профілю. Так, проекти, що використовуються під час навчання іноземної мови, характеризуються як спільними для проектів будь-яких видів рисами, так і особливими параметрами, найголовнішими серед яких є такі:

- використання іноземної мови в ситуаціях, максимально наближених до умов спілкування в реальному житті;
- акцент на самостійній праці студентів щодо відбору та редагування мовного матеріалу (це стимулюватиме їх до шліфування власних мовних та мовленнєвих навичок, усунення недоліків шляхом мікродослідницької лінгводіяльності);
- опрацювання такої теми, використання таких видів завдань відповідно до теми та мети обраного проекту, які викликають у проектанта особливу зацікавленість, пов'язані з їх безпосередньою спеціальністю та автоматично спонукають студентів до вдосконалення процесу проведення та презентації власного дослідження.

Таким чином, мова має бути тим фоном, на якому дослідження відповідати безпосередньому колу інтересів студентів немовних навчальних закладів, і при цьому буде досягнута мета розвитку мовленнєвої компетенції учасників проекту не тільки без відриву від обраної спеціальності, а навпаки, в тих межах та з урахуванням таких орієнтирів, що продиктовані власне цією спеціальністю.

Розглядаючи варіант інтеграції проектів до процесу навчання іноземної мови, можна виділити три основних підходи. Так, проект може: 1) використовуватися як одна з форм позааудиторної роботи; 2) бути альтернативним способом організації навчального курсу чи його окремої частини; 3) інтегруватися в традиційну систему навчання мови.

Враховуючи певні показники або аспекти проведеної роботи, проект може бути оцінений, за такими параметрами:

- актуальність обраної для проекту теми, практична спрямованість проекту, відповідність ілюстративного матеріалу розглянутому теоретичному базису;
- обсяг і повнота розробок, самостійність групи, завершеність проекту;
- рівень творчості, оригінальність розкриття теми, рішень;
- аргументованість висновків, підходів;
- якість оформлення, структура тексту, якість ілюстрацій, таблиць тощо;
- загальна якість презентації проекту, у тому числі: культура мови, манери доповідачів; використання наочності, відчуття часу; готовність до дискусії, вміння швидко приймати рішення та знаходити відповіді на запитання, вміння імпровізувати; аргументованість, переконливість.

**Висновки.** Проектне навчання, на нашу думку, є плідним засобом підвищення активності студентів у процесі навчання мов, оскільки воно змушує їх відійти від шаблонного трактування навчальних завдань та наблизитися до наукової практики вивчення певної теми та окремих її складових. Сутність проектного навчання як одного із засобів узагальнення, систематизації та поглиблення знань за запропонованою темою спонукає проектанта до неординарного підходу до матеріалу, який

вони використовують у своїй праці. Робота над проектом змушує приймати нестандартні рішення, пов'язувати лінгвістичну практику з реаліями інших дисциплін та різноманітних культурних явищ.

#### Література

1. Голобородько В.В. Наукова робота учнів / В.В. Голобородько. – Х. : Основа, 2005. – 208 с.
2. Кочан І.М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І.М. Кочан, Н.М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
3. Микитюк О.М. Наукові дослідження школярів / О.М. Микитюк, В.О. Соловійов, С.О. Васильєва. – Х. : Основа, 2003. – 80 с.
4. Сучасні проблеми дидактики : збірник наукових праць / за ред. В.І. Лозової. – Х., 2003. – 256 с.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://distant.ioso.ru/project/>.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.seun.ru/bulluten/6/frames.html>.

ДРАМАРЕЦЬКА Л.Б.

## ОСНОВНІ ФОРМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Про наявність особливого особистісного досвіду в структурі змісту освіти йдеться в багатьох дидактичних концепціях. І.Я. Лернер і М.Н. Скаткін говорять про досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; В.С. Ледньов – про досвід ціннісно-орієнтаційної діяльності тощо.

Особистий досвід спочатку ніякої іншої форми, крім діяльній, не має. Особиста сторона будь-якої діяльності – це її суб'єктне начало, дослідження ситуації з метою виявлення її значення [1].

Активізація функцій особистості забезпечується таким змістом, який може порушити цілісність світосприймання особистості, ієрархію значень, статус. Проходить зіставлення колишніх і нових значень, їх критична ревізія. Стимулом до такої діяльності може бути частіше за все спілкування суб'єктів, причому взаємореферентних, взаємозначущих один для одного.

Актуальність статті визначається тим, що різноманітні форми особистісно орієнтованого навчання недостатньо досліджені у вітчизняній науковій літературі, тому нові факти необхідні для продовження досліджень.

**Мета статті** – розкрити основні форми особистісно орієнтованого навчання в рамках викладання гуманітарних дисциплін у спеціалізованих ВНЗ.

Дослідженням цих проблем займається багато російських та вітчизняних педагогів: В.А. Алексєєв, П.Я. Гальперін, Е.Л. Григоренко, В.В. Давидов, В.І. Данильчук, А.В. Зеленцова, В.З. Ільїн, Т.В. Корнілова, О.Г. Кузнецова, В.С. Ледньов, І.Я. Лернер та ін.

Проблемам методології пошуку особистісно орієнтованих освітніх технологій і розробки конкретних технік створення розвивальних освітніх і виховних ситуацій присвячено багато досліджень, виконаних у науково-педагогічних лабораторіях вищих навчальних закладів.

На думку педагогів, навчальне завдання розв'язується на особистісному рівні, коли воно переживається як життєва проблема, що, у свою чергу, мобілізує і, відповідно, розвиває потужні структури інтелекту. Однак і зміст освіти, і форма функціонування в реальному навчальному процесі в тому вигляді, як вони існують сьогодні,

мало відповідають механізмам особистісного розвитку. Тому розвивальна функція більше декларується, ніж реально виконується існуючим навчальним процесом [3].

Думка про необхідність включення до змісту, крім стандартних компонентів, що задаються ззовні, ще й емоційно-ціннісних, особистісних елементів, які невід'ємні від самого процесу навчання з властивим йому міжсуб'єктивним спілкуванням, уже є в різних концепціях освіти (В.З. Ільїн, М.З. Каган, І.Я. Лернер та ін.) [3].

Розвиваючи це положення, ми виходимо з того, що: цілісний зміст освіти реально постає перед суб'єктом і складається з дидактично переробленого соціально-культурного досвіду, існуючого до й незалежно від процесу навчання, у вигляді навчально-програмних матеріалів ("освітній стандарт") та досвіду особистості, набутого на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування й відповідних ситуацій, що проходять у формі переживання [2].

Переживання як спосіб існування досвіду особистості передбачає адекватні йому суб'єкт-суб'єктні форми навчальної взаємодії: спілкування-діалог, ігрові думки-дії, рефлексію, розуміння-творчість.

Особистісний компонент змісту освіти неможливо подати у звичайній програмно-інструктивній формі. Особистісно орієнтований зміст може бути заданий лише на основі моделей ситуацій, які актуалізують у навчально-виховному процесі колізії, вимагаючи проявів особистісних функцій того, хто навчається. У цьому специфічна особливість особистісно орієнтованого змісту: воно не може задаватися у відриві від процесуальної форми його існування.

Всяка цінність матиме значення для суб'єктів освітнього процесу лише через подання її у вигляді завдання-колізії, що вимагає зіставлення цієї цінності з іншими; у формі діалогу, що передбачає дослідження її значення; через імітацію життєвої ситуації, що дає змогу апробувати цю цінність у дії та спілкуванні з іншими людьми, порівняти з іншими цінностями [4].

Завдання технологізації педагогічної діяльності, будучи складним саме по собі через відому суб'єкт-суб'єкту природу педагогічного процесу, значно ускладнюється, коли йдеться про розвиток особистісної функції того, хто навчається. У теорії й практиці є досвід створення технологій, орієнтованих на розвиток когнітивних структур, але в цьому випадку він не може бути безпосередньо використаний [3].

Відповідні структури мають аналог у світі об'єктів і можуть моделюватися та освоюватися через відповідну їх діяльність. Цим пояснюється висока ефективність технологій навчання, заснованих на концепціях формування розумових дій (П.Я. Гальперін), "змістовної абстракції" (В.В. Давидов) та ін.

Освіта на особистісному рівні – це значеннєве, суб'єктне сприйняття реальності, і ніяка діяльність не гарантує утворення "необхідного значення". Тому говорити про технології дії на особистість можна лише з високою часткою умовності, маючи на увазі, що особистість завжди виступає дійовою особою, співучасником, а то й ініціатором будь-якого процесу своєї освіти [2].

Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованої освіти є навчальна ситуація, яка актуалізує особистісні функції тих, хто навчається. Конструювання такої ситуації, як показали наші дослідження, пропонує реалізацію трьох основних умов: 1) подання елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих завдань ("технологія підходу на основі завдань"); 2) засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно значуще спілкування, рефлексію, самореалізацію особи ("технологія навчального діалогу"); 3) імітація соціально-рольових і

просторово-часових умов, які потребують від вихованця прояву особових функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання (“технологія імітаційних ігор”) [1, с. 45].

Тріада “завдання – діалог – гра” розкриває основи своєрідного “технологічного комплексу” особистісно орієнтованого навчання [4].

Не важко побачити, що ці основні особистісні характеристики людини і якість базової характеристики педагогічних засобів, що забезпечують їх розвиток, передбачають такі дії: 1) створення ситуації, що забезпечує відповідальність; 2) для самореалізації необхідне створення умов гри з властивими їй свободою та змагальністю; 3) функція рефлексії розвивається в умовах діалогу – взаємодії особи зі світом культури, що відкривається перед нею [3].

Суть педагогічної технології в цьому випадку полягає в тому, щоб забезпечити створення ситуацій для визначення особистісних проявів людини.

В основі традиційних освітніх технологій лежить включення студента в певну діяльність, що характеризується спеціальними властивостями, внутрішньою організацією, завдяки яким суб’єкт, який робить цю дію, опановує наперед заданий досвід.

Такий багато разів перевірений на практиці об’єктно-діяльнісний підхід до розробки освітніх технологій, що чудово зарекомендував себе при проектуванні когнітивних аспектів освіти, у плані особистісно орієнтованої освіти виявився не цілком прийнятним, оскільки в цьому випадку йшлося про формування не об’єктно-когнітивних, а змістовних відносин суб’єкта [2].

Створити, запрограмувати значення наперед, до того, як проблема потрапить у реальне значуще поле суб’єкта, в освіті неможливо.

Педагогіка, яка звикла “учити”, “розвивати”, “стимулювати діяльність викладача і студента” натрапляє на обмеженість своїх можливостей “впливати” на особу. Діалог виступає тут, таким чином, не як запланована ситуація на навчальному занятті, а як спосіб життєдіяльності суб’єктів в освіті. Стирається принципова грань між змістовними і процесуальними аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду. Навчання втрачає традиційні риси штучності й зовнішньої регламентації та наближається до природної життєдіяльності людини [1].

Відповідно, взаємодія учасників навчальної діяльності втрачає формальність і функціоналізм, набуває рис повноцінного міжособистісного, міжсуб’єктного спілкування. Завдяки цьому педагог постає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній світ стає частиною змісту освіти. Через діалог засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання й уміння), а сама ця цілісність, що передбачає щонайменше імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій.

Особистісна парадигма не прямо впливає на побудову змісту й форм навчання. У цьому значенні це достатньо “делікатна педагогічна теорія”, що стосується в першу чергу внутрішньої організації суб’єктів навчального процесу і меншою мірою впливає на будову об’єктно-змістовної сфери навчання [3].

Ефективність будь-якої концепції визначається її здатністю виводити практику на якісно нові й ефективні технології освіти, здатні забезпечити цілісне вирішення багатьох освітніх завдань. Якщо розвиток особистості неможливо забезпечити механічно відтворюваною об’єктною діяльністю, то проектування особистісно орієнтованої освіти приводить до якісно нових педагогічних ідей.



Їх суть полягає в тому, що проектується не тільки матеріал і спосіб його подання, а цілісна ситуація, в якій матеріал, що вивчається, виступає і як своєрідний привід для ціннісно-змістовних пошуків особистості.

Навчальна ситуація, яка потребує виявлення особистої позиції (особистісних функцій) того, хто навчається, позначена в наукових дослідженнях спеціальним поняттям *особистісно орієнтованої ситуації*.

Пошук технологій створення особистісно орієнтованої ситуації на матеріалі різних предметів у галузі гуманітарних дисциплін у спеціалізованих вищих навчальних закладах, сфер життєдіяльності і вікових періодів розвитку особи – один з найперспективніших напрямів педагогічного дослідження [2].

**Висновки.** Таким чином, у процесуально-методичній стороні навчання діють ті самі тенденції гуманізації, що й у його змістовній сфері. Йдеться про послідовне розширення меж спілкування, орієнтування, вибору – від вибору форм і методів до вибору змісту й мети навчання. Сутнісною межею цього процесу є включення діяльності навчання до структури процесів саморозвитку й унаслідок цього отримання тим, хто навчається, нових життєвих значень.

#### **Література**

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: проблемы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского ун-та, 1997. – С. 66–67.
2. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис... канд. пед. наук / А.В. Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 22 с.
3. Данильчук В.И. Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней школе : дис. в форме научного доклада... докт. пед. наук / В.И. Данильчук. – Волгоград, 1997. – С. 13.
4. Корнилова Т.В. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности / Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко, О.Г. Кузнецова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 1. – С. 16–17.

ДРУГАНОВА О.М.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНИХ ГРУП ВІТЧИЗНЯНИХ МЕЦЕНАТІВ, ЩО НАДАВАЛИ БЛАГОДІЙНУ ДОПОМОГУ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХVІІІ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

Актуальність обраної теми зумовлена декількома чинниками, серед яких необхідність активізації участі сучасної інтелігенції у вирішенні нагальних проблем вітчизняної освіти, формування духовно багатой особистості відповідно до національної культури українського народу.

У зв'язку із цим особливого значення набуває творче використання історико-педагогічного досвіду, який є невичерпним джерелом розбудови й оновлення сучасної освіти, розв'язання актуальних питань її теперішнього й майбутнього.

Зазначимо, що названа проблема лише побічно висвітлена в працях вітчизняних дослідників: В. Корнієнко, І. Левченко, А. Нарадько, Н. Сейко та ін.

**Мета статті** – схарактеризувати соціальні групи вітчизняних меценатів, що надавали добродійну допомогу навчальним закладам та освітнім установам у кінці ХVІІІ – на початку ХХ ст.

Установлено, що наприкінці ХVІІІ ст. у суспільному житті України відбулася зміна форм організації, видів добродійної діяльності: на зміну приходській благодійності прийшла казенна. Однією з причин цього стала заміна священиків вибо-

рних священниками, призначеними архієреєм, що, на думку Д. Багалія й Д. Міллера, завдало величезної й непоправної шкоди парафії. Із середини XVIII ст., як стверджують дослідники, приход починає втрачати значення релігійної громади й поступово перетворюється на звичайний церковно-адміністративний округ [1, с. 901]. Зазначимо, що церковноприходські попечительства були відновлені законом від 02.08.1864 р., згідно з положеннями якого вони повинні були “утворювати один з осередків громадської опіки” [3, с. 112].

Поява нового виду благодійності була також зумовлена новими поглядами царських осіб на виховання молодого покоління. Так, захопившись ідеями західних філософів-гуманістів, розвиваючи концепцію освіченого абсолютизму, Катерина II намагалася впровадити в життя нову, гуманну форму виховання дітей, створити уніфікований тип громадянина, що відповідатиме нагальним потребам швидкого розвитку держави, а один із засобів реалізації своїх задумів імператриця вбачала в розвитку благодійності. Катерина II підписала маніфест про заснування в Москві “сиропитательного дома” зі шпиталем для вбогих породіль, поданий у вересні 1763 р. І. Бецьким. У документі, зокрема, зазначено: “Призрение бедных и попечение об умножении полезных обществу жителей, суть две верховные должности и добродетели каждого боголюбивого Владетеля. Мы, питая их всегда в Нашем сердце, восхотели подтвердить... проект с планом о построении и учреждении общим подаянием в Москве... Воспитательного дома для приносных детей, с особливим госпиталем сирым и неимуцим родительницам” [2, с. 10–11].

У ході наукового пошуку виявлено, що уряд, ініціюючи створення благодійних виховних закладів, перекладав їх фінансування на приватних осіб. Заснування й утримання притулку, на думку урядовців, мало здійснюватися виключно за рахунок приватних пожертвувань. Так, після оприлюднення маніфесту, Синод видав спеціальний указ про підписку на збирання коштів, у якому чітко було визначено джерело існування запроєктованого закладу: “Чтоб оному содержано быть от единого щедрого подаяния тех, которые Бога и ближнего по евангельской заповеди любят и о благосостоянии отечества всеусердно пекутся”. Зазначимо, що Катерина II власним прикладом намагалася залучити приватних пожертвувачів до фінансування державного проекту, подарувавши сто тисяч на його реалізацію [2, с. 10–11].

Подальший розвиток казенної благодійності пов’язаний із заснуванням приказів громадської опіки, яким було поставлено за обов’язок створення народних шкіл, сирітських притулків, лікарень, богаділень, будинків для невиліковно хворих, будинків для божевільних, робітних і гамівних будинків. Прикази були підпорядковані Міністерству внутрішніх справ і урядовому Сенату і являли собою адміністративний орган, головою якого був сам губернатор [2, с. 21].

Крім приказів громадської опіки, у кожній губернії запроваджувалась дворянська опіка для піклування про вдів і сиріт купецького, міщанського та ремісницького станів. Ці установи займалися організацією допомоги сім’ям, що втратили годувальника й залишилися без засобів до існування, і вирішенням питань, пов’язаних з успадкуванням майна.

У травні 1797 р. створюється нова добродійна організація “Відомство установ імператриці Марії”, з широкою програмою благодійної діяльності, яка об’єднувала державні кошти та приватні внески. Продовжуючи традицію добродійності, як писав автор статті “Відомство установ імператриці Марії в його минулому й сучасному”, присвяченої сторічному ювілею організації, імператор Павло Петрович іменним указом, поданим до Сенату, доручив головне начальство над петербурзьким і мос-

ковським виховними будинками “своїй дружині, імператриці Марії Федорівні, яка ще раніше прийняла до свого безпосереднього відання єдиний на той час у Росії жіночий інститут – Виховне товариство шляхетних дівчат” [2, с. 16].

Установлено, що вжиті урядом наприкінці XVIII ст. заходи в галузі благодійництва не знайшли підтримки серед широких мас населення. Так, згідно з твердженням Д. Багалія і Д. Міллера, у Харкові казенна чи міська доброчинність “далеко не пішла”. “З церковним шпиталем старого харківця, – зазначали дослідники, – пов’язувало піклування про спасіння душі, єдиний серйозний стимул, що спонукав до благодійності. Коли шпиталь зник з парафії, піклування про спасіння могло виявлятися лише в окремих подачках. Громадська доброчинність, пристосована не до церкви, а до міста, одиниці господарської й казенної, не викликала в душі громадян тих ідей, які вона викликала, коли була зосереджена навколо церкви. Ідея міського управління асоціювалась у свідомості громадян із загальноміськими господарськими справами, з платежами й недоїмками, та аж ніяк не з думкою про спасіння душі. Ось чому міську благодійність доводилося впроваджувати й підтримувати примусовими заходами. У переважній більшості міського населення стимул до благодійності був лише релігійний, а коли благодійність розірвала зв’язок із церквою, до благодійності довелося вже примушувати” [1, с. 903].

Таким чином, наприкінці XVIII ст. у розвитку приватної благодійної діяльності спостерігався певний спад, що був зумовлений зміною традиційного устрою громадського життя того часу.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що приватна доброчинність набула нового розвитку на початку XIX ст. Цей період, з погляду сучасних науковців, став добою піднесення, що переживала російська благодійність. Цьому піднесенню, на думку О. Соколова, сприяла політика уряду Олександра I, який усіляко заохочував доброчинну діяльність. Так, у ході наукового пошуку встановлено, що в епоху Олександра I з’явилася система урядової підтримки літераторів і художників, а також набуло поширення меценатство. У 1802 р. було створено “Імператорське філантропічне товариство” – благодійна організація для надання допомоги нужденним. В указі про його заснування імператор проголошував: “Чтобы показать, как близки к сердцу Моему жертвы ожесточенного рока, Я беру под особое и непосредственное покровительство Свое как вновь учреждаемое в здешней столице благодетельное Общество, так и все другие, которые, без сомнения, по примеру онаго размножатся между народом толико для Меня любезным, на которого природа излила все земные свои сокровища и одарила всеми добродетелями, а особливо сим небесным вдохновением – помогать ближнему” [8, с. 74].

Аналіз наукових видань свідчить, що на сьогодні існує декілька точок зору щодо визначення типу цієї благодійної організації. Так, одні дослідники явища благодійності (М. Дмитрієнко і О. Ясь) називають “Филантропическое Человеческое Общество” першим приватним благодійним товариством, що з’явилося на початку XIX ст. в Російській імперії. Інші, зокрема С. Гогель, О. Лихачова, стверджували, що це був “державний адміністративний орган” [4, с. 110–111] і з його заснуванням “громадська благодійність вважалася окремою галуззю державного управління” [8, с. 74].

Треті, як, наприклад, В. Зубов, зазначають, що для російської благодійності та соціальної опіки XVIII–XIX ст. були характерні переважно “змішані форми, що поєднували в собі риси приватної доброчинності та державної установи”. Представники правлячих кіл не тільки були членами або очолювали різні благодійні орга-

нізації, а й виступали ініціаторами їх створення (Відомство установ імператриці Марії, імператорське Товариство людинолюбства тощо). Більше того, як підкреслює вчений, добродійну діяльність навіть вважали одним з різновидів державної служби [5, с. 423–424].

На наш погляд, благодійні заклади та установи, ініціаторами відкриття яких були представники влади, слід вважати казенними благодійними організаціями, які хоча й існували деякою мірою на кошти приватних осіб, все ж таки за своїми ознаками наближалися саме до цього виду досліджуваного феномену.

Установлено, що Олександр I робив також великі пожертви на користь університету, який отримав від нього в дар землі, будівлі, кабінет раритетів, фінансував видання цілої низки наукових праць. Імператор надавав постійну матеріальну допомогу й іншим навчальним закладам, наділяв їх грошовими пожертвами, дарував бібліотеки та цінні колекції рідкісних речей.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що особливу увагу Олександр I приділяв організації навчання та виховання юнаків. Наприклад, коли тультське дворянство, заохочуване прикладом уряду, просило дозволу заснувати на власні кошти “училище для виховання неімущих дворян”, він висловив своє схвалення, написавши при цьому: “Ни с чем не сравню я удовольствия видеть в самом начале царствования моего, что вместо тщетных и разорительных издержек, пышности и роскоши, обращаются избытки имуществ на столь полезные предметы”. Імператор призначив училищу по 6000 карбованців на рік і, погоджуючись, щоб нове училище було назване “Олександрівським”, додав: “Хотя не мыслю я, чтоб в деле общей пользы имя могло присоединить новое достоинство, но чтобы показать, сколь много уважаю я подвиг дворянства к сему заведению” [8, с. 71].

Відзначимо, що приклад благодійної діяльності іншої царської особи – імператриці Марії – таким же чином вплинув і на розвиток приватної благодійності в справі жіночої освіти, хоча пожертви в цій галузі завжди були менші від чоловічої.

Про особливий вплив благодійної діяльності Олександра I на розвиток добродійності в тогочасному суспільстві в цілому писала і О. Лихачова, яка в роботі “Матеріали до історії жіночої освіти в Росії” стверджувала, що пильну увагу громадськості до благодійництва наприкінці XVIII – на початку XIX ст. привернула добродійна діяльність царських осіб. Гуманізм і високі поривання Олександра I, його філантропічні ідеї, які наголошувала дослідниця, викликали в суспільстві бажання сприяти царю в його починаннях, що мали за мету діяльність заради загального добра та піклування про ближнього. За схваленням імператора, поряд з урядовими почали з’являтися громадські та приватні благодійні установи; набула розвитку й приватна добродійність. Остання, як зазначала О. Лихачова, виявлялася в найрізноманітніших, часом досить наївних формах. Так, у “Вестнике Европы” в 1803 р. була надрукована “пропозиція одного з наших шановних співгромадян, яка полягала в тому, щоб з нагоди століття від заснування Петербурга створити притулок для “нешасних, які в молоді літа, з якихось фізичних причин або через погані нахили, мають надмірний потяг до мерзенних пороків, чим завдають шкоди і суспільству, і самим собі”. Такий заклад автор пропонував назвати “морально-лікувальним” або “гостиницею Петровою”. У “Северном вестнике” в 1805 р. було надруковано лист від жінки, яка пропонувала обкласти збором у 5% “усіх, хто отримує платню”, на користь вдов і сиріт [8, с. 71–75].

Російський дослідник П. Власов, у свою чергу, зазначає, що активізація благодійності в цей період була зумовлена не лише розвитком продуктивних сил і змі-

ценням матеріальної бази суспільства, а також новими віяннями, що виникли в суспільній свідомості під впливом європейського просвітництва. Витоки цього піднесення благодійності лежать у заміні гедоністичних (від “гедонізм” (з грецьк.) – задоволення) нахилів суспільства на нові суспільно-духовні цінності, серед яких домінували ідея державності, почуття громадянського обов’язку, прагнення творити добро на користь своєї вітчизни. Для всієї Росії XVIII ст. добою творень і перемог, коли кожна сфера людської діяльності набувала суспільно корисного значення. Виразом цих нових суспільних відносин і прогресивних ідей стало піднесення благодійності.

Наприкінці XVIII й протягом усього XIX ст., як зазначав дослідник, будівництво приватних лікарень і притулків для бідняків було справою престижу. У певних колах благодійність стала ознакою гарного тону. Треба сказати, що до цього постійно спонукала прогресивна преса, яка дедалі активніше впливала на суспільну думку [2, с. 36].

Аналіз історико-педагогічної літератури, архівних матеріалів, монографій показав, що на початок 50–60-х рр. XIX ст. чітко визначились основні категорії приватних осіб, які займалися благодійністю. Держава пильно контролювала цю сферу громадської діяльності. Так, у досліджуваній період дозволялося приймати пожертвування лише після згоди Міністерства внутрішніх справ та імператора, а у двадцятій статті “Статуту про громадську опіку” Зводу законів Російської імперії наголошено на неприпустимості отримувати добродійні пожертви від неблагондійних осіб (тих, що були засуджені, та ін.), які могли використовувати пожертвування як засіб спокутування своєї вини. Наприклад, у ЦДІА Росії, що розташований у місті Саткт-Петербурзі, зберігається справа про відмову прийняти в дар від купця Я. Дехтярьова будинок для Ізюмського приходського училища Харківської губернії як від особи “поганої поведінки”.

У ході наукового пошуку виявлено, що першість за обсягами благодійної допомоги в галузі освіти в кінці XVIII – в першій половині XIX ст. утримували дворяни, поступаючи іншим станам в персональних пожертвуваннях та в участі у благодійних організаціях. Саме вони, з погляду Д. Багалія і Д. Міллера, були “однією з найдавніших і найбільш сталою категорією” добродійців. Наприклад, за даними архівного документа, що зберігається в ЦДІА Росії, “Дело о пожертвовании дворянством Слободско-Украинской, Воронежской и Орловской губерний денежных средств”, дворяни зазначених губерній надсилали свої кошти на заснування та облаштування дворянських пансіонів при гімназіях навчального округу. В основі добродійної діяльності дворян, на думку дослідників, як правило, лежали релігійні мотиви.

Наступною категорією осіб, що робили великі благодійні пожертвування на різні потреби, як свідчить науковий пошук, було духовенство. Так, 1823 р. в Харкові було відкрито “Попечительство про бідних духовного звання”, на чолі якого стояв єпископ Павло. До складу Товариства входили протоієреї З. Ковалевський, А. Башинський, Г. Маєвський та протодиякон Г. Александров. За підпискою було зібрано 443 крб одноразових внесків і 157 крб щорічних. Однак це Товариство проіснувало недовго. Однією з причин його “смерті” Д. Багалій і Д. Міллер називали відсутність підтримки “старань” духовенства з боку єпархіального начальства, яка б забезпечила “тривале існування” і “якнайбільше ... шансів на перетворення добровільного збору на обов’язковий” [1, с. 908].

У 1930-х рр. до благодійників дворянського та духовного звання приєдналися й особи “середнього стану” – купецтво. Поштовхом, що спонукав купців до бла-

годівництва, як зазначали Д. Багалій і Д. Міллер, стали холера 1830 р. і голод 1833 р. До того часу, згідно з твердженням учених, участь представників купецтва в громадській благодійності була примусовою. Як правило, у разі суспільного лиха в Харкові чи за його межами губернатор звертався в думу з пропозицією надати допомогу нужденним, а дума зі свого боку пропонувала купцям зробити пожертвування по можливості [1, с. 908–909].

Водночас слід зазначити, що перші свідчення про пожертвування купцями коштів на потреби навчальних закладів відомі ще на початку XIX ст. Так, у Центральному державному історичному архіві Росії м. Санкт-Петербурга нами знайдено архівну справу “О пожертвовании купцом Ломакиным денежных средств в пользу Харьковского уездного училища”, датовану 1812–1814 рр.

Зауважимо, що, на думку більшості дослідників благодійності як суспільного феномена (І. Левченко, А. Нарадька, Д. Раскіна, О. Соколова та ін.), купецька благодійність була зумовлена корисливими мотивами: філантропізм відкривав запозятливим ділкам шлях до чинів і нагород та зазвичай сприяв успішній кар’єрі. Такої самої точки зору дотримувались Д. Багалій і Д. Міллер, які стверджували, що неабияку роль у доброчинності купців відігравало марнославство – “прагнення вразити співгромадян своєю щедрістю ... про “подвиги” благодійників доводилось до відома Міністерства внутрішніх справ, і благодійники не залишалися без нагороди”. “Філантропізм” купецького стану, як стверджують дослідники, “винагороджується не самим лише платонічним почуттям задоволення від зробленої корисної справи, але й більш реальними засобами: почесними званнями, медалями, орденами, правом носити шитий золотом мундир, можливістю сидіти за одним столом з місцевими можновладцями тощо” [1, с. 911].

Виявлено, що благодійну діяльність активно стимулювали тогочасні друковані видання, які істотно впливали на громадську думку. Так, у “Харьковских губернских ведомостях” у повідомленні про відкриття першої в місті кушчово-ремісничої школи зазначалося, що вона була створена на кошти купця Ф. Карпова, а також половина з учнів цього навчального закладу перебували на утриманні засновника. “Ці заходи можуть бути прикладом для інших заможних осіб губернії”, – наголошувалося в повідомленні. Зазначимо, що серед харківських купців, котрі відзначилися доброчинністю, дослідники називали М. Мішукова, Н. Кузіна, Д. Ковалевського, П. Ранченка, П. Риждова, П. Щелкова та ін. [1, с. 909].

У ході наукового пошуку виявлено, що в другій половині XIX – на початку XX ст. приватна ініціатива в благодійній діяльності в галузі освіти переходить до заможних представників буржуазії. Інтенсивний розвиток промисловості, що спостерігався в ті часи, значно активізував участь підприємців у благодійній діяльності, а збудником такої зацікавленості стало, перш за все, прагнення побудувати систему професійної освіти, яка б готувала висококваліфікованих фахівців для різних галузей промисловості. На кошти власників при багатьох заводах і фабриках були створені навчальні заклади різного рівня. Особливо ж великі пожертвування надходили від буржуазії на заснування й розвиток ремісничих та комерційних училищ.

Виправданим, на нашу думку, є погляд А. Нарадька щодо мотивів доброчинності підприємців, який цілком слушно зазначає, що підґрунтям благодійної діяльності заможних промисловців було, зокрема, те, що буржуазія в Російській імперії була ще молодою й батьки перших мільйонерів часто виходили із самих низів суспільства, тож народні потреби, звичаї, світогляд були ближчі їм, ніж, наприклад, дворянству. Тому не випадково, стверджує дослідник, що участь аристократії в

справі просвіти народу, філантропії, підтримці ремесел, мистецтва й науки була менш відчутною, ніж участь купецтва та підприємців [9, с. 42–43].

Зазначимо, що деякі науковці серед жертводавців згадують і “осіб вільних професій, а подеколи навіть успішних ремісників та селян”. Так, у журналі “Вестник благотворительности” за 1897 р. читаємо таке повідомлення: “Естські газети повідомляють про значну пожертву на користь приходської школи. Селянин Галлістського приходу Віллем Тупіц (який довгий час був корчмарем) заповів на користь місцевої школи 9200 крб; відсотки з цього капіталу будуть витрачені на бідних учнів” [7, с. 77]. Про ще один такий випадок згадував і автор роботи “Сторіччя Пирятинського міського училища”, який писав, що в 1819 р. від селянина О. Шелеста надійшла благодійна допомога в розмірі 10 крб асигнаціями на користь Миргородського повітового училища Полтавської губернії [11, с. 24–25].

У ході наукового пошуку виявлено, що благодійну допомогу надавали й чиновники, зокрема службовці банків та інших державних установ. Так, газета “Харьковские губернские ведомости” в одному з випусків писала про “справжню добру справу”, зроблену харківськими чиновниками. “Кілька років тому, – повідомлялося в дописі, – в одній бідній родині росла дівчинка, яка мала надзвичайні здібності до навчання, але батьки її померли, і вона залишилася напризволяще, без засобів до існування. Тоді банківський службовець, який користувався великою повагою серед колег, довідавшись про трагічне становище дівчинки, запропонував товаришам по службі подбати про її виховання спільним коштом. Ті зголосилися вносити по 1 крб на місяць кожний. До банківських чиновників приєдналися службовці інших установ Харкова та деякі особи з місцевої громади. Загалом склалася сума, що дала можливість влаштувати дівчинку до жіночого навчального закладу, де вона перебуває вже в 6 класі, чудово навчається і тішить душу добрих людей, які піклувалися про неї”. Особливе схвалення дописувача викликала “та акуратність, з якою дехто з благодійників, котрі взяли на себе моральний обов’язок щодо виховання дівчинки, роблять належні внески”. Один із них, наприклад, як це було помічено особою, що приймає гроші, “вносить плату наперед за весь рік не тільки завжди в один і той самий день, а навіть з точністю до години” [6].

Найбільшу ж зацікавленість у соціально-педагогічній підтримці, за словами Т. Янченко, виявляли самі педагоги, хоч їхні фінансові можливості порівняно з прибутками підприємців чи поміщиків були невеликими. Саме до таких педагогів-подвижників, згідно з даними дослідника, належав і К. Ушинський та його родина. Так, новгород-сіверський кореспондент газети “Киевское слово” 21 грудня 1895 р. сповіщав, що з нагоди 25-ї річниці від дня смерті К. Ушинського в хуторі Дорошенковому Глухівського повіту за заповітом педагога в 1894 р. збудували школу. На її облаштування витратили 10 тис. крб, котрі свого часу були пожертвовані К. Ушинським. Утримувався цей початковий навчальний заклад на відсотки з капіталу в 12,5 тис. крб, виділеного з цією метою дружиною педагога Наталією та отриманого від продажу його книжок.

Дядько К. Ушинського, адмірал Володимир Ушинський, за словами М. Сперанського, “неабияка людина”, займався не тільки військовою справою, а й благодійністю на своїй батьківщині – Чернігівщині. Його вдова Амалія у 1879 р. відписала родинний маєток разом з капіталом у 12 тис. крб Сосницькому повітовому земству і училищній раді з метою заснування в с. Змітневі Володимирського (на честь чоловіка) сирітського притулку для дівчат, яких навчали б “грамоті, праці й господарювання”.

Дочка К. Ушинського Надія створила власним коштом у с. Ображіївці Новгород-Сіверського повіту в 1912 р. початкове училище на 100 учнів. Пізніше цьому навчальному закладу було присвоєно її ім'я [12].

Доброчинна підтримка освітніх закладів з боку приватних осіб на Правобережній Україні, а саме в південно-західних губерніях, набула вигляду “едукативних фондів”, під якими в досліджуваній період розуміли кошти, що надавалися заможними представниками польської громади для заснування та підтримки освітніх установ. Зазначимо, що такі приватні доброчинні внески, їх різновиди стали предметом дослідження сучасного науковця Н. Сейко, тому надалі ми не будемо зупинятися на їх розгляді [10].

**Висновки.** Отже, проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що приватна доброчинна діяльність у галузі освіти, по-перше, стала невід’ємною складовою громадського життя України кінця XVIII–XIX ст.; по-друге, пройшла складний суперечливий шлях розвитку, протягом якого відбулося поступове якісне й кількісне оновлення соціальних груп вітчизняних меценатів, які ініціювали відкриття навчальних закладів різних типів і рівнів, надавали їм значну матеріальну допомогу та підтримували талановиту молодь.

#### **Література**

1. Багалея Д.И. История города Харкова за 250 лет его существования (с 1655-го по 1905-й год) : истор. мон. : в 2 т. – Х. : Репр. изд., 2004. – Т. 2. (XIX-й и нач. XX-го века). – 982 с.
2. Власов П.В. Обитель милосердия / П.В. Власов. – М. : Моск. рабочий, 1991. – 301, [2] с.
3. Георгиевский П.И. Организация частной благотворительности / П.И. Георгиевский // Вестник благотворительности. – 1895. – № 5. – С. 40–49; № 6. – С. 32–40.
4. Гогель С.К. Объединение и взаимодействие частной и общественной благотворительности / С.К. Гогель. – СПб. : Тип. о-ва “Общественная польза”, 1908. – 237 с.
5. Зубов В.Е. Российское государство и благотворительные организации в XIX в. / В.Е. Зубов // Благотворительность в России. Социальные и исторические исследования – СПб., 2001. – С. 423–424.
6. Истинно доброе дело // Вестник благотворительности. – 1897. – № 11. – С. 92.
7. Критика и библиография // Вестник благотворительности. – 1897. – № 10. – С. 46–47, 77.
8. Лихачева Е.О. Материалы для истории женского образования в России (1786–1828) время императрицы Марии Федоровны / Е.О. Лихачева. – СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1893. – 308 с.
9. Нарядько А.В. Благодійність у розвитку освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століть) : дис. ... кандидата іст. наук : 07.00.01 / Андрій Валерійович Нарядько. – Запоріжжя, 2002. – 242 с.
10. Сейко Н.А. Доброчинність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.). Київський учбовий округ : монографія / Н.А. Сейко. – Житомир : Полісся, 2007. – 320 с.
11. Столетие Пирятинского городского училища 1814–1914. – К. : [б. и.], 1915. – С. 24–25.
12. Янченко Т. Благодійно-педагогічна діяльність родини Ушинських / Т. Янченко // Українознавство. – 2004. – № 1–2. – С. 73–75.

ЗЕЛЕНСЬКА Л.Д.

## **НАУКОВА АТЕСТАЦІЯ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ РАД ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ПОЧАТКУ XIX СТОЛІТТЯ**

Участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак. Разом з демократизацією суспільного життя в цілому, законодавчого врегулювання потребують питання утвердження академічних і громадянських свобод у вищих навчальних закладах, діяль-



ності колегіальних органів управління вищою школою, здійснення наукової атестації професорсько-викладацького корпусу тощо.

Пошук нових шляхів інтеграції, оновлення управлінської моделі неможливі без еволюційного поступу суспільства. У зв'язку із цим актуалізується проблема об'єктивного аналізу історико-педагогічних надбань, пов'язаних з діяльністю вчених колегій вітчизняних університетів ХІХ ст., зокрема з питань присудження учених ступенів і звань.

Аналіз історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження засвідчив, що питання наукової атестації вченого корпусу вітчизняних університетів знайшли відображення в працях А. Алексюка, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, Г. Косінової, Л. Курила, О. Микитюка, О. Мартиненко, С. Посохова, Б. Ступарика, О. Сухомлинської та ін. Однак автори вказаних досліджень лише фрагментарно торкалися питання взаємодії урядових структур і академічних корпорацій щодо присудження учених ступенів, не акцентуючи уваги на функціях учених рад у розв'язанні цього питання.

**Мета статті** – на основі аналізу законодавчої бази початку ХІХ ст. з питань наукової атестації у вищій школі схарактеризувати права та досвід практичної діяльності вчених колегій вітчизняних університетів щодо присудження учених ступенів.

Вивчення історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження [1; 3; 4] дає змогу констатувати, що поняття “магістр”, “доктор” мають давнє коріння й сягають часів виникнення університетів Західної Європи. До моменту запровадження університетської освіти такий титул мала будь-яка людина, котра закінчила школу з позитивними оцінками або займалася викладацькою діяльністю. Після виникнення на теренах Західної Європи перших університетів набуття титулу “магістр” чи “доктор” було відмежоване від традиційної практики, набуло рис певної процедури, що делегувалась виключно університетським корпораціям з рук папського престолу. Головним привілеєм середньовічного університету як освітнього центру, на відміну від інших навчальних закладів, стало право промоції, тобто можливості після відповідних випробувань надавати своїм членам ліцензію на право викладання повсюди та присуджувати академічні звання бакалавра, магістра чи доктора.

В аспекті досліджуваної проблеми викликає інтерес той факт, що перший крок у цьому напрямі зробив папа Григорій ІХ. У 1233 р. він дарував Тулузькому університету привілей, згідно з яким, кожен, хто одержував його диплом, набував права викладати повсюди (*ius unigue dosendi*) [1; 5]. Деякі університети, наприклад Болонський, Паризький, Неапольський, довго не визнавали “чужих” дипломів або ж пов'язували їх визнання з певними формальностями, зокрема, скороченим іспитом або диспутом.

Зауважимо, що присудження учених ступенів у середньовічних університетах було тісно пов'язане з точною регламентацією навчального матеріалу, визначенням наукових керівництв і методів викладання, оскільки в окреслений історичний період існував лише один науковий напрям, продиктований догматикою церкви. Зазвичай університетське викладання включало читання лекцій (*lectio, praelectio, lectura*) і проведення диспутів (*disputatio*). Головною вимогою до диспуту було точне встановлення, обґрунтування або захист церковного вчення в поєднанні з відомими науковими положеннями. Визнанням ученим вважали того, хто виявляв найбільшу спритність і гостроту розуму в дискусіях. Питання щодо зібрання ученими наукових фактів і їх об'єктивного дослідження не підлягали розгляду. Кожен

факультет університету чітко встановлював ті джерела, посібники й методи, якими слід було керуватися для отримання вченого ступеня [1; 5].

У ході наукового пошуку встановлено, що в XIV ст. в Німеччині було надруковано трактат “О похвале клиру”. Показово, що слово “клир” у цьому документі було використано не лише для позначення духовного звання, а і як синонім ученого. Автор трактату акцентував увагу на тому, щоб магістерський титул отримували лише достойні особи й гідним шляхом (всупереч симонії чи проханням). Увага, яку приділяв автор останнім способам набуття ученого ступеня, свідчить про те, що вони були досить поширеними на той час. З огляду на викладене, автор документа формулює перелік вимог, яким має відповідати магістр, а саме:

- по-перше, бути старанним;
- по-друге, читати лекції з користю;
- по-третє, викладати матеріал упорядковано;
- по-четверте, істину любити більше, ніж власну винятковість;
- по-п’яте, не принижувати католицької віри;
- по-шосте, бути покірним;
- по-сьоме, не приймати промацію, що досягається шляхом симонії” [1, с. 6].

Крім цього, у документі наголошується на необхідності самостійних пошуків здобувача в науці й використанні ним уже досягнутого іншими, бо “ніхто не має достатнього розуму для всього. Властивість справжнього дослідника – випрошувати більшість у інших і дещо винаходити самому” [1, с. 6].

Аналіз джерел з проблеми дослідження [1–4; 6; 9] засвідчив той факт, що витоки законодавства щодо присудження учених ступенів в університетах Російської імперії сягають 1802 р., коли імператором Олександром I було підписано “Акт постанови для імператорського університету в Дерті”, відповідно до якого “університет, на зразок іноземних, надає академічні градуси або привілеї, а удостоєні університетом доктори зараховуються до восьмого, а магістри – до дев’ятого класу”.

Надалі загальні принципи наукової атестації в законодавчому порядку формулювалися в університетських статутах. З метою надання інституту наукової атестації чіткої, уніфікованої, обов’язкової для всіх університетів Російської імперії побудови і єдиної правової основи, неодноразово видавались “Положення про випробування на учені ступені (від 20 січня 1819 р., 28 квітня 1837 р., 6 квітня 1844 р., 4 січня 1864 р.).

У ході наукового пошуку встановлено, що вже в статуті Харківського імператорського університету (1804 р.) [9], який був калькою з Московського, загальноуніверситетська рада наділялась правом самостійного присвоєння “університетських достоїнств”. Порядок присвоєння учених ступенів було викладено в розділі IX “Про іспити і набуття університетських посад”. Аналіз положень статуту засвідчує той факт, що університетські ради виступали остаточною інстанцією в затвердженні учених ступенів “кандидат”, “магістр”, “доктор”. Особи, які претендували на одержання певного “університетського достоїнства”, підлягали випробуванням під головуванням декана того відділення, розряд наук якого відповідав претенденту. Так, студент, що був здобувачем ученого ступеня “кандидат”, мав скласти письмовий іспит, який передбачав розв’язання певних завдань, укладених факультетом. Після цього проводилось усне випробування за двома питаннями, що стосувались “головної науки”, та співбесіда за питаннями допоміжних наук у присутності факультетської ради.

Здобувачі магістерського й докторського ступеня проходили попередню співбесіду з деканом і двома професорами допоміжних наук. Публічні іспити мали проходити таким чином: з означеного переліку укладених питань до кожної науки, що підлягала вивченню у відділенні, за жеребкуванням визначали два запитання для магістра й чотири для доктора, які вони мали “розв’язати ґрунтовно та надати розгорнутий виклад”. Після цього проводився усний іспит з інших предметів, які визначали екзаменатори. До цього додавались практичні досліди: визначення частин тіла для здобувачів хімічного відділення, визначення діагнозу хворого та призначення лікування на медичному факультеті тощо. Після окреслених випробувань, здобувач магістерського достоїнства мав прочитати одну, а докторського – три публічні лекції за рекомендацією відділення й надати дисертацію для захисту у факультетській раді [9].

Зауважимо, що за загальним правилом, магістерський і докторський диспути мали проходити латинською мовою. Лише в окремих випадках, що аргументувались особливостями науки, з дозволу відділення дозволявся диспут російською мовою. Сама процедура публічного захисту дисертації вимагала, крім загального обговорення, виступи трьох професорів від факультету як опонентів. Лише після окресленої процедури результати захисту надавались для затвердження до університетської ради, яка й присуджувала учений ступінь.

Наразі, якщо надана дисертація за визначенням більшості представників факультетського зібрання не заслуговувала на увагу, або під час випробувань здобувач виявляв недостатні знання, він набував права поновлення встановленої процедури через рік.

Про обсяг вимог до здобувача докторського ступеня в галузі словесності надає уявлення іспит випускника Харківського університету, майбутнього сенатора А. Гевлича, який він витримав у 1815 р. Спочатку кращі професори факультету – математик Т. Осиповський, історик А. Дегур, філософ Й. Шад – в усній бесіді з докторантом переконалися, що він гідний бути допущеним до іспиту. Усний іспит розпочався в кінці лютого й тривав з перервами до кінця березня. Докторант мусив спочатку дати відповіді на запитання з історії російської церкви, російської літератури, політології, всесвітньої історії, латинської літератури, французької мови та літератури. Після цього він підготував і прочитав три публічні лекції, присвячені, відповідно, історії російської торгівлі, естетики та новій історії; 15 червня того ж року факультет рекомендував дисертацію А. Гевлича до захисту і дав дозвіл на її публікацію. Публічний диспут з дисертації відбувся 30 червня на засіданні факультету, причому опонентами виступали всі присутні. Лише після цього, визнавши диспут задовільним, факультетська рада звернулася до вченої ради університету з клопотанням про затвердження А. Гевлича в докторському званні [4, с. 67].

Однак матеріали проведеного дослідження [1; 3; 4] засвідчують той факт, що процедура присудження учених ступенів на початку XIX ст. часто порушувалась, а вчена рада, зокрема Харківського університету, з “підозрілою благодушністю ставилась до претендентів на докторські та магістерські дипломи, особливо з числа місцевих поміщиків та їхніх дітей. Так, у ювілейному виданні “Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна за 200 років” [4] наводяться дані щодо подання до докторського ступеня директора Катеринославської гімназії Д. Мізка. Учена рада університету прийняла рішення надати останньому ступінь доктора “витончених мистецтв” без будь-якого іспиту, лише за “заслуги на ниві освіти”. Сумнівним виглядало й надання докторського ступеня синові багатого вельможі

П. Дегаю, котрий не був навіть магістром. У багатьох випадках ішлося про докторський ступінь з філософії, хоча Харківський університет, на відміну від західних, не мав права взагалі надавати вчені ступені з філософії.

Зауважимо, що причина такого стану справ полягає в тому, що у вітчизняних університетах здобуття вченого ступеня співвідносилось з чинами “Табелі про ранги”. Так, у 1808 р. уряд оголосив, що для присвоєння чину колезького асесора, з якого починалося право на потомствене дворянство, необхідно мати університетський диплом або ж скласти іспити спеціальній університетській комісії за такими предметами: російська та іноземна мови, право, економіка, історія вітчизняна та всесвітня, статистика, географія, математика, фізика [3]. Таким чином, російський уряд поставив бюрократичну кар’єру в залежність від освітнього цензу. Зокрема, ступінь кандидата (сучасний диплом з відзнакою) давав випускнику право на чин 12 класу (губернський секретар), магістерський диплом – чин 9 класу (титулярний радник), докторський – 8 класу (колезький асесор) [4, с. 39].

В аспекті досліджуваної проблеми слід зазначити, що порушення правил присудження вчених ступенів університетськими радами в означений період спостерігалось й в інших університетах Російської імперії початку ХІХ ст. Про це свідчить, зокрема, інцидент, що стався в Дерптському університеті 1816 р., коли розбагатілий театральний кравець Вальтер придбав собі докторський диплом, а разом з ним і потомствене дворянство, за 30 тис. карбованців. Такий інцидент викликав особисте втручання самого імператора, внаслідок чого Вальтер був позбавлений диплома, ректор і декан юридичного факультету втратили свої посади, а університетські ради постановою від 16 грудня 1816 р. позбавлялись права присвоєння учених ступенів на невизначений термін.

У ході наукового пошуку встановлено, що ухвала Міністерством народної освіти “Положення про випробування на учені ступені” від 20 січня 1819 р. була продиктована необхідністю вдосконалити нормативним актом процедуру присвоєння учених ступенів в університетах Російської імперії. Згідно з “Положенням...”, затверджувались учені ступені дійсного студента, кандидата, магістра і доктора. Університетські ради втрачали повну самостійність у наданні наукових ступенів. Рішення вченої колегії підлягали затвердженню міністра народної освіти. Зокрема, учені ради мали доводити до відома Міністерства народної освіти через попечителя відомості про осіб, затверджених у вчених ступенях дійсного студента та кандидата. Оскільки ця вимога не завжди виконувалась, то 7 травня 1821 р. було опубліковано “Циркулярну пропозицію щодо надання відомостей про затвердження у ступені кандидата і дійсного студента”, яка зобов’язувала університетські ради завчасно сповіщати міністра щодо окреслених справ. Показово, що така вимога була продиктована, насамперед, взаємозалежністю набуття класного чину від наукового ступеня, делегованого претендентам університетами.

Зауважимо, якщо згідно з “Положенням про випробування на учені ступені” (1819 р.) дійсний студент перебував у чотирнадцятому, а кандидат у дванадцятому класі, то через чотири роки перший – у 12, а другий – у 10 класі “Табелі про ранги”. Це стало можливим після того, як 29 вересня 1822 р. вийшла постанова Міністерства народної освіти “Про присвоєння університетським студентам чину 12, а кандидатам – 10 класу” [5].

Іншою формою контролю за діяльністю професорських колегій, згідно з “Положенням...” (1819 р.), було доставлення дисертацій через попечителів навчальних округів міністру духовних справ і народної освіти. Підкреслимо, що протягом 1819–1836 рр. було опубліковано три циркулярних постанови, в яких уточню-

вались форма і кількість примірників наданих дисертацій. Такий хід справи був зумовлений тим, що, згідно з п. 41 “Положення...” (1819 р.), тільки докторські дисертації підлягали розгляду відповідних інстанцій. Це, у свою чергу, обмежувало міністерство в контролі за перебігом набуття учених ступенів дійсного студента, кандидата і магістра [1, с. 136]. Тому циркулярним розпорядженням від 13 грудня 1823 р. доводилось до відома, що університети зобов’язані через попечителів навчальних округів надсилати примірники всіх дисертацій на здобуття учених ступенів, які розглядались ученими радами й одержали схвалення. Їх кількість визначалась у розмірі 10 друкованих примірників для кожного із членів Головного управління училищ і одного рукописного [6]. Циркулярне розпорядження від 12 січня 1834 р. повністю копіювало попереднє, а от наступне, від 17 березня 1834 р., визначало як обов’язкову вимогу один примірник друкованої дисертації й один рукопис. До того ж дисертації на здобуття наукових ступенів у галузі медицини не вимагались узагалі.

Аналіз “Положення...” (1819 р.) дає змогу констатувати той факт, що найбільш суттєвих обмежень учені колегиї зазнали в наданні учених ступенів дійсного студента й кандидата для вихідців з податкового стану. Ті з них, хто успішно витримав випробування й одержав схвалення вченої ради, не затверджувались у цьому званні до виходу наказу Урядового Сенату про виключення з податкового стану. Бажаючі досягти ступеня кандидата змушені були марнувати зайвий рік в університеті, оскільки допускались до іспитів на означений ступінь лише через рік після одержання атестата дійсного студента. Показово, що університет визнавав претендента на ступінь дійсного студента не від того часу, коли університетська рада ухвалила відповідне рішення, а з моменту опублікування сенатського наказу [1, с. 137].

В аспекті досліджуваної проблеми інтерес викликає той факт, що в досліджуваній період з боку Міністерства народної освіти було вжито заходів щодо посилення вимог до мови написання дисертаційних робіт, що було доведено до відома учених рад університетів. Так, у 1827 р. учений комітет Головного управління училищ на одному із своїх засідань розглянув існуючий порядок присвоєння учених ступенів у Харківському університеті й дисертацію дійсного студента Гарнака, подану на здобуття ученого ступеня кандидата. Учений комітет відзначив, що “в слогі сего рассуждения мало видно искусства, переходы от одних частей сочинения к другим связаны самыми обыкновенными формами...” [7, с. 611]. З приводу викладених зауважень було видано розпорядження Міністерства народної освіти від 23 вересня 1827 р. “Про те, щоб зверталась увага на мову кандидатських дисертацій”, а Харківському університету рекомендувалось, “чтобы впредь оный обращал большее внимание на слог сочинений, представляемых студентами при испытании их на степень кандидата” [7, с. 611].

У ході наукового пошуку встановлено, що деякі параграфи “Положення...” (1819 р.) не давали чітких однозначних відповідей щодо порядку присвоєння учених ступенів. Це спонукало університетські ради звертатись за роз’ясненнями до Головного управління училищ та Міністерства народної освіти. Зокрема, рада Харківського університету через попечителя навчального округу звернулась до вченого комітету Головного управління училищ з проханням розтлумачити такі положення означеного документу:

– “...Чи може філософія бути оголошена головним предметом випробувань для здобувачів ученого ступеня філософського факультету? Якщо так, то крім фі-

лософії, з яких предметів слід проводити іспити: з усіх наук, що належать до обох відділень філософського факультету, чи тих, що стосуються лише одного з них?”

– “...Що слід розуміти під терміном “курс наук”: науки підготовчі, визначені п. 110 і 111 статуту університету (1804 р.), чи науки, що підлягають вивченню на цьому факультеті?”

– “...Згідно з яким документом визначається поділ університету на факультети: університетського статуту чи “Положення про випробування на учені ступені?”

Відповідно до запиту ради Харківського університету, Міністерство народної освіти видало розпорядження “Про непорозуміння, що зустрічаються в положенні про випробування на вчені ступені” (1828 р.) [8]. Щодо першого питання головне управління училищ визначило, що здобувач ученого ступеня філософського факультету може обрати філософію головним предметом, а з допоміжних ті, що належать до одного з відділень цього факультету. З приводу другого питання було надане таке роз’яснення: “Під поняттям “курс наук” слід розуміти ті науки, які підлягають вивченню на певному факультеті або відділенні, а не підготовчі, що викладаються в гімназіях”. Відповідь на третє запитання спрямовувала вчені колегії керуватись розподілом факультетів згідно з “Положенням про випробування на учені ступені” (1819 р.) [8].

В аспекті досліджуваної проблеми на особливу увагу заслуговують і Циркулярні розпорядження Міністерства народної освіти від 22 грудня 1819 р. та 19 лютого 1819 р., які внесли суттєві корективи до статуту 1804 р. Перший зобов’язав університети видавати здобувачам ученого ступеня після ухвалення вченою радою й затвердження в Міністерстві народної освіти атестат на звання дійсного студента, свідоцтво про здобуття ступеня кандидата, диплом магістра та доктора.

Інший циркуляр установлював як головну умову для затвердження на професорській посаді наявність докторського ступеня, а для одержання звання ад’юнкта – ступеня магістра [1, с. 135].

Надалі діяльність учених рад вітчизняних університетів щодо присвоєння учених ступенів коригувалась відповідно до положень чинних статутів та доповнень до них у вигляді циркулярних розпоряджень Міністерства народної освіти, які відображали урядову політику в галузі університетської освіти на різних етапах її становлення. Зауважимо, що з 1819 р. учені ради затверджували здобувачів у чотирьох учених ступенях: дійсний студент, кандидат, магістр, доктор; у 1837 до 1864 р. – у трьох: кандидат, магістр, доктор; а з 1884 р. – у двох: магістр, доктор.

**Висновки.** Таким чином, від часу заснування вітчизняних університетів учені ради отримали право самостійно присуджувати учені ступені на кшталт європейських університетів. Вимоги до здобувачів ученого ступеня знайшли відображення в університетському статуті 1804 р. Однак установлення безпосереднього зв’язку наукової діяльності з державною службою та становищем у суспільстві зумовило втручання урядових структур у процедуру наукової атестації, призвівши до обмеження повноважень учених колегій у справі присудження учених ступенів і підконтрольності їх діяльності з боку Міністерства народної освіти.

#### Література

1. Система научной подготовки и аттестации в университетах России и западной Европы: исторический опыт (XIV – XX вв.) : сб. науч. ст. – М., 1998. – 203 с.
2. Акт постановления для Императорского Университета в Дерпте. 12 декабря 1802 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 1802–1825. – СПб., 1864. – Т. 1. – Стб. 612.

3. Иванов А.Е. Ученые степени в Российской империи XVIII в. / А.Е. Иванов. – 1917 г. – М., 1994.
4. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна за 200 років / В.С. Бакіров, В.М. Духопельников, Б.П. Зайцев, В.І. Кадєєв, С.І. Посохов. – Х. : Фоліо, 2004. – 750 с.
5. О присвоении университетским студентам чина 12, а кандидатам 10 класса. 29 сентября 1822 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 1802–1825. – СПб., 1864. – Т. 1. – Стб. 1532–1534.
6. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. 1802–1834. – СПб. : В тип. Имп. Акад. наук, 1866. – Т. 1. – Стб. 389–390.
7. О том, чтобы обращено было внимание на слог кандидатских диссертаций. 23 сентября 1827 г. // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. 1802–1834. – СПб. : В тип. Имп. Акад. наук, 1866. – Т. 1. – Стб. 610–611.
8. О недоразумениях, встреченных в Положении о производстве в ученые степени. 16 мая 1828 г. // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. 1802–1834. – СПб. : В тип. Имп. Акад. наук, 1866. – Т. 1. – Стб. 647–651.
9. Устав Императорского Харьковского университета. 1804 г. // Периодические сочинения о успехах народного просвещения. – 1805. – № 10. – С. 225–285.

ЗОРОЧКІНА Т.С.

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Педагогічна професія – одна з найдавніших. Вона виникла на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потребою передавати поколінню, що підростає, набутий досвід, згодом виділившись в окрему галузь. Сучасні вимоги до педагога викладено в Законі “Про загальну середню освіту”: “Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти” [3].

Вчителями в широкому значенні слова називають тих, хто озброює молоде покоління знаннями, уміннями та навичками. У вузькому значенні вчитель – це людина, яка одержала спеціальну підготовку, займається навчанням і вихованням учнів у загальноосвітній школі. Ця професія захоплива, творча; для людини, яка її обрала, вона є джерелом постійного зростання та вдосконалення.

З моменту виникнення педагогічної професії за вчителем закріпилась, передусім, виховна функція. Учитель – це вихователь та наставник, у цьому його громадське призначення, тому виховна робота є педагогічною діяльністю, спрямованою на розв'язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності вихованців [4].

**Мета статті** – розкрити форми й методи професійної підготовки майбутнього вчителя, вимоги, які він має задовольняти, його функції.

Розглянемо функції вчителя й зумовлені ними вимоги. Дослідження багатьох учених переконливо доводять, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції вчителя:

- а) діагностична;
- б) орієнтаційно-прогностична;
- в) конструктивно-проектувальна;

- г) організаторська;
- д) інформаційно-пояснювальна;
- е) комунікативно-стимуляційна;
- ж) аналітико-оцінна;
- з) дослідницько-творча.

*Діагностична функція* педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога, за наявності вміння “вимірювати” знання, уміння, навички, вихованість і розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища.

*Орієнтаційно-прогностична функція.* Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко уявлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті й логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів дають змогу прогнозувати, як учні сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який учнівський досвід буде сприяти глибшому проникненню в суть виучуваного явища; що саме учні зрозуміють неправильно.

*Конструктивно-проектувальна функція* діяльності вчителя органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть полягає в конструюванні та проектуванні змісту навчально-виховної роботи, у доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення учнів спільною діяльністю.

*Організаторська функція* діяльності педагога потребує вмінь залучати учнів до різних видів діяльності й організувати діяльність колективу.

*Інформаційно-пояснювальна функція* діяльності вчителя зумовлена базуванням навчання та виховання на інформаційних процесах. Оволодіння знаннями, світоглядними й морально-етичними ідеями є найважливішою умовою розвитку та формування особистості учня.

*Комунікативно-стимуляційна функція* педагогічної діяльності пов'язана з великим впливом, який здійснює на учнів особистісна чарівність учителя, його моральна культура, вміння встановлювати та підтримувати доброзичливі стосунки з учнями, власним прикладом спонукати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності.

*Аналітико-оцінна функція* діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони й недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати перодовий педагогічний досвід.

*Дослідно-творча функція* педагогічної діяльності має два рівні. Суть першого полягає у творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання та виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її [2].

Професійно зумовлені вимоги до вчителя в педагогіці виражаються термінами “професійна придатність” і “професійна готовність”. Під професійною придатністю розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. Під професійною готовніс-



тю – психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність та науково-теоретичну й практичну підготовку педагога.

Педагогічна культура в реальному педагогічному процесі виявляється в єдності із загальнокультурними й моральними проявами особистості педагога. Питання моральної культури людини розглядається у творах В. Сухомлинського: “Моральна культура людини характеризується тим, що переконання стають і її житті самостійною духовною силою, що спонукає на нові моральні вчинки. Становлення цієї самостійності залежить від того, чим наповнені життя колективу й особисте життя кожного вихованця. Один день, одна година, в які людина виявила силу духу, можуть відіграти в її житті більш значну роль, ніж роки життя, в які вона нічим не виявила себе. Завдання школи – добитися, щоб переконання якомога раніше стали самостійною духовною силою її вихованців. Цей період духовного життя можна назвати моральною зрілістю” [6, с. 165].

Культура зовнішнього вигляду ідеального вчителя – це його невід’ємна частина. Вона виконує професійну функцію: сприяє вихованню художньо-естетичних смаків учнів та гармонійно уособлює професійну діяльність учителя.

Ще однією важливою характеристикою діяльності вчителя є його мовна культура. Мова – найважливіший засіб спілкування вчителя з учнями, головний інструмент педагогічної праці. Вона є засобом безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів. Важливі показники мовної культури педагога – змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою. Важливими в мовленні педагога є постановка голосу, його тон. З учнями треба розмовляти так, щоб вони відчували в мові педагога його волю, душу й культуру [5].

Манери вчителя – це зовнішня форма його поведінки в соціумі: учнівському, батьківському та учительському колективах. Що досконаліші ці манери, то більша сила їх виховного впливу. Вчитель повинен впевнено володіти манерами, що відповідають нормам етикету на сучасному етапі розвитку людства. Манери вчителя мають бути:

- природними й невимушеними;
- гуманістично спрямованими;
- естетично витриманими;
- мати яскраво виражений особистісний характер;
- мають визначатися творчістю, що найчастіше виявляється в нестандартних ситуаціях.

Необхідність працювати над удосконаленням своїх манер продиктована самим життям. Ніхто, мабуть, не буде заперечувати, що вихований учитель – найкращий вихователь дітей. Вихованість виявляється саме в манерах, які потрібно повсякчас удосконалювати. Що вихованіший учитель, то благородніший вплив на вихованців і продуктивніший кінцевий результат діяльності [1].

Специфіка педагогічної діяльності ставить, як ми вже зазначали, перед учителем ряд вимог до особистості педагога, які в педагогічній науці визначаються як професійно значущі особистісні якості. Останні характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності й визначають індивідуальний стиль педагога.

Вчені пропонують різноманітний набір особистісних якостей, важливих для професії педагога. Робляться спроби виділити найсуттєвіші з погляду ефективності педагогічної діяльності. До них належать: гуманність, громадська відповідальність, справжня інтелігентність, правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість, здатність до міжособового спілкування тощо.

Найбільш важлива якість, яка повинна бути притаманна вчителю, – гуманність (любов до дітей, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку). Наведемо слова В. Сухомлинського, в яких схарактеризовано особистість учителя: “Що означає хороший учитель? Це, насамперед, людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що і сам він був дитиною. Гарний учитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення... Гарний учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію й педагогіку, розуміє та відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо. Гарний учитель – це, по-четверте, людина, яка досконало володіє вміннями в тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи” [6, с. 49].

**Висновки.** Отже, професія вчителя завжди була однією з найпочесніших у нашій країні. Вона сповнена великим ідейним змістом, бо тісно пов’язана з розв’язанням головних завдань суспільства. Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистих якостей вчителя, які може здійснювати лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоспроможності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

#### **Література**

1. Болсун С. Вчительські манери: сутність та вимоги до них / С. Болсун // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 64.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” № 651–XIV, із змінами від 19 грудня 2006 р.
4. Красовицкий И.Ю. Готовность воспитывать / И.Ю. Красовицкий. – К. : Знание УССР, 1987. – 48 с.
5. Писаренко В.И. Педагогическая этика: кн. для учителя / В.И. Писаренко. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск : Нар. асвета, 1986. – 240 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 670 с.
7. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. Книга для учителей / И.И. Чернокозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Радянська школа, 1988. – 221 с.

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 50-Х – ПЕРША ПОЛОВИНА 70-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ)**

У будь-якому суспільстві, незалежно від того, на якій стадії розвитку воно перебуває, є люди, які потребують особливої уваги до себе. Це, насамперед, особи,

що мають певні відхилення в психофізичному розвитку. Як свідчать інформаційні джерела, в Україні щорічно збільшується кількість дітей-інвалідів і дітей з обмеженими можливостями. Ці діти утримуються в різних загальноосвітніх та галузевих закладах. Спеціально організоване навчання й виховання дітей з особливими потребами в Україні має давню історію. Його розвиток безпосередньо пов'язаний із суспільно-політичними, соціально-економічними та соціокультурними умовами. Організація соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами – надзвичайно серйозна проблема в нашому суспільстві.

Як відомо, кожна галузь знань розвивається й удосконалюється, спираючись на попередні здобутки, враховуючи помилки та досягнення минулого. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває вивчення досвіду організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами в навчально-виховних закладах України та використання його для підвищення ефективності вітчизняної системи освіти й виховання дітей зазначеної категорії.

**Мета статті** – розкрити загальні тенденції розвитку системи навчання й виховання дітей з особливими потребами; цілі, напрями і принципи роботи соціальних педагогів з дітьми зазначеної категорії в середніх навчальних закладах України другої половини 50-х – першої половини 70-х рр. ХХ ст.

Питанням навчання й виховання дітей з особливими потребами присвятили свої праці І. Зверева, А. Капська, А. Малько, А. Мудрик, С. Хлебик, Л. Штефан та ін. Але основним джерелом інформації стали безпосередньо дослідження тогочасних науковців, матеріали конференцій та семінарів, присвячені вивченню вітчизняного досвіду з питань організації спеціальної освіти в Україні.

У зв'язку із жахливими наслідками війни в другій половині 50-х рр. ХХ ст. значно збільшилась кількість дітей, які мали розумові чи фізичні вади, що висунуло на перше місце розв'язання питань організації соціально-педагогічної роботи із цією категорією дітей. Мережа закладів, що існувала на той час, не могла забезпечити повного охоплення навчанням дітей з особливими потребами. Міністерство освіти УРСР зобов'язало відділ спеціальних шкіл створити на місцях медико-педагогічні комісії, які повинні були перевірити всіх дітей з відхиленнями в розвитку, щоб встановити, до якого типу дитячого закладу вони належать.

Розробка нової класифікації дітей з обмеженими можливостями залежно від характеру порушень призвела до того, що об'єкти соціально-педагогічного впливу поповнились слабочуючими, слабозорими дітьми та дітьми-логопатами. Здійснення загального обов'язкового навчання та поступове втілення в життя принципу диференціації навчання й виховання аномальних дітей різних категорій дало змогу відкрити замість досі існуючих трьох типів спеціальних шкіл (для глухих, сліпих і розумово відсталих) нові, зокрема: для дітей-логопатів, слабозорих, слабочуючих, глухонімих переростків, пізно оглухлих, сліпоглухонімих, для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, хворих на сколіоз [5, с. 239–250].

У другій половині 50-х – першій половині 70-х рр. ХХ ст., поряд з традиційною формою дитячих закладів – дитячими будинками, виникають школи-інтернати, які планувалось у майбутньому перетворити на основний тип державних освітньо-виховних закладів, здатних забезпечити навчання й соціальне виховання покоління, що підрастає.

Постанову ЦК КПУ “Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР” (1959 р.) можна вважати важливим кроком у розвитку

соціальної педагогіки. Низка запланованих на її виконання заходів мала активізувати педагогічні дослідження в Україні.

Так, вивченням особливостей розвитку дітей з фізичними й психічними недоліками та питаннями організації соціально-педагогічної роботи з ними займалась наука – дефектологія, до складу якої входили: сурдопедагогіка (виховання глухих і слабочуючих дітей), тифлопедагогіка (виховання сліпих і слабоворих дітей), олігофренопедагогіка (виховання розумово відсталих дітей) та логопедія (виправлення недоліків мови в дітей). Результати науково-дослідної праці висвітлювались на сторінках республіканського науково-методичного збірника “Питання дефектології”, на республіканських науково-практичних конференціях, міжобласних та обласних семінарах-практикумах. У статтях, окремих працях і методичних посібниках автори намагалися розкрити нові шляхи інтенсифікації пізнавальної та трудової діяльності аномальних дітей на основі максимального використання можливостей самої дитини, залучення її до різноманітних форм практичної діяльності й спілкування, всебічного розвитку компенсаторних механізмів [2; 3; 5].

Відкриття дефектологічних факультетів при педагогічних інститутах і організація наукового центру щодо розробки теоретичних проблем вивчення, виховання, навчання й трудової підготовки аномальних дітей сприяли формуванню дефектології як науки, що, у свою чергу, впливало на підвищення якості навчально-виховного процесу в спеціальних школах і дошкільних закладах.

У нашій країні складні наукові проблеми вивчення аномальних дітей різних категорій, їх реабілітації, диференційного навчання, виховання й трудової підготовки розробляли представники багатьох галузей наукових знань, а саме: лікарі різних спеціальностей, педагоги-дефектологи, психологи, фізіологи у співпраці з працівниками навчально-виховних закладів, яких слушно можна віднести до суб’єктів соціально-педагогічної діяльності.

Істотні зміни в означений період відбулися й у характері підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема сурдопедагогів та тифлопедагогів. До вчителів і вихователів спеціальних шкіл висувались дуже серйозні вимоги щодо знання психології дітей, їхніх вікових особливостей, схильностей та прагнень; вміння поєднання любові до дітей з розумною вимогливістю; володіння методикою соціально-педагогічної роботи та застосування її на практиці; вміння застосовувати індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання й виховання. Ці вимоги не втратили своєї актуальності й сьогодні [4].

До суб’єктів соціально-педагогічного впливу на дітей з особливими потребами відносились й працівники дослідницьких установ, в яких науковці вивчали особливості розвитку дітей зазначеної категорії, розробляли науково-методичне забезпечення для відповідних навчальних закладів, розв’язували питання підвищення фахового рівня соціальних педагогів для кадрового забезпечення спеціальних шкіл.

Мета соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами в середніх навчальних закладах другої половини 50-х – першої половини 70-х рр. ХХ ст. визначається як підготовка учнів до виробничої праці на основі подолання, корекції, компенсації психофізичних порушень розвитку та оволодіння елементарними загальноосвітніми знаннями [2].

Таким чином, одним з основних завдань соціальних педагогів було сприяння інтеграції дітей з обмеженими можливостями в суспільне життя завдяки професійно-трудої реабілітації, яка покликана забезпечити дітям зазначеної категорії умови для професійної діяльності відповідно до їхніх можливостей та інтересів. Вже на

початку 60-х рр. ХХ ст. законодавчо було закріплено право підлітків з особливими потребами на здобуття професійно-технічної, середньої спеціальної й вищої освіти, визначено коло доступних для них спеціальностей і протипоказані для таких людей роботи. Професійно-трудове навчання в спеціальних школах мало велике корекційне значення для подолання вад розвитку, формування особистісних якостей і розвитку емоційно-вольової сфери учнів. У системі трудового навчання відбувались суттєві зміни. Виділилися три етапи: ручна праця, загальнотехнічне навчання, професійна підготовка.

Зміст навчально-виховної роботи спеціальних закладів орієнтувався на масову школу й реалізовувався за такими напрямками: фізичний, розумовий, трудовий, моральний та естетичний розвиток особистості. Проте це не означало механічного перенесення в спеціальну школу змісту та методів масової школи. Дослідження дефектологів України були спрямовані на розробку й обґрунтування спеціальної системи освіти і змісту навчання аномальних дітей, які враховували б особливості їх розвитку. При визначенні змісту соціально-педагогічної діяльності з дітьми зазначеної категорії в школі враховувалась необхідність розв'язати завдання єдності їх загальної освіти з професійною підготовкою.

Значна увага приділялась розробці засобів корекції й компенсації дефектів зору, слуху та мови. Зміст корекційно-виховної роботи визначався завданнями навчання й всебічного розвитку дитини, її індивідуальними особливостями залежно від характеру дефекту. Створенню оптимальних умов для роботи соціальних педагогів з дітьми з особливими потребами в середніх навчальних закладах сприяла низка заходів, а саме: розробка спеціальних лікувально-корекційних методів, навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників для спеціальних шкіл кожного типу [1].

Робота соціальних педагогів з підлітками з відхиленнями в розвитку в спеціальних навчально-виховних закладах мала переважно, лікувально-медичну спрямованість, що було зумовлено тим фактом, що галузі спеціальної педагогіки (логопедія, олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка) виникли на межі медичної та педагогічної наук.

У другій половині 50-х – першій половині 70-х рр. ХХ ст. було визначено принципи роботи соціальних педагогів з дітьми з особливими потребами в середніх навчальних закладах України. Поряд із загальнодидактичними принципами педагогіки (виховувального навчання; зв'язку теорії з практикою; доступності; систематичності; наочності; свідомості; міцності засвоєння знань, умінь та навичок) широкого поширення набували специфічні принципи (гуманізму, індивідуального підходу, диференційованого навчання, взаємозв'язку загальноосвітньої й професійної підготовки) [1; 5, с. 299–307].

Протягом означеного періоду продовжувалось вивчення передового соціально-педагогічного досвіду, здійснювалась робота з експериментальної перевірки ефективності цього досвіду. Так, вихованка Харківської школи сліпоглухонімих О.І. Скороходова довела ефективність та життєвість соціально-педагогічної системи виховання сліпоглухонімих дітей в умовах школи І.А. Соколянського [2]. Результатом узагальнення досвіду соціально-педагогічної діяльності були цінні методичні посібники, які містили вказівки щодо покращення навчально-виховного процесу в школі.

**Висновки.** Таким чином, досліджуваний період характеризувався вдосконаленням методів вивчення й діагностики всіх категорій дітей, створенням диференційованої мережі спеціальних навчально-виховних закладів, розробкою науково-

методичного забезпечення всіх типів закладів, оновленням змісту освіти та методів корекційного навчання й виховання, активізуванням наукових досліджень особливостей психофізичного розвитку всіх категорій дітей, удосконаленням професійної підготовки працівників спеціальних шкіл. До основних напрямів соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в середніх спеціальних навчальних закладах належали такі: виховний, діагностичний, корекційний.

#### Література

1. Дьячков А.И. Вопросы теории обучения в специальных школах / А.И. Дьячков // Специальная школа. – 1968. – № 2, 3, 4.
2. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской дефектологии / А.И. Дьячков // Специальная школа. – 1968. – № 1. – С. 8–14.
3. Єременко І.Г. Розвиток спеціальної педагогіки в Українській РСР / І.Г. Єременко // Питання дефектології : республік. наук.-метод. збірник. – 1970. – Вип. V. – С. 3–13.
4. Засенко Н.Ф. Розвиток системи підготовки сурдопедагогічних кадрів в Україні / Н.Ф. Засенко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 153–157.
5. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР / М.Д. Ярмаченко. – К. : Радянська школа, 1968. – 320 с.

КАЛАШНИК М.П.

### КАРНАВАЛЬНОСТЬ И ИГРА КАК СПОСОБЫ ПРЕЛОМЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА В МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕКСТЕ: К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕГОСЯ-КОМПОЗИТОРА

Одна из задач академического курса современной музыки усматривается в постоянном пополнении произведениями молодых композиторов, в том числе тех, которые вызывают живой интерес в кругу исполнителей и слушателей, к которым относятся произведения Антона Лубченко, одного из наиболее перспективных представителей Санкт-Петербургской школы.

Обозначенная проблема раскрывается в статье на конкретном примере: раннем творчестве Антона Лубченко (г. р. 1985) – ныне одного из наиболее ярких, перспективных молодых композиторов России. Рассматриваемые в ней произведения относятся к периоду обучения Антона в Харьковской средней специальной музыкально-школе-десятилетке и младших классах Санкт-Петербургской консерватории. Относящиеся к числу первых профессиональных опытов юного дарования, они наглядно демонстрируют процедуру превращения “чужого” в “свое” и одновременно – взаимосвязь технологической оснащенности, навыков сочинительства с музыкальным багажом, системой слуховых и художественных впечатлений. В совокупности с личностными качествами начинающего автора комплекс знаний и навыков порождает подлинно современные по содержанию, но прочно опирающиеся на музыкальное наследие искусство, в котором уже нет ничего “школьного”, но которое предстает результатом действия определенной педагогической методики, школьного обучения. На ранних этапах творчества устанавливаются особые контакты формы-рующей индивидуальности с наследием, нередко принимая формы карнавальности и игры с собственным знанием.

Рассмотрение путей и способов претворения широко понимаемой градации как школы и композиторского опыта прошлого на конкретном примере – *цель предлагаемой статьи.*

Интерес к творчеству А. Лубченко со стороны исполнителей и слушательской аудитории, в особенности, молодежной, заставляет задуматься над секретом его воздействия. Ключ к разгадке “феномена Лубченко” в высоких коммуникативных свойствах музыки композитора при отличной технической оснащенности и художественной инициативности. Складывается впечатление, что музыка Антона вмещает в себя всю остроту и проблемность нынешней культуры, усиленную присущим молодости “нетерпением сердца”. Вопрос коммуникативности произведений А. Лубченко непосредственно заставляет сформулировать проблему его отношения к традиции. Устанавливая типологические различия в направленности новаторства по отношению к музыке XX в., Ю. Холопов пишет: “Мы должны разделять традиционное новаторство, развивающее старые принципы европейской музыки..., метатрадиционное новаторство, выводящее за пределы принципов европейского мышления..., экстремистское новаторство в арсенале неоавангардизма...” [9, с. 54]. Творчество Лубченко, бесспорно, относится к первому из названных исследователем типов, более того, молодой композитор не приемлет никаких музыкальных экспериментов, непосредственно не обусловленных внутренней потребностью автора к моделированию собственного видения мира. Отсюда культурные традиции и индивидуальные стили, составляющие его творческие ориентиры, могут расцениваться как своего рода метафорическое выражение его собственного “Я”. Метафора представляет собой результат переноса сущностных свойств одного предмета-явления на другой, уподобление одного другому. В данном контексте речь идет о совпадении духовных алгоритмов нашего современника и композиторов прошлого, среди которых следует назвать немецких романтиков (Шумана и Брамса), Чайковского и Мусоргского, а в XX в. – Рахманинова, Стравинского и Шостаковича, отчасти Прокофьева (на уровне отдельных приемов и образных средств); к этому же ряду принадлежит и музыка барокко (суммарно), с которой произведения А. Лубченко корреспондируют и непосредственно (в использовании полифонических форм и методов развития, обращении к жанрам сарабанды, инструментальной арии, речитатива в духе пассионов И. Баха), и опосредованно – через музыкальный мир Шостаковича. Данные явления музыки прошлого выступают не только объектами наследования молодым автором, но и своего рода субъектами, благодаря достаточно очевидным стилевым аллюзиям или “прочти – цитатам”. На первых порах облачение в маску заимствованного стиля нередко носило характер игры – как дополнительного смыслового обертона лирической по существу концепции сочинений. Однако в процессе эволюции, возрастания меры и весомости самобытных языковых и формообразующих средств, чужие слова стали не только повиноваться авторской воле, складываясь в задуманный им самобытный сюжет, но и вплетаться в собственное слово, составляя вместе с ним подлинную полифонию смыслов, значений. Материалом данной статьи избраны фортепианные концерты композитора, что объясняется рядом причин. Сам жанр концерта предрасполагает к проявлению композиторской инициативы не в плане разрушения или переосмысления сложившихся художественных норм, а с точки зрения созидательности, творения нового без нарушений “правил игры”. Это, в свою очередь, предоставляет молодому композитору возможность в полной мере осознать свою творческую индивидуальность, заявить о ней, не порывая с широко понимаемой традицией. Наконец, учитывая непосредственность эстафеты, принимаемой современным автором от XX в., жанр концерта предстает наиболее концентрированным выражением наследуемого опыта, ибо при всем многоцветье жанровой палитры му-

зыкального искусства минувшего века в ней ясно выделяется концертная доминанта, давая право назвать его “веком концерта”. Не углубляясь в этот вопрос, назовем лишь имена композиторов XX в., активно обращавшихся к жанру концерта: Рахманинов, Прокофьев, Шостакович, Стравинский, Барток, Хиндемит, Шенберг, Веберн, Берг, Щедрин, Губаренко, Шнитке, Денисов, Губайдулина, Бибик и др. Отметим, что концерт – едва ли не самый неканонизированный жанр инструментальной музыки, с точки зрения композиционно-драматургических закономерностей. Действительно, если, скажем, симфония обладает некоей “идеальной моделью”, сложившейся в эпоху венского классицизма, то концерт предстает широкой областью инструментализма, охватывающей различные исторически сложившиеся подвиды [2; 6].

Что же определяет сущность концертного жанра? Наиболее устойчивыми его признаками целесообразно считать:

1) игру, как род деятельности и модус отражения действительности с целью ее познания и самопознания личности;

2) диалогичность как тип мышления и средство реализации игры;

3) концерттирование как способ бытия того и другого в музыкальном искусстве.

Названные признаки концерта отвечают этимологии самого слова, обозначающего данный жанр, которое одновременно означает “соревнование”, “состязание” – и “соучастие”, “событие”. Как отмечает М. Лобанова, заложенная в жанровом “имени” концерта двузначность отражает двойственную природу самого жанра, что побуждает выделить в концерте XIX в. два его наклонения: виртуозное и симфонизированное; что же касается бытия концерта в XX столетии, то оно характеризуется вариантной множественностью, хотя и допускает относительно устойчивую классификацию по принципу композиторской ориентации на определенные исторические прообразы (соответственно, эпоху барокко и виртуозный концерт, либо симфонизированный), а также состава (подмена оркестрово-симфонической партитуры ансамблевой) [5, с. 111–112]. Как показывает творческая практика минувшего столетия, а еще ранее – эпохи барокко, виртуозность в концерте понимается как демонстрация не только исполнительского, но и композиторского мастерства.

Рассмотрим с обозначенных позиций фортепианные концерты А. Лубченко. В актив наших размышлений вошли три фортепианных концерта. Обращает на себя внимание частота обращения к жанру фортепианного концерта, что связано с естественностью высказывания на этом инструменте самого автора и возможностью беспрепятственного исполнения произведения без посредничества приглашенного солиста. Прототипами Первого и Третьего концертов стали произведения Рахманинова, отчасти Прокофьева и Шостаковича. Несколько особняком в плане очевидных преемственных связей с историческими моделями жанра стоит Второй фортепианный концерт. Не случайно от него потянутся нити в последующие концертные произведения автора. Стилиевые особенности концертов раскрываются в ориентации автора на тему-мелодию как основной носитель образного содержания, классические способы организации (во всех произведениях используется сонатная форма), тональное мышление в условиях двенадцатитонового звукоряда композиции концертов варьируются: Первый и Третий – в традициях трехчастных циклов, Второй – одночастный. С точки зрения специфики концертного жанра, примечательно отношение А. Лубченко к существующей традиции: он как бы играет с ней, вступая то в соревнование-спор, то в соучастие, событие с ней. Данные тенденции



ярко прослеживаются в Первом фортепианном концерте. В нем демонстративно очевидные стилевые аллюзии на музыку Рахманинова, Моцарта, Чайковского образуют пеструю аппликацию, за которой скрывается собственная мысль автора; напротив, драматический Второй концерт раскрывает побуждения молодого композитора представить собственное видение мировых катаклизмов посредством готовой стилиевой формы – чужой, но адекватно отражающей свое. В Третьем фортепианном в едином смысловом срезе сосуществуют все предшествующие модусы отражения: представление собственного “я” через стиль-посредник (в данном случае в качестве такового выступает рахманиновский в лирическом тематизме первой части и шостаковический в скерцозном), присущее первым двум концертам, обладает одновременно и игровой интенцией, и драматической, финальное же Adagio, свободное от интонационных аллюзий.

Как же конкретизируются эти общие модусы концертности в каждом из названных произведений? “Чужое слово”, на которое автор опирается в Первом фортепианном концерте, предстает не в условно-символической, отвлеченно-знаковой форме, а во всей полноте и полнокровности своего подлинного бытия, если угодно, в своем иконическом выражении. В этом, собственно, и состоит здесь фокус игры: автор словно пытается убедить нас в том, что перед нами – он сам, но при этом предъявляет визитные карточки Рахманинова, Шостаковича, Прокофьева, Моцарта, Чайковского. Складывается типично игровая ситуация, которую целесообразно обозначить метафорой “интонационно-стилистического театра”, карнавального действия, которое разыгрывается “языковыми масками” [1, с. 79]. Ведущим этого инструментального спектакля служит солирующее фортепиано, то выступающее от своего имени, то представляющее другие маски. Уже первые такты концерта обнаруживают эту роль солиста, который начинает проводить свою тему при полном молчании оркестра. Лишь постепенно в игру втягиваются остальные инструменты, словно заведенный пианистом механизм “музыкальной шкатулки”. Однако в самой музыке ничего игрушечного или автоматического нет, она как бы нарастает на лирической эмоциональной волне, и, таким образом, в концерте изначально закладывается смысловая амбивалентность, при которой игровой прием используется как бы не по назначению, пробуждая к жизни стихию непосредственного, богатого оттенками, эмоционально открытого высказывания. Игровая двойственность концерта обуславливает его композиционно-драматургические особенности, повинующиеся логике фрагмента. Несмотря на обращение к классическим музыкальным формам – сонатной в крайних и вариационной в средней частях, композитор мыслит их как правила игры, предложенные традицией, но ничуть не препятствующие инициации автором собственных идей, в качестве которых выступает монтаж разновеликих фрагментов и возникающих вследствие этого разнородных контрастов: языковых и речевых, связанных с масками-аллюзиями и выходами солиста либо оркестра. Наиболее последовательно принцип фрагмента реализуется в вариациях второй части, трактуемых как своего рода театральные, оперно-балетные, дивертисменты. В первой вариации царит солирующее фортепиано, в интерпретации которого тема выглядит “странно знакомой” (если воспользоваться выражением Новалиса): она постоянно остраивается жесткими вертикалями, как бы искривляясь в сказочном зеркале троллей, комментируется ироническими гримасами долгих форшлаггов в крайних регистрах, расслаивается в каноническом изложении (канон в верхний тритон), приобретая зловеще угрожающие черты, а затем и вовсе исчезает, сменяясь тихим хоралом. Во второй вариации тема вовлекается в

токатное движение, а в третьей приобретает оттенок маршевости, причем эти две вариации образуют единую образно-семантическую зону. Четвертая вариация представляет тему в инверсии и в сугубо лирическом амплуа, и, таким образом, заложенная в ней изначально двойственность рассредотачивается на разные смысловые грани, превращая слитное амбивалентное качество в оппозицию контрастных начал. Четвертая вариация – это подлинный стоп-кадр, в котором царствует лирическая эстафета тембров: флейты, виолончели, фортепиано. В менюэте пятой вариации органично всплывает почти дословная цитата аналогичной танцевальной темы из сороковой симфонии Моцарта (ц. 43+5), демонстрируя игровой прием отождествления лица и маски. Вихревое фугато шестой вариации мыслится композитором как интонационно-тематическое, но в реальном звучании воспринимется как ряд звуковых потоков, почти поглощающих тему, несмотря на её проведение фортепиано и флейтой пикколо. Картина шабаша сменяется кодой – “рассветом”, где гобой трогательно и нежно проводит тему, последовательно перепоручая ее флейтам, кларнету, фаготу и возвращая все на круги своя – к началу части. Следует упомянуть, что в кульминационный момент фугато в партии меди проводится еще одна цитата-аллюзия, воспроизводящая аналогичную драматургическую ситуацию разработки первой части Шестой симфонии П. Чайковского, что тоже включает в себе эффект уподобления или “игры по правилам”, “по подобию” (ц. 47). Итак, игра в Первом фортепианном концерте предстает в нескольких своих ипостасях: эмоционально-образной, как порождение театральных ассоциаций, то есть непосредственно; драматургической, обусловленной постоянством смены смысловых акцентов через посредство комплекса типовых приемов (очуждения, остраннения, переодевания, отождествления, иронического комментирования); композиционной, проявляясь в принципе монтажа и фрагментарности. Добавим к этому черты монотематизма, просвечивающие через внешне разноликий музыкальный материал всех трех частей цикла, и полифункциональность фортепиано, выступающего то соло, то в качестве “голоса из хора”, то аккомпанирующим звуковым фоном. В Первом фортепианном концерте само авторское начало становится предметом игры, то выступая под различными стилевыми масками, то раскрываясь во всей глубине и серьезности лирического высказывания. В двух последующих образцах концертного жанра оно поворачивается своей остро акцентированной оценочной стороной, обращенной вовне, на показ мироустройства. Теперь спектакль разыгрывается не между персонажами-масками, которые в конечном счете оказываются множественными проявлениями личности композитора, а вокруг двух измерений вселенской игры – хаоса и красоты. Хаос предстает в обоих произведениях не как беспорядочное нагромождение неоформленных звучаний, спонтанно возникающих всплесков энергии, а, напротив, строго организованной, сплоченной единым алгоритмом движения механической стихией, страшной в своей бесчеловечной слепоте, автоматизме, агрессии против всего живого. Именно упорядоченность хаоса создает впечатление его рукотворности, вследствие чего он кажется порождением не космоса, не природы, а человека, и тем больший ужас он внушает. Интонационное осмысление хаоса связано во Втором фортепианном концерте с различными видами остинатности: танцевальной и токатной. Вместе с тем возникает и его персонафикация посредством образа-символа часов, шире – различных ликов времени с помощью приема его квантования и создания звуковых подобий. Впервые этот образ возникает в заключительных тактах первой части Альтового концерта, а затем получает активную разработку во Втором фортепианном, выявляя разнообразные,

вплоть до взаимоисключающих, качества. Тем самым “тварный” образ хаоса возвышается до уровня субстанциональных, мировых начал, оказывается их земным отражением, а потому не подлежит преодолению: он вечен и бесконечен, как сама Вселенная. Отсюда – погружение в неспешный *perpetuum mobile* в заключительном разделе концерта. Своеобразие Второго фортепианного концерта определяется не только абсолютным господством негативной образности и превращением “веселой относительности” игры в “относительность страшную”, но и утратой солирующим фортепиано привычной для него роли носителя личностного начала. Его акустическая трактовка далека от певучести, фонического обаяния, всецело подчиняется доминирующей семантической гамме и даже штрих *legato* используется “не по назначению” – не для плавного ведения мелодической линии, а для фактурного приёма, получившего в истории музыкального искусства значение аккомпанемента, причем проставленная автором педаль охватывает столь масштабные музыкальные пространства, что в конечном счете возникает вязкое, гулкое звучание, выступающее самостоятельным носителем монообраза концерта, каким предстает многоликое в своих проявлениях, но единое по сути вселенское зло. Прием обманутого ожидания срабатывает и на другом уровне: начало произведения сулит персонафикацию солирующего инструмента, его выделенность из оркестровой массы; на самом же деле, подобно безумному капельмейстеру, оно лишь дает “такт” инструментальной капелле масок, принимая на себя обязанности режиссера-постановщика и руководителя всего спектакля. Однако когда хорошо распланированное действие превращается в бесовский экстаз (разработка и в еще большей мере реприза главной темы), оно выходит из-под власти своего устроителя, который сам обнаруживает свою подвластность “небесным господам, дергающим его, словно куклу, за нитки-законы” [12, с. 278].

**Выводы.** Из сказанного следует вывод, что Второй концерт стал новым воплощением идеи карнавальности, раскрытой в Первом, но данной в виде негатива, антикарнавального ужаса. Однако, щедро вылив черную краску на музыкальный холст своего произведения, подвергнув перелицовке все жизненные ценности, молодой композитор нарушает главный запрет любого игрового действия: абсолютизировать что-либо, в данном случае – антибытие, не-жизнь, и тем самым словно бы вступает в игру с самой игрой. Именно это, на наш взгляд, объективно вызвало необходимость создания заключительной, финальной части концертной “трилогии” А. Лубченко – Третьего фортепианного концерта, эпиграфом которого в свете двух предыдущих могла бы служить следующая сентенция: “Ведь зло несамостоятельно, оно – недостаток бытия, недосуемое, ложь, имитация” [10, с. 88]. Лирическая, песенная, “рахманиновская” интонация, открывающая первую часть Третьего фортепианного концерта, служит драматургической аркой Первому фортепианному, также начинавшемуся “вокальным” соло фортепиано. Объявленный таким приемом художественный прообраз концерта определяет трактовку жанра, в которой акцентируется виртуозное начало. Как и в Первом концерте, в Третьем фортепиано явно стремится к самоопределению, монологу вне участия каких бы то ни было партнеров. Его блестящий пассаж раздвигает занавес в скерцозной второй части, а в финальном *Adagio* оно принимает на себя роль декоратора и участника ритуального действия, имитируя тяжелую фонику колокола и выводя бесконечную формулу плача.

Как видим, жанр концерта оказался оптимальным способом “выяснения отношений” А. Лубченко с освоенным им музыкальным наследием. В свою очередь,

это выяснение составило необходимый этап формирования его творческой индивидуальности, что, в конечном счете, определяет главную цель обучения профессионального композитора.

#### Литература

1. Барсова И. Раннее творчество Александра Мосолова (двадцатые годы) / И. Барсова // А.В. Мосолов. Статьи и воспоминания: Музыка. – М., 1986. – С. 67–81.
2. Зейфас Н. Concerto grosso в творчестве Генделя / Н. Зейфас. – М. : Музыка, 1980. – 80 с.
3. Иванова І.Л. Інструментальний концерт 80-х років: деякі тенденції розвитку жанру (на прикладі творів композиторів харківської школи) / І.Л. Иванова, А.А. Мізатова // Музична Харківщина : зб. наук. праць Харківського інституту мистецтв. – Харків, 1992. – С. 50–61.
4. Клименко В. Фортепианный концерт G-dur М. Равеля; правило игры – “игра с правилом”? / В. Клименко // Київське музикознавство : зб. ст. – К. : Київське державне вище музичне училище ім. Р.М. Глієра, 1998. – Вип. 1. – С. 227–239.
5. Лобанова М. Концертные принципы Д Шостаковича в свете проблемы современной диалогистики / М. Лобанова // Проблемы музыкальной науки : сб. ст. – М. : Советский композитор, 1985. – Вип. 6.
6. Торган Я. Фортепианные концерты Брамса в свете эволюции данного жанра в первой половине XIX века : авт. дис... канд. иск. / Я. Торган. – К., 1978. – 34 с.
7. Тукова И. Роль жанрового обозначения в понимании музыкального произведения / И. Тукова // Семантичні аспекти слова в музичному творі : Науковий вісник НМАУ. – К., 2003. – Вип. 28. – С. 74–81.
8. Холопова В. Альфред Шнитке: Очерк жизни и творчества / В. Холопова, Е. Чigareва. – М. : Советский композитор, 1990. – 350 с.
9. Холопов Ю. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления / Ю. Холопов // Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. – М. : Советский композитор, 1982. – С. 52–104.
10. Широкова В. О прототипах метроритмической организации тематизма concerto grosso в музыке Барокко / В. Широкова // Ритм и форма : сб. ст. – СПб. : Союз художников, 2000. – С. 58–96.
11. Шнитке А. На пути воплощения новой идеи / А. Шнитке // Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. – М. : Советский композитор, 1982. – С. 104–107.
12. Эпштейн М. Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков / М. Эпштейн. – М. : Советский писатель, 1988. – 415 с.

КАРАСЬОВА О.В.

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ХАРКІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Орієнтація України на входження до європейського освітнього простору, приєднання до Болонського процесу вимагає нових стратегічних рішень щодо підготовки майбутніх фахівців, конкурентоспроможних на європейському ринку праці. Головним завданням сучасної вищої освіти в контексті євроінтеграції є досягнення більш високих якісних характеристик навчального процесу шляхом запровадження методів навчання, що сприятимуть формуванню у студентів інтересу до знань, потреби в навчанні, постійному самовдосконаленні, усвідомленні необхідності безперервної освіти протягом усього життя.

Сучасна вища школа перебуває в тісному зв'язку з національними традиціями, історією педагогічної думки України, тому вирішення її сьогоденних проблем пов'язане із систематичним науковим вивченням накопиченого досвіду, оскільки врахування досягнень і помилок у ретроспективному огляді дають змогу вдосконалити шляхи побудови гармонійної системи вищої освіти в незалежній Україні.

Системний аналіз змісту наукової літератури з питань пошуку нових шляхів якісної освіти переконав, що в сучасних вищих навчальних закладах велика увага приділяється організації самостійної роботи студентів. Цікаві дослідження науковців зосереджено навколо таких питань: організація самостійної діяльності студентів як крок до входження в Болонський процес (О. Кривильова), дослідницькі вміння як складова творчої особистості (О. Єгорова), інтерактивні технології навчання в підготовці майбутніх фахівців (В. Попов) та ін. Однак, на наш погляд, дієвим резервом у пошуках шляхів удосконалення цієї роботи є ефективний досвід минулого.

**Мета статті** – виявлення способів, форм, методів активізації самостійної роботи студентів у Харківському університеті другої половини XIX – початку XX ст. творче використання яких сприятиме вдосконаленню підготовки майбутніх фахівців.

Як показав аналіз історико-педагогічних джерел та архівних матеріалів, провідні фахівці Харківського університету другої половини XIX – початку XX ст. вважали одним з дієвих засобів підготовки висококваліфікованого спеціаліста планування та організацію самостійної роботи студентів.

Найбільш поширеними формами в організації самостійної роботи студентів у Харківському університеті були: самостійне читання й критичний аналіз студентами наукових праць; самостійне написання творів з наступним їх читанням в аудиторії чи на засіданнях наукового гуртка та публікацією в університетських виданнях; завчання напам'ять уривків творів як зразків “правильності, пристойності, природності й виразності мови” (особливо з гуманітарних предметів); організація й проведення диспутів; самостійна на цілеспрямована підготовка студентів до іспитів за спеціально складеними іспитовими програмами з конкретних предметів; практика письмових відповідей на запитання викладача тощо.

Видатний учений, етнограф, педагог М. Сумцов першочергову увагу приділяв удосконаленню методики викладання, орієнтуючись на активізацію самостійності студентів в оволодінні майбутньою спеціальністю. Аналіз педагогічної та епістолярної спадщини видатного українського освітянина переконав, що, складаючи свої навчальні курси та нові навчальні програми, він обов'язково передбачав використання різних методів і прийомів з організації самостійної роботи студентів.

Найбільш оптимальним у досягненні позитивного результату в організації самостійної роботи студентів М. Сумцов вважав їх участь у науково-дослідній роботі. У статті “Щодо питання про складання порадики для студентів імператорського Харківського університету” вчений-викладач наголошував, що головним завданням професорів університету є сприяння самостійній роботі студентів в оволодінні навчальним матеріалом. Із цією метою він рекомендував укладати систематичні порадики для студентів на допомогу їм у самостійному оволодінні частиною навчального матеріалу, тлумачити й групувати вказівки до навчальних посібників для роботи в науково-дослідних кабінетах, клініках, лабораторіях, з чіткими вказівками: коли, в яких умовах, яким чином їх доцільно використовувати [6, с. 5].

Видатний педагог вважав, що діяльність наукових товариств могла б значною мірою активізувати самостійну роботу студентів, зокрема, сприяти засвоєнню студентами методичних прийомів, розвитку в них наукової спостережливості й критичного мислення. М. Сумцов був переконаним у необхідності ознайомлення студентів з роботою наукових товариств з метою їх підготовки до самостійної діяльності після навчання в університеті. Він радив приділяти увагу залученню студентів

нтів до такого методу організації й активізації самостійної роботи студентів, як написання творів з їх обов'язковим заслуховуванням на засіданнях наукових товариств і публікацією в університетських виданнях [6].

Слід зазначити, що М. Сумцов радив професорам університету давати загальні тлумачення щодо необхідності розумової праці для студентів, їхньої активної участі в наукових товариствах університету, пояснювати їм існуючі формальні й правові обмеження, програми, статuti, видання, час засідань кожного товариства, а також повідомляти про ті інстанції, де вони можуть отримати довідки й пояснення. Вчений був переконаний у тому, що “за таких умов університетська молодь не буде відрізанним шматком, не буде вести порожнього політиканства...” [6, с. 7].

Аналіз “Тематичного плану для дослідницької роботи з вивчення дитячих казок” М. Сумцова показав, що видатний учений одним із чинників організації самостійної роботи студентів вважав навчання їх методів і прийомів науково-дослідної роботи, у процесі якої вони можуть розвинути своє наукове мислення, набути вмінь і навичок самостійно робити висновки й обґрунтовувати їх. Особливу увагу він приділяв такому прийому, як критичний аналіз твору при його самостійному дослідженні [4].

Як свідчить аналіз праці М. Сумцова “Кафедра історії російської мови та словесності імператорського Харківського університету з 1805 по 1905 рр.”, однією з форм активізації самостійної роботи студентів автор вважав диспут, який мав характер жвавої й цікавої бесіди. На його заняттях з російської словесності студенти приносили свої твори професору для їх критичного розбору ним самим чи іншими студентами за його дорученням, які приходили до аудиторії із заздалегідь підготовленими запереченнями й, таким чином, між автором та його опонентами розпочинався диспут [7, с. 9].

Аналіз праць М. Сумцова переконав, що автор багато часу приділяв організації й активізації самостійної роботи студентів у позанавчальний час. Про це свідчить програма іспиту з історії літератури, яка була поділена на 12 тематичних розділів і вмішувала запитання за вже вивченим матеріалом та запитання, які вимагали самостійного дослідження (наприклад, вплив реформи Петра I на розвиток російського мистецтва; насильницькі зміни в галузі російського мистецтва; поширення в Росії предметів іноземного мистецтва; направлення російської молоді за кордон для вивчення мистецтва; становище художників після смерті Петра I й стан російського мистецтва; російські баталісти; твори російського мистецтва останніх років та інші [3].

Аналіз архівних матеріалів дав можливість виявити методи, способи й прийоми організації самостійної роботи на кафедрі російської мови та словесності у 50-х рр. XIX ст. імператорського Харківського університету.

Професор М. Костир під час викладання в університеті з 1850–1853 рр. вимагав від студентів щорічного подання на кафедру не менше між двох самостійно написаних ними творів. Тих студентів, які не зробили цього у визначений час своїх праць, не переводились на інший курс навчання [7, с. 10].

Видатний філолог О. Потебня багато уваги приділяв такому прийому активізації самостійної роботи студентів, як пояснення та демонстрація прийомів граматичного розбору речення чи його членів. Так, наприклад, у “Нотатках з російської граматики” він присвятив цілий розділ тому, як визначити наявність граматичної форми у певному слові, пояснював основи утворення та руйнування граматичних форм, виділяв труднощі при характеристиці речення та його членів за допомогою компаративного аналізу мови минулого століття [5]. Наведені тлумачення були спрямовані на допомогу студентам при самостійній роботі над текстом.

Аналіз праці відомого харківського філолога, історика й етнографа І. Срезневського “Зауваження про первісний курс російської мови” показав, що видатний учений також багато уваги приділяв організації самостійної роботи як на аудиторних заняттях, так і при підготовці студентів до занять удома. Він вважав, що для вивчення російської мови студентам потрібен не підручник, а допоміжна книга прикладів; що завчати напам’ять студенти повинні не сторінки підручника, а зразки на основі вибраних місць з кращих творів словесності”. І. Срезневський радив викладачам давати студентам заздалегідь те, що саме вони будуть читати й аналізувати на заняттях, а самим студентам учений радив передусім уважно прочитати або вивчити напам’ять уривок твору за вказівками викладача та спрямувати свою увагу на загальний зміст статті, на витоки її написання, а також на літери й знаки [8, с. 8].

Згідно з висновком І. Срезневського, починати аудиторні заняття треба з читання й вивчення напам’ять вибраних місць, які супроводжувались усним переказом прочитаного й вивченого кожним студентом по черзі [6, с. 8]. Після читання й пояснення статті, на його погляд, усі студенти повинні були брати участь у її аналізі, виправляючи один одного за вказівками викладача. Аналіз “Посібника до читання Гомера” І. Срезневського показав, що вчений багато уваги приділяв повторенню навчального матеріалу як одному з прийомів активізації самостійної роботи. У кінці посібника він подав пояснення правил читання й розбору слів, програму для повторення вивченого, яка вміщувала питання з граматики, лексики, географії, міфології та культури [9, с. 78–80].

Один з найбільш відомих дослідників історії античності академік В. Бузескул великого значення надавав залученню студентів до використання порівняльного методу у вивченні історії античності. Вчений залучав студентів до самостійного дослідження в таких напрямках: визначення причин; становлення ідеї її розвитку; еволюції; причинності явищ; узагальнення, на основі чого студенти робили висновки, підґрунтям яких було власне дослідження, що однакові причини й умови є основою однакових наслідків [1, с. 222–223].

Індивідуальним прийомом активізації самостійної роботи студентів, який використовував М. Лавровський у викладанні історії педагогіки, була практика письмових відповідей у формі аналізу (переважно у сфері дидактики) попередньо поставлених запитань, які студенти повинні були дати на основі запропонованих першоджерел; усні відповіді студентів з елементами самостійного аналізу на заздалегідь задані теми [7, с. 17].

Як показав аналіз матеріалів, з огляду на тему дослідження, вчені Харківського університету приділяли багато уваги такому прийому активізації самостійної роботи студентів, як демонстрація матеріалу при лекційному викладенні предметів природничого циклу та пояснення викладачем методів дослідження. При цьому студенти на практичних заняттях повинні були самостійно виконувати ряд завдань.

Так, видатний український фізіолог В. Данилевський приділяв велику увагу демонстрації матеріалу при лекційному викладенні. В одному зі своїх листів М. Пильчикову він висловив навіть подяку за X-фотограму жаб, яка викликала інтерес у слухачів, та просив надіслати інші фотографії людського тіла для публічної лекції про значення X-промінів для медицини [2].

**Висновки.** Отже, аналіз теоретичних поглядів та педагогічної діяльності відомих представників професорсько-викладацького складу Харківського університету другої половини XIX – початку XX ст. дав можливість зробити висновок: запропоновані ними форми й методи в організації самостійної роботи студентів ви-

щикх навчальних закладів можуть бути творчо осмислені та використані в практиці підготовки спеціалістів вищої ланки.

#### Література

1. Бузескул В.П. Commentationes Nikitinianae. Сборник статей по классической филологии в честь Петра Васильевича Никитина по поводу 30-летия служения его русскому просвещению 1871–1901 / В.П.Бузескул. – СПб. : Тип-ия “В.С.Балашев и К”, 1901. – 364 с.
2. КГІА, ф. 2047, оп.1., ед.уч.559, Письмо Данилевського В. Пильчикову М.Д., кол-во кадрoв 10; 7; 6; 5.
3. КГІА, ф. 2052, оп. 1., Іспитова програма з історії літератури по проекту М.Ф. Сумцова. Чернетка. Б/д., 2 арк.
4. КГІА, ф. 2052, оп.1, М.Ф. Сумцов. Тематичний план для дослідницької роботи по вивченню дитячих казок . Б/д., 2 арк.
5. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Введение / А.А. Потебня. – Воронеж : Тип-ия Н.Д. Гольдштейн, 1874. – 540 с.
6. Сумцов Н.О. К вопросу о составлении руководства для студентов имп. Харьковского университета / Н.О. Сумцов. – Х., 1897. – 7 с.
7. Сумцов Н.Ф. Кафедра истории русского языка и словесности в императорском Харьковском университете с 1805 по 1905 г. / Н.Ф. Сумцов. – СПб. : Тип -ия Импер. Акад. наук, 1905. – 21 с.
8. Срезневский И.И. Замечания о первоначальном курсе русского языка И.И. Срезневского / И.И. Срезневский. – СПб., 1899. –36 с.
9. Срезневский И.И. Пособие к чтению Гомера. Выпуск I. Этимология Гомеровского диалекта и комментарии на 1-ю песнь Одиссеи / И.И. Срезневский. – СПб., 1875. – 80 с.

КАЧИНСЬКА І.О.

### СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ” В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ У 70–80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У період активного пошуку варіативних систем та моделей, інноваційних технологій і методик професійної підготовки педагогічних кадрів на рівні світових стандартів та здобутків цивілізації особливого значення набувають історичний досвід і наукові концепції минулого, які є джерелом розв’язання актуальних питань сьогодення та майбутнього, зокрема питання підвищення статусу професії вчителя, його престижності та значення.

Розробленням наукових основ підготовки вчительських кадрів, визначенням ролі та місця вчителя, його моральних та професійних якостей займалися відомі педагоги й державні діячі: Г. Ващенко, В. Вернадський, В. Винниченко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, А. Макаренко, І. Огієнко, М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга та ін. Проте проблема образу педагога як втілення його особистісно-професійних якостей контексті популяризації професії залишилася поза увагою дослідників.

**Мета статті** – розкрити сутність і зміст поняття “образ учителя” в науково-педагогічному просторі 70–80-х рр. ХХ ст.

Поняття “образ” є ключовим у науковій термінології різних наук. Діапазон наукових інтересів дослідників детермінували широкий спектр його визначень, сутності та змісту.

Доцільно розглянути сутність досліджуваного поняття як смислової категорії. У тлумачному словнику зазначено, що “образ” – це живе, наочне уявлення про когось чи щось. Водночас під “образом” розуміють вигляд [1].

“Образ”, як основне поняття, зустрічаємо в науковому обігу таких дисциплін, як філософія, соціологія, психологія, естетика, література тощо.



Так, з погляду психології, “образ” являє собою суб’єктивне відображення предметів навколишнього світу, його фрагментів та самого суб’єкта, інших людей, є основою для практичних дій та визначається характером цих дій [2].

Поряд з розширеним тлумаченням, існує традиція пов’язувати поняття “образ” з перцептивними формами знання. У працях А. Леонт’єва була висунута гіпотеза про образ світу як багатомірне психологічне утворення. Інтенсивне вивчення образу ведеться в когнітивній психології, де, зокрема, обговорюється проблема співвідношення образу, який виникає в результаті актуального сприйняття, з уявленнями про ті самі предмети та події.

Філософія розглядає “образ” як суб’єктивну картину світу, відображення реалій простору та послідовності подій у часі.

З погляду соціології “образ” характеризує конкретні соціокультурні інтер’єри (типові форми, способи та механізми) життєдіяльності соціальних суб’єктів. В діючому словнику соціології термін з’явився наприкінці 60-х рр. ХХ ст., його широко використовували протягом 70-х рр. до початку 80-х рр. ХХ ст. Термін використовували як поняття прикладної соціології для фіксування реальних результатів досліджень, трансляції їх на популярний, повсякденний рівень [3].

Розвиток філософо-соціологічних наук поповнило поняття “образ” терміном “спосіб життя” (рос. “образ жизни”), який охоплює комплекс типових видів життєдіяльності індивіда, соціальної групи, суспільства в цілому в поєднанні з умовами життя, й дає змогу розглядати у взаємозв’язку основні сфери життя людей, працю, побут, культуру, політичне життя [4; 5].

Як категорія естетики “образ” розглядається як художній об’єкт, засіб та форма освоєння життя мистецтвом, засіб існування художнього твору [6].

У літературі під “образом” розуміють художнє відображення ідей та почуттів у звуці, слові, кольорах, а також створений митцем, художником, письменником або поетом характер [1].

Ми будемо розглядати поняття “образ учителя” як уявлення про вчителя як професіонала, громадянина та особистість, яке знайшло відображення в соціокультурному просторі досліджуваного періоду. “Образ учителя”, на нашу думку, є об’єктивне відображення сукупності характеристик професійної діяльності, світогляду, поведінки та спілкування особистості учителя, типових для представників професії та прийнятих гуманітарним стандартом суспільства.

Як показало дослідження, в 70–80-х рр. ХХ ст. вчителю, як головному наставнику покоління, що підростає, відводилася якщо не основна, то одна з найбільш вагомих ролей у формуванні особистості, професія вчителя була в центрі уваги громадськості, а образ старанно формувався та популяризувався. “У нашій країні у вихованні покоління, що підростає, бере активну участь усе суспільство. Проте особливе місце у вихованні нової людини, всебічно та гармонійно розвинутої особистості, партія відводить учителю” [7].

Характер потреби та престижності статусу вчителя був зумовлений декількома причинами:

1. Інтересами ідеології – образ радянського учителя був представлений у контексті досягнень ідеологічного протистояння Заходу як одне із серйозних завойовань радянського суспільства.

2. Запитами самого суспільства, яке відводило вчителю провідну роль у процесі формування морального стандарту майбутнього.

3. Особливостями соціальної структури суспільства – вчитель належав до прошарку інтелігенції, який мав можливість безпосередньо взаємодіяти з усіма членами суспільства.

4. Усвідомленням особливої ролі вчителя як професіонала, діяльність якого здатна забезпечити розвиток та прогрес держави.

Факт визнання значущості професії вчителя в суспільстві підтверджує наявність постійної та систематичної уваги уряду, громадськості, прогресивних сил до педагогічної діяльності. Саме в цей період спостерігалася особливо широка популяризація педагогічних ідей, поглядів, досвіду, яка проводилася в різних формах:

– у публікаціях науково-педагогічних, науково-методичних видань (Наукові видання при вищих навчальних закладах – “Вестник Киевского университета”, “Вестник Ленинградского университета”, “Вестник Львовского университета”, “Вестник Харьковского университета”, “Вісник Київського університету”, “Вісник Львівського державного університету”, “Вісник Національної академії наук України”, “Вісник Академії наук УРСР”, “Вопросы обучения и воспитания школьников: межведомственные научные сборники по вопросам педагогики и психологии (Минский педагогический институт им. А.М. Горького)”, “Доклады Академии наук СРСР”, “Доповіді Академії наук України”);

– в обговореннях наукових проблем на сторінках різних науково-педагогічних збірників (“Новые исследования в педагогических науках”, “Обучение, воспитание и развитие младшего школьника”, “Постоянно действующий межвузовый республиканский тематический сборник научных трудов”, “Педагогіка”, “Педагогіка і методика початкової освіти”, “Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся”);

– на сторінках періодичної преси, видань педагогічного спрямування (“Радянська освіта”, “Учительская газета”, “Воспитание школьников”, “Обучение в высшей и средней специальной школе”, “Новости литературы по педагогическим наукам и народному образованию”, “Педагогіка”, “Общеобразовательная школа для взрослых”, “Педагогіка и народное образование в СРСР”, “Обучение в высшей и средней специальной школе”, “Новости литературы по педагогическим наукам и народному образованию”, “Семья и школа”, “Советская педагогіка”, “Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней специальной школе”, “Спутник классного руководителя”, “Среднее специальное образование”, “Школа и производство”);

– у межах роботи педагогічних з’їздів, конференцій;

– у межах науково-громадської діяльності – при деяких науково-дослідних інститутах педагогіки та психології було сформовано групи позаштатних працівників – наукових кореспондентів, яких обирали на зборах учителів і які інформували інститути про нові, передові досягнення, про проблеми та запити практики, про результати наукових досліджень та про реалізацію їх на практиці [8].

Необхідно зазначити, що педагог завжди був ключовою фігурою складного навчально-виховного процесу, вся багатоаспектність організації виховної та навчальної роботи переломлювалася крізь призму особистісних якостей, ерудиції та майстерності конкретної людини, вчителя. Водночас діапазон професійних якостей та вимог морального стандарту вчителя визначали особливості характеру й спрямованість системи освіти будь-якого суспільства, педагогічна діяльність завжди була підпорядкована цілям та завданням державної політики не лише в галузі освіти, а й громадського розвитку в цілому.

Вивчення та аналіз історико-педагогічної літератури [7–10; 12–14] дає змогу стверджувати, що образ учителя досліджуваного періоду також був достатньо складним об'єднанням кількох складових: самостійності, унікальності, харизми, ерудиції та інтелекту особистості педагога, під впливом якої й відбувається формування нового покоління; вимог професії, яка обслуговує інтереси держави, забезпечує потреби суспільства й займає міцні позиції в складній структурі суспільного життя, є такою його частиною, що постійно розвивається та вдосконалюється. На сторінках педагогічної преси, навчальної та науково-методичної літератури, праць науково-практичного характеру, методичних розробок, а також зусиллями різних засобів масової інформації того часу було побудовано образ педагога, який являв собою гармонійне поєднання громадських, моральних та професійних якостей. До того ж, кожна із цих складових позиціювалася як значуща й вимагала постійного розвитку та вдосконалення.

Таким чином, об'єктивний аналіз образу вчителя 70–80-х рр. ХХ ст., який формувався під впливом соціально-політичних особливостей країни, високих вимог державного апарату до освіти, розвитку вітчизняної педагогіки, моральних, інтелектуальних, духовних та ідеологічних запитів суспільства, потребує вивчення проблеми з таких позицій:

- запитів держави, тобто вчитель – людина з активною громадянською позицією, бездоганною та ідеологічно витриманою;
- запитів суспільства, соціуму, тобто вчитель – професіонал, здатний на високому рівні реалізовувати завдання в галузі навчання, виховання та освіти;
- потреб вихованців, тобто вчитель – носій високої гуманності та моральності, спроможний побудувати довірливі, психологічно комфортні стосунки й створити атмосферу добра та творчості в школі;
- особистісних та професійних потреб самого педагога, тобто самооцінка, самоаналіз, уявлення педагога про своє місце, цілі та завдання.

Таким чином, можна стверджувати, що образ учителя досліджуваного періоду розглядали з точки зору активної громадянської та життєвої позиції, професійності, яка змушувала шукати нові підходи до навчання та виховання, модернізувати процес навчання, щоб зробити його ефективним та результативним.

Образ учителя того часу складався із сукупності професійних здібностей:

- педагогічних (організаторські здібності – згрупувати дітей у життєдіяльний, дієздатний колектив, впливати на нього, створити необхідний настрій, перспективу”);
- ораторських (“уміння переконувати народжується в суперечках, дискусіях. І вчитель не може залишатися осторонь”) [9];
- творчих (підкреслювалося, що педагогічна діяльність – особлива місія, яка потребує особливого підходу, й вимагає знищення рутини, шаблонів та нудьги. “Вчитель повинен запалювати розум та серця покоління, що підростає, незгасаючим жовтневим вогнем революційного оновлення світу, поезією праці на славу комунізму, передати йому золоту скарбницю моральних цінностей більшовиків. Все це потребує високої ідейності та постійної творчості” [10]. Учитель виступає митцем, здатним натхненно, на високому рівні вести свою роботу. “Радянський учитель усе своє життя в творчості. Його поклик – експериментувати, шукати шляхи до дитячих сердець. Діяльність педагога неможлива без натхнення, оскільки це – велике мистецтво, й йому притаманне вознесіння, горіння душі, атмосфера думки”) [10].

У системі професійних педагогічних засобів діяльності вчителя міцні позиції стали займати творчі уміння та навички (співати, танцювати, декларувати, малювати тощо).

Необхідно зазначити, що в досліджуваній період популяризувався образ педагога як освіченої особистості, з широкою ерудицією, високим інтелектом. Це образ, сила знань якого викликає захоплення. На сторінках навчальної літератури, статтях науково-публіцистичного характеру ми зустрічаємо й вимоги до рівня освіти, володіння системи знань вчителя та зразки професійної майстерності вчителя-інтелектуала, вчителя-ерудита. “У формуванні педагога на сьогодні достатньо чітко виявляється тенденція до глибокого наукового загартовування його як спеціаліста” [12]. У зв’язку із цим у системі підготовки вчителів міцні позиції стали займати такі категорії, як самопідготовка, самонавчання, самоосвіта.

Вивчення педагогічної періодики, історико-педагогічних матеріалів, науково-популярних статей досліджуваного періоду дає змогу стверджувати, що образ педагога був представлений, насамперед, через вимоги високоморальних якостей, бездоганного еталона поведінки. Це було зумовлено тим, що, навіть в умовах достатньо сурової ідеології, яка пронизувала всі верстви культурного та громадянського життя досліджуваного періоду, значні моральні, розвивальні можливості взаємодії педагога з дитиною вважалися загально визнаними – “будуючи свій урок на тісному зв’язку з ідеологією та практикою, педагог має звертати увагу на дитину, на його індивідуальні особливості, внутрішній світ, прагнення та нахили” [13].

Гуманізм педагога в досліджуваній період трактувався неоднозначно, чітко виділялися два підходи до побудови навчально-виховної роботи в школі: адміністративно-командний, тоталітарний стиль та гуманного ставлення до дітей, за якого повною мірою здійснюється індивідуальний підхід.

**Висновки.** Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що в 70–80-х рр. ХХ ст. визнання важливості завдань морального, духовного, ідеологічного виховання покоління, що підростає, зумовило особливе місце педагога у виховному просторі. Образ педагога був поданий у позитивній тональності, являв собою узагальнений характер професіонала, був широко популяризований засобами масової інформації, зусиллями науково-педагогічної, публіцистичної, художньої літератури. На сторінках педагогічної преси, науково-методичної літератури професійного спрямування, педагогічних видань зустрічаємо великий загал робіт, публікацій, статей, присвячених вивченню різних аспектів проблеми: вимогам до педагога, його професіоналізму, його особистісних якостей, завдань, які він повинен вирішувати.

#### **Література**

1. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М. : Гос. ин-т “Сов. энцикл.”; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
2. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Социология : энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 312 с.
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.
5. Современная философия : словарь и хрестоматия. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. – С. 511.
6. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М., 2000. – С. 688.
7. Розов В. Кто будет учителем? / В. Розов // Учительская газета. – 1970. – № 2. – С. 2–3.
8. Титов О. Учителя – исследователи / О. Титов // Учительская газета. – 1970. – № 10. – С. 2.
9. Гончарова Е. Политическое образование учителя / Е. Гончарова // Учительская газета. – 1970. – № 18. – С. 3.
10. Комуністичному вихованню – високу ефективність // Радянська освіта. – 1978. – № 31. – С. 1.

11. Здалевич В. Який ти, вчителю? / В. Здалевич // Радянська освіта. – 1989. – № 89. – С. 4.
12. Ніколенко Д. Вихователь передусім / Д. Ніколенко // Радянська освіта. – 1970. – № 19. – С. 2.
13. Насоновская К. Мудрий наставник или “назойливая муха” / К. Насоновская // Учительская газета. – 1984. – № 99. – С. 2.

КОВАЛЕНКО О.А.

## ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний освітній процес має на меті формування особистості, яка має певні вміння й здібності, які є передумовою становлення її духовних та інтелектуальних якостей. Освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, здатність до його творчого перетворення, вміння широко використовувати суб'єктивний досвід в інтерпретації й оцінюванні фактів, явищ, подій на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов. Отже, навчальний процес має бути особистісно спрямованим [11; 12].

**Мета статті** – висвітлити специфічні риси та принципи конструювання особистісно орієнтованого уроку.

Особистісно орієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості вихованця як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід і надаючи йому можливість реалізувати себе в різних видах діяльності. Найважливішими є такі чинники особистісно орієнтованого освітнього процесу, які розвивають індивідуальність дитини, створюють умови для її саморозвитку та самовираження. Особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності [10].

Спробуємо окреслити деякі відмінності підходу українських науковців до розробки концептуальних засад особистісно орієнтованої освіти та технологій її реалізації [6, с. 57–58].

Так, С. Подмазін вважає, що особистісна орієнтація – це не визнання дитини центром освітнього процесу, бо таким центром, на його думку, є особистість. Автор доводить, що за умов, якщо особистість – це системна якість індивіда, яка визначається його включенням у суспільні відносини й формується в спільній діяльності та спілкуванні, то особистісною орієнтацією (як уже зазначалося) є інтеграція індивідуальної та соціальної орієнтації в педагогіці. Така інтеграція має здійснюватися на основі розуміння особистості як складної системи, яка формується у взаємодії індивіда та соціального довкілля, і розуміння того, що мета розвитку особистості та мета розвитку суспільства є взаємоінтегрованими. На сучасному етапі суспільно-історичного розвитку людства благополуччя індивіда, суспільства та держави більше збігаються, ніж суперечать один одному (звичайно ж, ідеться про глобальні тенденції, а не про реалії сучасної України). Збіг у цьому випадку не є тотожністю, а насамперед, системний зв'язок таких цілей [9, с. 146].

Оскільки системоутворювальною якістю особистості є суб'єктність, а розвитку суб'єктності максимально сприяє освітній процес, то його можна назвати особистісно орієнтованим [9, с. 39].

С. Подмазін підкреслює, що основне етико-філософське положення парадигми особистісно орієнтованої освіти відповідає моральному імперативу І. Канта “особистість завжди повинна розглядатися як мета і ніколи як засіб”. Іншими сло-

вами, головною діючою одиницею освітнього процесу буде діалогічна цілісність: особистість дитини – особистість педагога. Саму ж особистість автор визначає не тільки як особистість “зараз і тут”, а як складну систему: особистість у минулому – особистість тепер – особистість у майбутньому.

Особистість у минулому – це, насамперед, суб’єктивний досвід діяльності й моральних переживань дитини. Особистість тепер – це особистість суб’єкта діяльності та відносин з певною системою особистісних цінностей. Особистість у майбутньому – це той “Я-ідеал”, якого бажають сама особистість і соціум, зміст життєвих сенсів, планів, цілей і цінностей особистості. Така системоутворювальна вісь особистісно орієнтованої освіти містить у собі спонукальне й орієнтовне (векторне) начало.

Подібний підхід дає змогу діалектично поєднати автономність і керованість у розвитку дитини, що має надзвичайно важливе значення для діяльності освіти. У цьому випадку освіта виступає не як система формування особистості із заданими якостями за попередньо визначеним планом, а як система формування середовища (сукупності розвивальних особистісних факторів) і ціннісно-цільової орієнтації такого розвитку.

“Сутність освітнього процесу згідно з особистісно орієнтованим підходом, – пише С.І. Подмазін, – полягає у створенні умов для освіти особистості – формування “образу себе в бутті” і його ключових складових: “образу Я”, “образу Світу”, “образу Я у Світі” (гармонійного, невідчуженого) у їх цілісності й повноті, що прагне нескінченності. Це розкриття й максимальний розвиток усіх сутнісних сил людини, її здібностей та інтересів, створення умов для самореалізації особистості в умовах певного соціуму та певної культури. При цьому виявляється специфічна якість “суб’єктності” у сфері проявів вітальних, предметних, комунікативних ставлень людини до світу й самовідношень суб’єкта (рефлексія, самовизначення)” [9, с. 147].

Узагальнення здобутків теорії та педагогічної практики дає змогу виділити ідеї особистісно орієнтованої моделі початкової освіти:

- особистісно орієнтоване спілкування (встановлення особистого контакту з педагогом, можливість одержати підтримку своїм діям, утвердження людської гідності, відчуття педагогом душевного стану дитини у момент розмови, заміна “залізної” дисципліни на особистісну співпрацю, гармонізацію “хочу” і “можу”, “хочу” і “треба” тощо);

- збагачення змісту освіти емоційно значущою інформацією; стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів як послідовна індивідуалізація та диференціація освітнього процесу;

- діалог між дітьми та вихователем, дитиною й дорослим як домінуюча форма спілкування, що передбачає спонукання до обміну думками, враженнями;

- створення предметно-просторового розвивального середовища в навчальному закладі, атмосфери емоційного благополуччя та духовного взаємозбагачення колективу дітей, можливості не лише “здібної”, а й “слабкої” дитини випробувати себе в різних видах дитячої діяльності;

- спонукання дітей до самоаналізу, самооцінки, самопізнання та самовиховання у різних видах дитячої діяльності;

- багатоваріантність, гнучкість форм організації різних видів діяльності;

- цілеспрямоване формування на міжпредметному рівні сенсорних, мовленнєвих і загальнонавчальних умінь та основ логічного мислення тощо [6, с. 59].

Завдання технологізації педагогічної діяльності багаторазово ускладнюється, коли йдеться про розвиток особистісної функції того, кого навчають. Теоретичний і

практичний досвід створення технологій, орієнтованих на розвиток когнітивних структур, у цьому випадку не може бути безпосередньо використаний. Логіко-гностичні структури мають аналог у предметному світі та можуть моделюватися й освоюватися через відповідну предметну діяльність, що потребує високої ефективності технологій навчання, заснованих на концепціях формування розумових дій (П. Гальперін), “змістовної абстракції” (В. Давидов) тощо. Освіта на особистісному рівні – це значеннєве, суб’єктне сприйняття реальності, і жодна предметна діяльність не гарантує освіти “необхідного” змісту. Тому говорити про технології впливу на особистість можна лише з високою часткою умовності, припускаючи, що особистість завжди виступає дійовою особою, співучасником, а то й ініціатором будь-якого процесу своєї освіти.

Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованої освіти є навчальна ситуація, яка актуалізує, робить затребуваними особистісні функції тих, кого навчають. Конструювання такої ситуації передбачає використання трьох базових технологій: подання елементів змісту у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих завдань (“технологія задачного підходу”); засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, яка забезпечує суб’єктно-суттєве спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості (“технологія навчального діалогу”); імітація соціально-рольових і просторово-тимчасових умов, які забезпечують реалізацію особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання (“технологія імітаційних ігор”). Тріада *завдання-діалог-гра* утворює базовий технологічний комплекс особистісно орієнтованого навчання.

На жаль, особистісно орієнтоване виховання та навчання дітей ще не набуло масового характеру, інколи замінюється індивідуальним і диференційованим підходами.

Гальмом переходу від традиційної моделі виховання та навчання можна вважати, з одного боку, досить швидкий потік інформації, зміну ідей, технологій, знань; з іншого – людську нездатність творчо засвоїти це. Не менш важливим є створення в початковому навчальному закладі таких організаційно-педагогічних умов, за яких кожна дитина не тільки повноцінно проживала б свої вікові періоди, де кожний етап – це не підготовка до життя, а саме життя без педагогічного насилля, приниження, грубості, страху, а й мала б право на дитинство, на гру, на своє “Я”, на помилку, підтримку дорослого, відчувала б себе захищеною та щасливою. За таких умов поширення та поглиблення гуманістичних тенденцій дошкільної освіти радикально змінює розвиток педагогічної теорії, створює фундамент для нової педагогічної практики, яка базується на внутрішній свободі, творчості, гуманізмі, взаємодії дорослого та дитини, на своєчасній педагогічній підтримці процесів саморозвитку.

Термін “педагогічна підтримка” вперше застосував у педагогічній науці О. Газман і пояснив його як “процес сумісного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод, що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя” [4, с. 91]. Дослідники, які відстоюють гуманістичні концепції виховання (І. Бех, В. Бочарова, О. Бондаревська, О. Газман та ін.) визначають педагогічну підтримку як одну з освітніх форм, яка стає частиною особистісно орієнтованої освіти. Педагогічна підтримка дитини – це гуманістична позиція педагога у його взаємодії та співпраці з дитиною, позиція, яка забезпечує соціалізацію й ін-

дивідуалізацію особистості. Індивідуалізацію розуміємо як діяльність педагога та самої дитини щодо підтримки й розвитку того своєрідного, неповторного, особливого, що закладено природою, та того, що набуто з індивідуальним досвідом.

Наступна позиція – забезпечення емоційного комфорту у будь-якій взаємодії дитини із життєвим середовищем. О. Кононко розглядає емоційний комфорт як “психічний стан максимальної емоційної зручності людини в природному та соціальному середовищі” [5]. Стан максимальної емоційної зручності для дитини так само важливий, як вода, їжа, повітря для організму. У традиційній моделі навчання та виховання дитина постійно залежить від дорослих і не здатна розібратися в своїх переживаннях, а тому частіше підвладна негативним емоціям. Емоційна неволя, відсутність самостійності – та атмосфера, яка не сприяє розвитку дитячої особистості. Дитина залишається пасивним об’єктом педагогічних маніпуляцій педагога.

Як зменшити стресові ситуації, позбавити дитину тривоги, прикросів, невдач? Однією з ефективних сучасних технологій є “створення ситуації успіху” [2]. Вона ґрунтується на особистісно орієнтованому підході до дитини. Добре відомо, що позитивні емоції (радість, насолода) є стимулом до будь-якої діяльності. Звичайно, вихователь виконує функцію емоційного фону в дитячому колективі, коли створює атмосферу довіри, поваги, тепла.

Основою ситуації успіху є психологічні та педагогічні механізми. *Успіх*, на нашу думку, – це пізнавальний результат навчання, праці, діяльності, здобуток, доробок, що відображає факт найвищого досягнення поставленої мети. *Ситуація* – сукупність умов та обставин, які створюють певне середовище, викликають певні відносини людей [3]. Звичайно, ситуацію, за якої дитина почувається комфортно, створює педагог. Отже, ситуація успіху в умовах дошкільного навчального закладу – це створені педагогом найсприятливіші організаційно-педагогічні умови, коли дитина переживає успіх. Як правило, переживання успіху прищеплює впевненість у собі, у своїх можливостях, інтерес, пізнавальну активність дитини, бажання знову діяти й досягати гарних результатів. Якщо емоційної підтримки не вистачає, дитина починає хворіти, не маючи сил для нормального, повноцінного розвитку.

Проте психологи та педагоги попереджають про можливий негативний стан після пережитого успіху, бо, по-перше, для кожної дитини результати діяльності мають різну значущість; по-друге, після сильно пережитої емоції успіху настає спад і наступна діяльність буде менш успішною; по-третє, якщо педагог не дає адекватної оцінки результатам досягнень дитини, то результат не приносить успіху. Уміння педагога моделювати та створювати унікальні умови, ситуації, середовище любові, успіху, довіри, розуміння свідчить про майстерність педагога. “Розуміти дітей – значить оволодіти найвищою майстерністю виховання маленької людини,” – зазначав Ш. Амонашвілі [1].

Потребує переосмислення сама сутність процесу виховання та його призначення. У довідковій літературі поняття “*виховання*” трактується по-різному. У педагогічній енциклопедії виховання визначається як “...передача суспільно-історичного досвіду новим поколінням з метою їх підготовки до суспільного життя”; саме “під впливом середовища і спеціально створених умов відбувається розвиток духовних і фізичних сил дітей, формування світогляду, умінь та навичок” [8]. Отже, виховання відбувається тільки за наявності об’єкта та суб’єкта виховної взаємодії, коли провідна роль належить дорослому, який виконує функції вихователя, а діти є об’єктом цього виховання. На такому підході ґрунтувалася авторитарна педагогіка, і лише на-



прикінці ХХ ст. формувальний підхід до виховання, де виховання – це формування особистості вихованця під держстандарт, справедливо реставрується.

Зазначимо, що ще в 1921 р. Міжнародна ліга нового виховання прийняла тлумачення, згідно з яким виховання – це створення умов для розвитку здібностей кожного вихованця як індивіда. Сутність саме такого розуміння виховання “як співробітництва” (суб’єкт–суб’єкт) дає змогу робити акценти на внутрішній потенціал дитини як особистості, а вихователь має опікуватися тим, щоб зберегти цей потенціал, збагатити, надати можливість йому розкритися, а не формувати якусь стандартну особистість.

На наш погляд, це найбільш прогресивна точка зору. Хоча вона й не має чіткого визначення, але виходить з принципів гуманістичної педагогіки, за якою призначення виховання полягає у створенні умов для розвитку дитини, її максимальної самореалізації. Така точка зору на виховання має чимало прихильників (І. Бех, О. Кононко, В. Петровський та ін.).

Модернізація початкової освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу має такі пріоритетні аспекти:

- переорієнтацію педагогів на нові гуманістичні орієнтири, відхід від авторитарної педагогіки;
- запровадження особистісно орієнтованих педагогічних інновацій у практику роботи з дітьми;
- створення організаційно-педагогічних умов, за яких дитина стає центром освітньо-виховного процесу, має право на педагогічну підтримку дорослого;
- забезпечення емоційного комфорту у будь-якій взаємодії дитини з природним і соціальним середовищем;
- переосмислення сутності процесу виховання як “суб’єкт-суб’єктного” співробітництва, як діяльності, яка базується на саморозвитку дитини.

Сучасна особистісно орієнтована педагогіка має увібрати в себе безумовно цінні здобутки своїх попередників у царині освітньої практики:

- *вальдорфську педагогіку* з її орієнтацією на вільне виховання, де самобутнє людське “Я” виявляється в гармонії трьох головних функцій душі – волі, почуттів, мислення;
- *методику М. Монтесорі*, яка має сформульоване від імені дитини й адресоване педагогу гасло “Допоможи мені це зробити самому”, а також мету – забезпечити матеріал для природного процесу саморозвитку особистості, створивши різноманітне розвивальне середовище;
- *систему розвивального навчання*, метою якого є формування активного, самостійного, критичного, творчого мислення дитини й на цій основі поступовий перехід до самонавчання;
- *технологію колективного творчого виховання* з її метою – задовольнити потребу соціуму в людині нового, демократичного суспільства з активною життєвою позицією;
- *педагогічну технологію “створення ситуації успіху”*, спрямовану на розвиток особистості дитини, надання можливості кожному вихованцеві відчути радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, віру у власні сили.

Особистісно орієнтована спрямованість навчального процесу в початковій школі знаходить своє відображення й у специфіці конструювання особистісно орієнтованого уроку. Організація такого навчального заняття, на думку Є. Степанова, передбачає включення в процес навчання декількох обов’язкових моментів:

- застосування педагогічних прийомів для актуалізації та збагачення суб’єктного досвіду дитини;

- використання різноманітних форм спілкування, особливо діалогу та полілогу;
- створення для учнів ситуації успіху;
- прояв довіри та толерантності в навчальній взаємодії;
- стимулювання учнів до здійснення колективного й індивідуального вибору навчальних завдань, форм і способів їх виконання;
- обрання прийомів і методів педагогічної підтримки як переважного способу організації діяльності учнів на уроці;
- використання учнями таких мовних зворотів, як “я думаю, що ...”, “мені здається, що...”, “на мою думку” тощо [7, с. 16].

**Висновки.** Отже, врахування специфіки конструювання особистісно орієнтованих уроків з дотриманням гуманних методів і прийомів виховання та навчання дітей, зі створенням атмосфери взаєморозуміння, творчості, довіри здатне сформувати високорозвинену й освічену особистість ХХІ ст.

До подальших напрямів дослідження слід віднести особливості розробки особистісно орієнтованого уроку в середній та старшій школі.

#### Література

1. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. Амонашвили. – Минск, 1990. – 560 с.
2. Белкин А. Ситуация успеха. Как ее создать / А. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Бусел. – К., 2001. – 1140 с.
4. Газман О. Потери обретения в воспитании после 10 лет перестройки / О. Газман. – М. : Педагогика, 1996. – 91 с.
5. Кононко О. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в державній базовій програмі / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 9. – С. 10–14.
6. Крутій К. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект / К. Крутій, Н. Маковецька. – Запоріжжя, 2006. – 128 с.
7. Личностно ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е. Степанова. – М., 2004. – 128 с.
8. Педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 831 с.
9. Подмазин С. Личностно ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
10. Построение модели личностно-ориентированной школы / под ред. И. Якиманской. – М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 2001. – 128 с.
11. Савченко О. Дидактика початкової школи / О. Савченко. – К. : Генеза, 1997. – 400 с.
12. Якиманская И. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. Якиманская. – М. : Просвещение, 1998. – 164 с.

КОВАЛЕНКО О.Ю.

## СТРУКТУРА СИСТЕМИ ОСВІТИ США

У сучасній педагогічній науці особливо актуальною є тема, пов'язана з функціонуванням системи освіти у Сполучених Штатах Америки. Така зацікавленість освітою цієї країни не є випадковою. Це пояснюється, насамперед, тим, що керівництво США розуміє важливість освіти й необхідність задоволення потреб країни у висококваліфікованих кадрах, які в майбутньому стануть потужним інструментом у справі перетворення США на передову країну світу.

Освіта у Сполучених Штатах ставала об'єктом аналізу багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема Г. Дмитрієва, Н. Ємельянової, Е. Каверіної, Т. Кошманової, М. Красовицького.

*Мета статті* – проаналізувати систему освіти США та виділити основні складові. Переходячи до розгляду системи американської освіти, не зайвим буде наголосити на тому, що вона доволі відрізняється від тієї традиційної системи, до якої ми звикли. Насамперед, це пояснюється тим, що кожна система освіти заснована на певній філософії, яка зумовлена впливом конкретних суспільно-історичних умов і факторів, які визначають її парадигму.

Структурно система освіти США складається з трьох рівнів (початкової, середньої та вищої освіти), кожен з яких має власні особливості й ділиться на кілька підрівнів. Отже, першим рівнем початкової освіти є ясла, які маленькі американці починають відвідувати у три роки. У цих закладах створено всі необхідні умови для фізичного, розумового та емоційного розвитку кожної дитини. Як правило, на цьому етапі основну увагу приділяють індивідуальному розвитку вихованців, а спілкування з ними має суто ігровий характер, що повністю відповідає віковим особливостям цього періоду.

Хоча багато юних американців і відвідують дошкільні заклади (ясла) з раннього віку, вважається, що формальна освіта починається з п'яти років, коли дитина починає ходити до дитячого садка, у якому відбувається перехід від ігор до навчання. Головним завданням вихователів у цей час стає сприяння загальному розвитку дитини, допомога у виявленні здібностей і нахилів, оволодіння певними знаннями, вміннями та навичками. Таким чином, у період перебування дитини в дитячому садку активно формується підґрунтя для її подальшого навчання.

У віці від 6 до 11 років дитина відвідує початкову школу, а вже у 12 років переходить до молодшої середньої школи. Існує у Сполучених Штатах і так звана “старша середня школа”, яку американські діти закінчують у 15 років і яка є останнім етапом на шляху здобуття ними середньої освіти. Слід зауважити, що “...з самого моменту зародження американської держави школа створювалась як навчальний заклад, який існує за ініціативою й на кошти тієї чи іншої місцевості. Через це школи дістали назву “public” – суспільні й зберігають її й до цього часу. Цей термін добре відображає становище американських шкіл, їхню систему управління й фінансування, яка відрізняється крайньою децентралізацією” [3, с. 75].

У Сполучених Штатах на сьогодні нараховується більше ніж 100 тисяч шкіл, які традиційно поділяються на державні, які фінансуються за рахунок певного штату чи різноманітних державних установ, та приватні, що отримують фінансування від батьків учнів. Державні школи становлять у США більшу частину – в них навчається приблизно 85% американських дітей. Пояснити це можна кількома причинами: по-перше, і це для багатьох сімей найголовніше, навчання в державних школах безкоштовне; по-друге, вони, як правило, знаходяться недалеко від місця проживання дитини, що виключає необхідність сплати за проїзд, оскільки учнів привозить до навчального закладу спеціальний шкільний автобус. Але вони мають один головний недолік – “ці школи орієнтовані на середніх учнів. Викладачі, як правило, залишають без особливої уваги “двієчників” та “відмінників” [6, с. 2].

Що ж стосується приватних шкіл, то слід зазначити, що прийом до них відбувається після проходження дитиною тестування або співбесіди. Багато американців віддають перевагу саме приватним школам, але тільки за умови, що вони в змозі оплатити навчання своєї дитини, оскільки “...за даними журналу Private School Review, на рік батьки мають сплатити від 12 тис. до 30 тис. дол. США. Тобто вартість навчання досить висока й цілком може бути порівняна з вартістю навчання в університеті” [6, с. 3].

Порівняно з державними школами, приватні мають значні переваги. По-перше, завдяки невеликій кількості учнів у класі вчитель має змогу приділити достатньо ува-

ги кожному з них. По-друге, значні матеріальні ресурси, які поповнюються за рахунок батьків, пропонують майже необмежені можливості для всебічного розвитку учнів із залученням передових технологій. Крім того, у цих школах створюються належні умови для ефективного навчання обдарованих дітей. На практиці це виявляється у використанні різних форм організації навчального процесу, серед яких виділяють поділ учнів за здібностями або інтересами, метод проектів, програмоване навчання тощо.

Закінчивши державну або приватну школу, американські діти отримують диплом про здобуття повної середньої освіти, що дає їм змогу подавати документи до вищого навчального закладу, питання вибору якого заслуговує на окрему увагу. Учні, які мають наміри навчатися у вищій школі, починають пошуки відповідного навчального закладу заздалегідь – ще в період навчання у старшій середній школі. Допомагають їм у цьому електронні комп'ютерні мережі, засоби масової інформації, рекламні відділи закладів вищої освіти.

Найпопулярнішим засобом отримання інформації на сьогодні є глобальна мережа Інтернет, за допомогою якої абітурієнти мають можливість одержати консультації, навчально-методичні матеріали та підручники. Тобто вищі навчальні заклади створюють для своїх потенційних студентів усі необхідні умови, абітурієнту залишається обрати той заклад, який відповідає його вимогам і планам на майбутнє.

Говорячи про систему вищої освіти США, не зайвим буде наголосити на тому, що "... у Сполучених Штатах Америки суворої централізації в керівництві вищими навчальними закладами не існує. Немає тут і єдиного центру, який координує вищі навчальні заклади... Вищі навчальні заклади у правовому відношенні є самостійними й підпорядковуються лише радам опікунів чи урядовим організаціям штатів, через які й здійснюється керівництво" [4, с. 13–14]. Таким чином, у Сполучених Штатах не існує централізованого планування підготовки спеціалістів з вищою освітою, оскільки вся система освіти підпорядковується органам управління певних штатів.

Багато дослідників пропонують власну класифікацію закладів вищої освіти США. Зокрема, Д.Брюс, посилаючись на Фонд Карнегі, пропонує такий їх поділ:

- дослідницькі університети;
- коледжі-магістратури та університети;
- бакалаврські коледжі;
- асоційовані коледжі;
- спеціалізовані вищі навчальні заклади [1, с. 92].

Така класифікація, на нашу думку, є досить ґрунтовною і має свої певні критерії для такого розподілу, але ми будемо дотримуватись того погляду, що освіту у США можна здобути в різноманітних закладах, які загалом діляться на три типи: коледжі, університети та спеціалізовані інститути. Коледжі – найбільш поширений тип вищого навчального закладу у Сполучених Штатах. Перші коледжі з самого часу свого виникнення більше нагадували загальноосвітню школу, оскільки були орієнтовані на розвиток інтелектуальних здібностей студентів і не гарантували здобуття ними професійної освіти. Але в процесі подальшого розвитку ситуація докорінно змінилася – спрямованість навчання в коледжах стала більш професійно орієнтованою. Крім того, слід зауважити, що "...єдина система освіти, наукових досліджень та поширення наукових звань вперше сформувалась саме в цих вищих навчальних закладах" [2, с. 69].

На сьогодні американські коледжі поділяються на три види. По-перше, це дворічний коледж, після закінчення якого студент здобуває ступінь молодшого спеціаліста, до якого додається також спеціальне визначення, що означає професійне спрямування – спеціаліст гуманітарних, технічних, природничих наук тощо. По-друге, це чо-

тирирічний коледж, закінчивши який студент здобуває ступінь бакалавра. Особливою відмінністю цих коледжів є те, що студентам, які в них навчаються, надається більш різнобічна освіта з двома роками роботи в напрямі їхнього спеціалізації. По-третє, це "...багатоаспектні або комплексні коледжі, які прирівнюються до багатоаспектних чи комплексних університетів зі строком навчання більше ніж чотири роки, після закінчення яких присвоюються ступені бакалавра та магістра" [2, с. 69]. Ступінь, здобутий після закінчення одного з названих коледжів, дає можливість обіймати невисоку посаду в будь-якій американській компанії або ж продовжити навчання в університеті.

Університети за своєю структурою є найбільшими одиницями вищої школи США і являють собою "...об'єднання різноманітних коледжів та шкіл (вищих) в один комплексний вищий заклад широкого профілю" [4, с. 9]. Перші американські університети, подібно до перших коледжів, не надавали своїм студентам належних знань у професійній сфері, необхідних для практичного застосування. У процесі свого подальшого розвитку і зростанні потреб у висококваліфікованих спеціалістах в університетах більше уваги стали приділяти саме професійному навчанню студентів, спрямованому на оволодіння практичними вміннями та навичками.

Сучасні університети США умовно поділяються на дослідницькі, в яких проводяться наукові дослідження й паралельно ведеться навчання студентів, і недослідницькі, в яких здійснюється тільки навчальний процес. На сьогодні дослідницькі університети виконують три основні функції:

- надають населенню країни вищу освіту;
- проводять наукові дослідження;
- упроваджують у виробництво результати наукових досліджень [2, с. 64].

Здійснення дослідницькими університетами саме цих трьох функцій, на думку американських спеціалістів, робить їх найбільш прийнятними на сучасному етапі розвитку суспільства. Слід підкреслити, що ці заклади, у своїй більшості, є приватними, оскільки потребують великих фінансових витрат на свою діяльність. Що ж стосується недослідницьких університетів, вони є державними закладами освіти окремих штатів і великих міст, і, порівняно з дослідницькими, мають значно більшу кількість студентів.

Поряд з коледжами та університетами заклади вищої освіти представлені також спеціалізованими інститутами, які пропонують "...на відміну від університетів і коледжів, навчання в одній професійній галузі" [2, с. 70]. Слід зауважити, що самостійних спеціалізованих інститутів у США залишилось небагато, оскільки більша частина з них увійшла до складу великих університетів і коледжів.

Варто сказати, що, незважаючи на недосконалість системи вищої освіти у Сполучених Штатах, вона вважається однією з кращих у світі. На сьогодні у країні нараховується близько 3000 вищих навчальних закладів, в яких у цілому навчається більше ніж 17 мільйонів студентів як із США, так і з інших країн, що свідчить про популярність та визнання американської вищої освіти у світі.

Отже, проаналізувавши систему освіти США, ми дійшли таких **висновків**:

- 1) освіта у країні складається з трьох рівнів – початкової, середньої та вищої;
- 2) початкова освіта, у свою чергу, складається з ясел, дитячого садка та початкової школи, яку дитина закінчує в 11 років;
- 3) середня школа ділиться на молодшу та старшу;
- 4) вищу освіту в країні можна здобути в таких вищих навчальних закладах, як коледжі, університети та спеціалізовані інститути;
- 5) усі заклади освіти поділяються на державні, які отримують фінансове забезпечення від уряду, та приватні, які фінансуються за рахунок сплати студентами за навчання.

Підсумовуючи, варто також наголосити на тому, що уряд Сполучених Штатів намагається вдосконалити систему освіти на всіх рівнях і надає величезну фінансову допомогу для її розвитку. Ще у 1991 р. президент США Джордж Буш виступив з програмою “Америка 2000. Стратегія освіти”, у якій було сформульовано головну мету країни – Америка мала стати світовим лідером, взірцем для інших держав світу. Це стосувалося це й системи освіти: “В американській освіті не має бути рівних у ХХІ ст. Освіта – основа високої якості нашого життя. Вона є серцевиною нашої економічної потужності та безпеки, нашої здатності до творчості у галузі витончених мистецтв та літератури, нашої винятковості в науках й, врешті-решт, увічнення наших культурних цінностей. Освіта – це ключ, який дасть змогу забезпечити конкурентоспроможність Америки на міжнародному рівні” [5, с. 10]. Як бачимо, завдання, поставлене президентом країни наприкінці ХХ ст., успішно реалізовується на всіх рівнях освіти й досягає кінцевої мети – освіта у США на сьогодні є для багатьох країн взірцем для наслідування.

#### Література

1. Брюс Д. Система вищого образования в США: структура, руководство, финансирование / Д. Брюс // Университетское управление. – 2003. – № 5–6 (28). – С. 92–102.
2. Каверина Э.Ю. Высшие учебные заведения США: структура и классификация / Э.Ю. Каверина // США-Канада. Экономика, политика, культура. – 2004. – № 7. – С. 51–71.
3. Малькова З.А. Современная школа США / З.А. Малькова. – М., 1971. – 75 с.
4. Станис В.Ф. О высшем образовании в США / В.Ф. Станис, Л.С. Чередниченко. – К., 1970.
5. Цырлина Т. Америка 2000 / Т. Цырлина, О. Долженко // Народное образование. – 1992. – № 11, 12. – С. 10.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.washprofile.org](http://www.washprofile.org).

КОВАЛЬ С.М.

## ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ РІЗНОЇ СТАТІ І ЇХНІЙ ВПЛИВ НА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС

Характерною рисою сучасної освітньої парадигми є підвищений інтерес до людини як об’єкта навчально-виховної діяльності з її особистісними характеристиками та здатностями до повної самореалізації в житті. Проблема особистісно орієнтованого навчання та виховання на сьогодні тісно пов’язана із статевою диференціацією особистості, урахуванням гендерних відмінностей, що визначають особливості вирішення низки педагогічних завдань.

На сьогодні зроблено певні кроки в дослідженні проблеми особистісного підходу до навчання та виховання на рівні початкової та середньої школи (С.І. Подмазін, О.Я. Савченко, І.С. Якиманська), процесу виховання (І.Д. Бех), у профільному навчанні старшокласників (В.В. Рибалка), у вищих закладах освіти (А.М. Алексюк, І.А. Зязюн, О.І. Севастьянов, В.В. Сериков, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, О.М. Пехота, Л.П. Пуховська). Для того, щоб педагогічні працівники враховували гендерні особливості своїх вихованців, вчені-педагоги та психологи рекомендують, по-перше, визначити свою гендерну домінанту, по-друге, визначити її в кожного з дітей. Російський учений В. Симонов під гендерною домінантою розуміє перевагу або фемінних, або маскуліних якостей конкретної особистості, що далеко не завжди збігається з її статтю [8]. Учений наполягає на тому, що навчально-виховна робота має враховувати склад колективу (жіночий, чоловічий чи змішаний), чинники, які сприяють якісному засвоєнню навчального матеріалу та ефективності виховних дій педагога.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше розглядається процес формування особистості як представника певної статі, як носія деяких

вихідних якостей, що визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки, хлопчика або дівчинки. Це й не дивно, бо поза статтю людина не існує.

У вітчизняній літературі існує багато досліджень, в яких розглядається проблема статевих відмінностей людини. По-перше, це медико-біологічний напрям дослідження, коли предметом вивчення є процес набуття статевої зрілості та фізичного росту, який відбувається в цей період (Г.С. Васильченко, П.А. Вундер, А.І. Захаров, Д.М. Ісаєв, В.Ю. Каган, Д.В. Колесов, Н.Б. Сельверова та ін.). Другий напрям у дослідженні статі – психологічний, в якому зосереджено увагу на вивченні статевої диференціації, формуванні психологічної статі, гендерної ідентичності та механізмів її формування (В.В. Абраменкова, В.О. Васютинський, К.П. Веселовська, Т.В. Говорун, О. Кікінеджи, Д.В. Колесов, А.Е. Личко, А.А. Палій, І.П. Петрище, Т.М. Титаренко, О.М. Шарган, Т.І. Юферова та ін.). Третій напрям дослідження – соціально-психологічний, в якому досліджується соціокультурний аспект у формуванні статі, аналізується значення настановлень, соціальних цінностей, соціальних уявлень у цьому процесі, а також питання міжстатевих відносин (Ш. Берн, Д.М. Ісаєв, В.Ю. Каган, Я.Л. Коломинський, І.С. Кон, Г.М. Лактіонова, М.Х. Мелтсас, Т.А. Репіна та ін.).

У сучасній школі, де панує спільний тип навчання, психофізіологічні відмінності та відмінності внутрішнього світу хлопчиків та дівчаток практично не враховуються. Викладання розраховане на певну безстатеву істоту середнього роду, тож не випадково, що останнім часом можна почути про спроби відродити традицію відокремленого навчання хлопчиків та дівчаток, можливо, якщо не шляхом створення окремих шкіл, то хоча б окремих класів для хлопчиків та дівчаток.

Ідея про роздільне навчання не є новою. Історично відомим є той факт, що в переважній більшості відомих нам стародавніх суспільствах хлопчиків та дівчаток готували до принципово різних видів діяльності. Призначення чоловіка – бути воїном, мисливцем, з точки зору сьогодення – гарним, турботливим батьком. Призначення жінки – бути матір'ю. Гендерні ролі та відмінності намагалися закріпити з раннього дитинства, а індивідуальні варіації та порушення гендерного порядку подавляли та викорінювали. Там, де трудова та суспільна діяльність були виключно чоловічою прерогативою, позасімейне навчання існувало тільки для хлопчиків. Навчання дівчаток проходило виключно в сім'ї або в межах жіночої половини помешкання [3]. Коли з'явилася суспільна освіта, то вона була виключно чоловічою. Дівчаток до неї стали допускати лише у ХІХ ст. За цим принципом працювали всі дореволюційні навчальні заклади. Хлопчики могли навчатися в гімназіях, ліцеях та ВНЗ, а для дівчаток існували спеціальні освітні заклади, які навчали певного набору дисциплін для домашнього господарювання. Недосяжною для жінок була й вища освіта. Тому спільна освіта, здебільшого, виникла на хвилі боротьби за рівноправність, і з 1918 р. хлопчики та дівчатка почали навчатися разом. Об'єктивною соціальною передумовою масової шкільної, а потім і вищої освіти жінок є масове залучення їх до трудової та суспільної діяльності. У суспільствах, де хлопчиків та дівчаток готували до різних видів діяльності, роздільне навчання і навіть повна відсутність жіночої освіти були функціонально виправдані. Це стосувалося і змісту, і методів навчання.

**Мета статті** – розкрити психофізіологічні особливості учнів різної статі і їхній вплив на навчально-виховний процес.

Ознака належності до тієї чи іншої статі є актуальною в плані варіативності розробки освітніх програм та методів викладання, особистісного розвитку учнів, прояву їх творчих здібностей. Серед прихильників роздільного навчання – лікарі, психологи, генетики, педагоги. Їх головний аргумент: хлопчики та дівчатка розвиваються по-

різному – у них різні інтереси, ігри, захоплення. Тому навчати їх краще окремо, враховуючи фізичні можливості, психологію сприйняття, період статевого дозрівання.

Необхідно зауважити, що психосоматика в хлопчиків та дівчаток сильно відрізняється. За рівнем біологічного та психологічного розвитку хлопчики відстають від дівчаток на півтора-два роки, тому в початковій школі навчаються зазвичай трішки гірше [4]. Вчитель ставить у приклад того, хто більш успішний, тобто дівчаток. У хлопчиків починає вироблятися комплекс “неуспішності”, який пригнічує бажання вчитися. Таким чином, дівчатка неначе “захмарюють” хлопчиків із самого початку.

Генетичні програми чоловіків та жінок відрізняються між собою. Генетики довели, що жінки яскравіше сприймають кольори. Будова жіночого ока, порівняно з чоловічим, має більшу площу білка, що надає йому більшу можливість сприймати та відправляти сигнали. Жінки здатні охопити поглядом сектор у  $45^\circ$  з усіх боків: зліва, справа, зверху й знизу. У чоловіків “тунельний” зір, що пояснює їх можливість чітко і ясно бачити те, що розташовано перед ними [6]. У зв'язку із цим проводити навчання хлопчиків та дівчаток однаково за допомогою наочних засобів нераціонально.

Програма слуху у жінок функціонує краще, ніж у чоловіків, і налаштована на сприйняття високих частот. Однак чоловіки можуть безпомилково визначити, звідки лине звук. Жіночий мозок має здатність класифікувати звуки та приймати рішення стосовно кожного з них, тому жінки можуть одночасно чути всі звуки: своїх дітей, говорити між собою, варити обід та слідкувати за передачею по телевізору [6]. Тому дівчатка в класі можуть виконувати декілька робіт одночасно, наприклад, слухати музику, малювати чи в'язати, а для хлопчиків це складно.

Крім того, у дівчаток та хлопчиків по-різному розвиваються мозкові структури. Ми знаємо, що в людини різні півкулі мозку виконують різні функції: ліва півкуля відповідає за логічне перетворення інформації, а праве – за образно-емоційне. У дорослих чоловіків півкульна асиметрія виражена більш яскраво, у жінок, у свою чергу, пучок нервових волокон, який поєднує праву та ліву півкулі й надає можливість обмінюватися інформацією між півкулями, товщій, обмін інформацією відбувається простіше, функціональна спеціалізація півкуль виражена менше [6]. У дітей є ще така особливість – у хлопчиків логічна ліва півкуля розвивається повільніше, ніж права, тому в хлопчиків до певного віку домінує образно-чуттєва сфера. Але на генетичному рівні чоловіки мають більш розвинуту праву півкулю, яка відповідає за розпізнавання та аналіз зорових і слухових образів, форм і структур предметів, за свідому орієнтацію в просторі, що дає їм змогу мислити абстрактно, формувати відсторонені поняття. Чоловічий мозок, на відміну від жіночого, не налаштований на те, щоб помічати деталі та аналізувати візуальні сигнали. Відповідно, “чоловічі” програми підготовки мають бути більш раціональними, суворими та короткими, ніж “жіночі”, і навчання (наприклад, математики) хлопчиків має будуватися іншим чином.

Оскільки жінки мають більш розвинуту ліву півкулю, яка відповідає за образне сприйняття, що забезпечує регуляцію мови, письма, лічби, інтуїтивного мислення, “жіночі” програми шкільної освіти мають бути більш емоційними, ніж “чоловічі”.

Відмінність між дівчатками та хлопчиками в шкільний період їхнього життя досить помітна. Дівчатка-школярки ставлять утричі більше запитань, ніж хлопчики, ростуть швидше, ніж вони. Фізіологічно дівчатка дозрівають приблизно на три роки раніше, ніж хлопчики. Вони краще, швидше, якісніше й простіше засвоюють іноземні мови, тому при навчанні мов слід диференціювати вимоги. Дівчатка більш схильні до вивчення гуманітарних предметів, хлопчики – природничих. При вирішенні завдань хлопчики віддають перевагу якості, а дівчатка – кількості. Хлопчики більш схильні до предметно-інструментального виду діяльності й простіше опановують навички роботи



з різними речовинами та матеріалами. Дівчаткам більше подобається працювати з вербальною інформацією, досягаючи при цьому вищих результатів порівняно із хлопчиками. Хлопчики більш схильні до самостійної дослідницької діяльності, і їм цікавіше вирішувати проблему, а не діяти за шаблоном. До того ж вони віддають перевагу діалогові, дискусії, а дівчатка схильні до монологів, полюбляють чути та виражати тільки себе. Хлопчики віддають перевагу сфері можливого – звідси інтерес до віртуальності та комп'ютерних технологій, фантастики. Однак їм слід давати чіткі, однозначні вказівки, а дівчатка в змозі зрозуміти навіть натяк. Стаючи підлітками, хлопчики більше філософствують, відрізняються підвищеною запальністю. Дівчаткам більше подобається психологія, література, їх емоції більш керовані [4].

Хлопчики, як правило, більш шумні, активні, рухливі. До того ж присутність дівчаток у класі стимулює їх демонстративну епатажну поведінку, а вчителі та батьки карають їх за обґрунтовану природою активність, яка посилюється присутністю дівчаток. Унаслідок цього психологи відзначають, що шкільні неврози у 90% констатованих випадків помічені саме в хлопчиків. Дівчатка уникають вивчення точних наук ще й тому, що бояться глузувань та конкуренції серед хлопчиків. Цю думку підтвердили дослідження в жіночих школах, які довели той факт, що там дівчатка краще, ніж у змішаних класах, встигають з математики та інших точних наук.

Психологи виокремлюють у хлопчиків віковий період 11–12 років, коли відбувається їх психологічна ідентифікація з образом “Я – чоловік”. Педагоги помічають у цей період антагоністичні відносини між дівчатками та хлопчиками. Неприйняття протилежної статі – природний процес на рівні підсвідомості, який передбачає необхідність спілкування лише з однолітками своєї статі для благополучного завершення процесу ідентифікації. Можна припустити, що спільне виховання може бути однією з причин помітного зростання фемінізації чоловіків, їх інфантилізму у виконанні соціальної чоловічої ролі “чоловіка”.

Деякі науковці дивляться ще глибше. На думку В. Базарного, керівника Науково-впроваджувальної лабораторії фізіологічної охорони здоров'я та проблем освіти, при спільному навчанні хлопчики наслідують дівчаток і переймають характерні їм якості: старанність, прагнення сподобатися і прислужити, відсутність протесту. Іншими словами, зникають цінності чоловічого характеру, природні задатки нівелюються – і хлопчики розвиваються за жіночим типом, засвоюючи жіночий еталон поведінки, тоді як у роздільних класах вони вчаться налагоджувати відносини у своєму колективі, не ховаючись за спинами дівчаток, у них виховуються типові чоловічі риси.

Змішане виховання та відмова від роздільного навчання змінює статеву орієнтацію, роблячи її змішаною: маскулінізує, очоловічує жінку й фемінізує чоловіка. Без урахування особливостей розвитку та соціалізації дітей різної статі не може бути успішної боротьби ні з підлітковою злочинністю, ні з підготовкою їх до сімейного життя. Таким чином, занепад моралі може бути безпосередньо пов'язаним з недооцінюванням гендерних особливостей розвитку та змішаним вихованням в освітніх системах.

**Висновки.** Такі далеко неповні уявлення про гендерні відмінності дають змогу зробити висновки щодо роздільного навчання та виховання. Наведені вище факти є вагомими аргументами стосовно доцільності впровадження роздільного навчання в заклади середньої освіти.

Отже, гендерний підхід в освіті та вихованні сьогодні – це врахування багатоваріативного впливу фактора статі в синергізмі біологічного та соціального. У науковій літературі з педагогіки, психології, нейропсихології констатуються відмінності між хлопчиками та дівчатками в темпах та якості інтелектуального розви-

тку, емоціональній реактивності, мотивації діяльності та оцінки досягнень, поведінці. На сьогодні активно розробляється напрям, що пов'язує особливості розвитку пізнавальної й особистісної сфер хлопчиків та дівчаток з функціональною спеціалізацією півкуль головного мозку. Мозок хлопчиків та дівчаток побудований і працює по-різному. Це положення лежить в основі пізнавальних стратегій та шляхів формування пізнавальних функцій, темпів і способів перетворення та засвоєння інформації, організації уваги.

Гендерний підхід в освіті деконструює традиційні культурні обмеження розвитку потенціалу особистості залежно від статі та створює умови для максимальної самореалізації та розкриття здібностей хлопчиків і дівчаток, що вимагає не просто змін, а й розробки нових способів навчання, відмінних від традиційних за якістю, способами організації навчального процесу та темпами. Урахування психофізіологічних особливостей хлопчиків і дівчаток у процесі навчання та виховання може сприяти виявленню їх індивідуальності, пов'язаної з гендерною ідентифікацією, і допоможе створити оптимальні умови для активного та успішного пізнавального розвитку й покращення психічного здоров'я в цілому.

#### **Література**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К. : ІЗІН, 1998. – 204 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк ; за ред. Л.М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А.Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
4. Еремеева В.Д. Девочки и мальчики – два разных мира / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – СПб. : Тускарора, 2001.
5. Если они равны – это не значит, что они похожи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ps.1september.ru/1999/33/4-1.htm>.
6. Пиз А. Язык взаимоотношений мужчина – женщина / А. Пиз, Б. Пиз. – М., 2000. – 400 с.
7. Мальчики плюс/минус девочки: есть ли будущее у раздельного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.7ya.ru/pub/article.aspx?id=6399>.
8. Симонов В.П. Учет гендерных различий в образовательном процессе / В.П. Симонов // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 40–44.

КОЛОДІЙЧУК Л.С.

## **ПРОЕКТУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Отримання позитивного результату для сільськогосподарського виробництва можливе за належного проходження студентами практик. Для аграрного закладу таким результатом є висококваліфікований випускник, майбутній інженер, технік, керівник тощо. Тому в нашій країні щороку зростає роль саме випускників технічних спеціальностей, які мають ґрунтовну практичну підготовку.

**Мета статті** – розкрити окремі аспекти проектування практичної складової навчального процесу майбутніх фахівців технічних спеціальностей у вищих аграрних навчальних закладах освіти.

Дослідження показують, що головний чинник, який не дає змоги якісно провести практичне навчання студентів на виробництві, закладений у невідповідності об'єктів практики вимогам програми навчання. Крім того, загальновизнаний випере-

дзальний характер теорії над практикою може спричиняти нерозуміння теорії й недооцінювання практики [1, с. 181]. Слід зауважити, що збільшення годин на практичне навчання як панацея вирішення всіх проблем є малоефективним засобом [2, с. 15]. Для цього майбутньому фахівцю необхідний зв'язок з виробництвом, навчання не повинно бути відокремлене від практичного застосування отриманих знань [6, с. 3].

Проектування практичної складової навчального процесу студентів аграрних закладів включає врахування певних особливостей технічних спеціальностей. Насамперед, кожна професія потребує оволодіння специфічними компетентностями. Професійні компетентності формуються в процесі практичної діяльності внаслідок багаторазового повторення тренувальних дій. Практична діяльність, залежно від рівня самостійності виконання цих дій, буде містити: початкову складову оволодіння уміннями на практичних заняттях і під час навчальних практик та складову вдосконалення професійних умінь у процесі виробничої технологічної й переддипломної практик [4, с. 76].

У процесі практичного навчання відбувається органічне поєднання навчання з продуктивною працею студентів, їх фізичний і розумовий розвиток, моральне й естетичне виховання. Внаслідок фізичної праці забезпечується безпосередній контакт студента зі знаряддями та предметом праці, відбувається його перетворення й породжується новий досвід. Саме в процесі виконання практичного та технічного завдання студент може перевірити достовірність знань і формується переконання. При цьому ставлення до праці може виявлятися як життєва необхідність і внутрішня потреба.

Дослідження підтверджують, що для проектування необхідного та достатнього обсягу практичних компетентностей, навчання з елементами практики має бути безперервним протягом усього терміну й мати структурно-логічну послідовність проведення [2, с. 25]. Практика студентів аграрних закладів передбачає безперервність і послідовність її проведення з метою набуття відповідних компетентностей – нормативних способів діяльності [1, с. 179] на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях, адже провідними компонентами практичного навчання технічних спеціальностей є способи діяльності: технічний огляд, поточний і капітальний ремонт, технологія виконання монтажних, налагоджувальних робіт тощо.

Для дослідження ми використовували програми студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційними рівнями “молодший спеціаліст”, “бакалавр” і “спеціаліст”, напряму підготовки – “Механізація та енергетика сільськогосподарського виробництва”.

Оскільки молодші спеціалісти є безпосередніми організаторами технологічного процесу виробництва, навчальними планами передбачено використання близько 50% навчального часу на практичне навчання. Крім того, випускники аграрних закладів I–II рівнів акредитації здобувають декілька робітничих професій.

Відповідно до навчальних планів, які затверджені Міністерством освіти і науки України, практичне навчання студентів вищих аграрних закладів складається з трьох видів практик: навчальна, виробничо-технологічна й виробнича переддипломна. На сьогодні аграрні навчальні заклади планують і проводять практику як на власних, відповідним чином оснащених базах, так і на підприємствах різних галузей господарства, керуючись Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 8.04.1993 р. № 93.

Навчальна практика заплановано як шестигодинне заняття на певному робочому місці – у навчальних, навчально-виробничих майстернях, лабораторіях. Вона є продовженням вивчення теоретичного матеріалу, і керує практикою викладач (майстер). Слід зазначити, що практика може проводитися концентровано після

вивчення всього необхідного матеріалу, а також почергово з теоретичними заняттями. Метою практики є краще засвоєння певної суми знань і на цій основі формування практичних умінь, з подальшим умінням самостійно поповнювати ці знання.

При проектуванні практичної складової навчального процесу майбутніх фахівців, принциповим моментом, на наш погляд, є паспортизація лабораторій. У паспорт спроектованого нами робочого місця лабораторії “Електрообладнання сільськогосподарських агрегатів та установок” ми включали такі пункти: тему й мету роботи, стислий зміст роботи, накреслений план робочого місця з експлуатацією обладнання, перелік допоміжних приладів з паспортними даними та перелік засобів з техніки безпеки.

У цьому контексті важливе значення має прищеплення інтересу до професії за допомогою внутрішнього вигляду приміщення, оформлення стендів, макетів, загального порядку й естетичного смаку, належної організації робочого місця. Ми вважаємо, що при проектуванні місця проведення практики треба звернути увагу на ізолюваність робочого місця, щоб запобігти нервовому напруженню, яке виникає, коли людина працює в усіх на очах. На практиці цьому питанню не приділяють належної уваги. Більшість майстрів міркують по-військовому, вважаючи, що завдання полягає в тому, щоб звикнути до роботи в будь-яких умовах, що можуть трапитись на виробництві. Водночас завдання досягнення ізолюваності робочого місця може бути вирішено, наприклад, продуманим розміщенням меблів [5, с. 14]. Отже, майбутній фахівець технічного профілю зобов'язаний уміти організовувати свою працю та ввірених йому працівників.

На наш погляд, сьогодні в аграрній освіті виробнича практика є найменш методично спроектованою. Ми вважаємо, що будь-які аудиторні заняття, навіть з використанням найсучасніших комп'ютерів, не можуть замінити безпосереднього вивчення технологічного обладнання на виробництві, адже в основі виробничо-технологічної практики лежить діяльність студента на підприємстві та участь у виробничому процесі як члена бригади, цеху тощо. Саме там майбутній фахівець може впевнитися й перевірити свій вибір щодо технічної спеціальності.

Дослідження показують, що проектування виробничої практики включає низку заходів: ознайомити студентів з метою й завданнями практики; довести права й обов'язки, правила поведінки; спрямувати студентів на дотримання правил техніки безпеки та виробничої санітарії; видати студентам програми практики з методичними вказівками та індивідуальним завданням.

У цьому контексті заслуговують на увагу вислова Д.Ф. Ільєсова [3, с. 19] про те, що проектування педагогічних теорій має бути адресно орієнтованим. Це означає, що провідними основами проектування практичної сторони навчання є властивості та якості адресатів, абітурієнтів, які приходять навчатися до аграрних закладів. Вони мають свою специфіку. Тому, видаючи індивідуальні завдання, слід врахувати особливості студентів аграрних закладів, найбільш важливими з яких є: неоднакове трудове виховання абітурієнтів і різний життєвий досвід.

Ми вважаємо, що під час практики студент має безпосередньо брати участь у виробничо-технологічних процесах. Навчання студентів із залученням їх до випуску продукції, а саме: монтажу енергетичних установок, виконання технічного й сезонного обслуговування, поточного та капітального ремонтів енергообладнання, як показує досвід багатьох років, дає ефективні результати. На наш погляд, цей проміжний етап навчання започатковує багато чого, що в майбутньому визначає студента, як фахівця.

Така практика стає цілеспрямованою, оскільки суспільно корисна праця має більше значення, ніж праця з метою набуття практичних знань [4, с. 83]. При проекту-

ванні практичного навчання студентів технічних спеціальностей в аграрних закладах не варто забувати про формування умінь виконання сільськогосподарських робіт, тобто вмінь працювати на землі. У тому полягає специфіка аграрного закладу освіти.

Безумовно, після проходження такої практики й виробничо-творчих контактів з фахівцями, які працюють, у студентів змінюється ставлення до професії і підвищується критичне ставлення до своїх професійних якостей.

Переддипломна практика має на меті узагальнення й систематизацію знань з обраної спеціальності, ознайомлення студентів з економікою аграрного підприємства, збирання та підготовку матеріалів до дипломного проектування. Керівництво переддипломною практикою здійснюють провідні спеціалісти виробництва.

На нашу думку, випускник, який планує працювати після завершення аграрного закладу за місцем проживання, переддипломну практику має проходити на місці майбутньої роботи, хоча це не догма. При цьому на виробництві керівники підприємства, організації придивляються до нього як до майбутнього колеги. У цьому контексті доречно наголосити на принципі єдності й безперервності навчальних вимог як з боку аграрного закладу, так і з боку підприємства. Необхідно приділяти увагу саморозвитку студента як особистості та морально-психологічній підготовці студента до сприйняття реального стану справ у галузі виробництва [4, с. 80]. Саме на таке природне працевлаштування покладаються великі сподівання.

При проектуванні практичного навчання для практиканта технічної спеціальності важливим є не тільки місце проходження практики, а й відповідне методичне забезпечення. Для забезпечення практичного навчання студентів НМЦ аграрної освіти працює над проектуванням навчально-методичного комплексу, який відповідав би вимогам сучасного змісту освіти: звіти-щоденники, навчальні відеофільми, кодопосібники, підручники й навчальні посібники, методичні рекомендації. Майстри виробничого навчання, враховуючи специфіку змісту практичної діяльності, розробляють форми педагогічного проектування: програму практики, начальнометодичні карти, інструкції з техніки безпеки, карту переходу бригад по робочих місцях тощо. В основі такої роботи лежить спрямування навчального процесу на максимальне наближення його до виробничих умов. Для цього керівнику практики надається право самому обирати місце проведення практики та укладати договори аграрного закладу й підприємства.

**Висновки.** У результаті аналізу практик членами інспекційно-методичної групи, в складі якої працював автор цієї статті, встановлено, що практична складова навчального процесу майбутніх фахівців технічних спеціальностей аграрних закладів забезпечена на недостатньому рівні.

Ми пропонуємо низку пропозицій щодо поліпшення якісної складової практик: при проектуванні практичного навчання слід передбачати розширення співпраці з вітчизняними та зарубіжними заводами-виробниками сільськогосподарських агрегатів та установок; посилити увагу до сучасних методів експлуатації енергетичного обладнання (для цього необхідно укомплектувати навчальні господарства сучасними сільськогосподарськими агрегатами та установками); забезпечити належне педагогічне керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів; враховуючи теорію поетапного формування розумової діяльності П.Я. Гальперіна, проводити своєчасний моніторинг рівнів професійної компетентності студентів; передбачати в записах у щоденнику з практики критичне оцінювання її студентом (зауваження щодо доцільності правильної експлуатації електроприводу, вчасного проведення технічного обслуговування, поточного й капітального ремонту тощо).

## Література

1. Безрукова В.С. Проектирование педагогического процесса в профтехучилище / В.С. Безрукова ; Свердл. инж.-пед. ин.-т. – Свердловськ, 1990. – 226 с.
2. Бойко М.Ф. Стан та перспективи практичної підготовки молодших спеціалістів в аграрних навчальних закладах / М.Ф. Бойко, М.П. Хоменко // Проблеми освіти : науково-методичний збірник. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2005. – Вип. 41. – С. 15–26.
3. Ильясов Д.Ф. Проектирование педагогических теорий / Д.Ф. Ильясов // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 13–21.
4. Музика П.М. Організація практичного навчання в будівельному технікумі ДАУ: сьогодні та перспективи / П.М. Музика // Організація навчально-виховного процесу з досвіду роботи вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, 2004. – Вип. 4. – С. 75–87.
5. Романчиков В.І. Основи наукових досліджень : навч. посібник / В.І. Романчиков. – К. : ІЗМН, 1997. – 244 с.
6. Терехов А.М. Практичній підготовці студентів – сучасний рівень / А.М. Терехов // Освіта АПК. – НМЦ Міністерства аграрної політики України. – 2004. – № 7 (81). – С. 4.

КОШЕЛЕВА Н.Г.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ УМІНЬ ПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Про актуальність розробки шляхів і засобів ефективної фахової підготовки майбутніх економістів у ВНЗ, яка відповідала б сучасним потребам суспільства та мінливим вимогам професійного середовища, свідчить активний інтерес науковців до розв'язання цієї проблеми. Питання методології та технології підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців (зокрема, економічного профілю) розглянуто в працях Ю. Азарова, І. Бега, Є. Бондаревської, М. Боритька, А. Вербицького, В. Димова, О. Пономарьова, А. Реана, О. Савельєва, Л. Семушиної, В. Серікова, А. Хуторського, Є. Чудіної, Є. Шиянова, І. Якиманської; кандидатських дисертаціях Є. Іванченко, О. Капітанця, Г. Ковальчук, В. Кравченко, Е. Лукаша, Т. Поясок, О. Прудської, Л. Родіної, Г. Савченко, А. Старостіної, Г. Чаплицької, К. Чарнецькі, І. Шаповал та ін. Визначено, що головною метою сучасної фахової підготовки майбутніх економістів є не здобуття статичної сукупності знань, умінь і навичок, що швидко застарівають у мінливих умовах фахової діяльності, а формування професіонала, готового й мотивованого до постійного особистісного та фахового саморозвитку (у їх єдності), який володіє теоретичним і практичним арсеналом способів та засобів його здійснення (що успішно реалізується, зокрема, у процесі навчання студентів проектувати фахову діяльність). Відповідно, проектний аспект формування фахової готовності майбутніх економістів вимагає освоєння ними під час навчання у ВНЗ теорії й технології проектування фахових дій, чому була присвячена проведена нами дослідно-експериментальна навчально-виховна робота на базі Донецького університету економіки та права й Української інженерно-педагогічної академії.

**Метою статті** є висвітлення основних складових експериментальної організації навчання майбутніх економістів основ проектування фахової діяльності та доведення її ефективності для формування їх фахової готовності.

Результати проведеного нами аналізу специфіки підготовки майбутніх економістів дають змогу констатувати, що в реальному навчальному процесі економічного ВНЗ формування готовності майбутніх економістів до проектування фахових дій не здійснюється взагалі або має стихійний характер; більшість викладачів недостатньо

підготовлені до системної розробки проектно орієнтованих фахових завдань на матеріалі дисциплін, які вони викладають; зміст навчання здебільшого орієнтований на вивчення теоретичних проблем без визначення їх місця та способів розв'язання в практичній діяльності фахівця конкретної спеціалізації та кваліфікації; переважають традиційні репродуктивні форми навчальної роботи. Водночас у наукових та навчально-методичних розробках, присвячених різним аспектам фахової підготовки економістів у ВНЗ, відсутні теоретична модель інтегральної готовності майбутніх економістів до проектування фахової діяльності та системна науково обґрунтована концепція її практичної реалізації в навчальному процесі. З урахуванням зазначених недоліків нами розроблена відповідна теоретична модель, що стала базою для створення концепції організації навчання майбутніх економістів основам проектування фахової діяльності. *Модель інтегральної готовності майбутніх економістів до проектування фахової діяльності* містить такі взаємопов'язані структурні компоненти, як:

а) спрямованість особистості майбутнього економіста на проектування фахової діяльності (психологічний аспект);

б) когнітивно-діяльнісна готовність до особистісного засвоєння змісту економічної діяльності за допомогою проектування (практичний аспект);

в) готовність майбутнього економіста до саморозвитку за допомогою проектування загального та професійного розвитку (аспект самовдосконалення).

Практична реалізація моделі в навчальному процесі економічного ВНЗ здійснювалася через експериментальне освоєння авторського спецкурсу “Планування індивідуальної кар’єри” та навчально-методичного посібника з основ проектування, які в концентрованому вигляді та комплексно відтворювали специфіку формування компонентів готовності до проектування фахової діяльності. Такого підходу бракує наявним у навчальних планах економічної спеціальності нормативним дисциплінам, які не передбачають проектно орієнтованих навчальних цілей і завдань та не спрямовані на розгляд шляхів і засобів особистісного та професійного розвитку в їх взаємопоєднанні. Теоретичною основою проведення експерименту стали наукові розробки щодо теорії й методики організації педагогічних експериментів [1–4]. Метою експерименту була емпірична перевірка ефективності формування в майбутніх економістів базових знань та вмінь проектування фахової діяльності в процесі експериментальної організації відповідної навчально-виховної роботи. Ефективність проведеної роботи є доказом доцільності впровадження цілісної системи навчання майбутніх економістів проектуванню фахової діяльності (засобами дисциплін різних циклів) у навчальний процес як потужного засобу формування їх фахової готовності в цілому.

Завдання експерименту:

1) діагностичне визначення початкових рівнів кожного з компонентів готовності майбутніх економістів до проектування фахової діяльності;

2) формування в майбутніх економістів усіх компонентів інтегральної готовності до проектування фахових дій на основі авторської експериментальної організації навчально-виховної роботи з освоєння основ проектної діяльності;

3) визначення сформованих рівнів готовності (за компонентами та інтегральною) як результату експериментальної організації навчально-виховної роботи з освоєння основ проектування фахової діяльності в навчальному процесі;

4) узагальнення результатів ефективності експериментальної організації роботи через динаміку показників рівнів досліджуваної готовності.

Результати проведення різноманітних діагностичних заходів у межах констатувального експерименту дали змогу зробити висновок, що вихідний рівень сформовано-

сті компонентів готовності майбутніх економістів до проектування фахової діяльності є досить низьким та вимагає підвищення й удосконалення шляхом організації навчання студентів основ проектної діяльності, яку ми запропонували в межах формувального експерименту. Визначено, наприклад, що вибір професії майже половиною майбутніх економістів, що брали участь в експерименті, зроблено напівсвідомо, превалює захоплення зовнішніми ознаками професії; не усвідомлено відкритий, безперервний характер підготовки фахівця, за якого набуття у ВНЗ первинних професійних компетенцій є лише першою сходинкою, базою для подальшого особистісного та професійного розвитку; серед мотивів освоєння професії низьку оцінку отримав такий, як суспільна користь своєї фахової діяльності, хоча пріоритетною потребою більшістю студентів визначена успішна соціалізація як її результат, тобто превалюють суто егоїстичні мотиви; водночас майже ніхто з опитуваних не визначив як важливі чинники досягнення своїх цілей самовиховання та самовдосконалення в професійній сфері, тобто потужність таких засобів та необхідність їх проектування й реалізації не усвідомлюються.

Відтак, ефективне здійснення навчально-виховної роботи в межах формувального експерименту вимагало спеціального психолого-педагогічного супроводу, а саме: співробітництва студентів при вивченні спецкурсу з фахівцями з економіки (викладачами економічних дисциплін та співробітниками підприємств бази практики); орієнтованості та узгодженості системних фахових знань та вмінь, що освоюються проектним шляхом під час вивчення спецкурсу, з вимогами майбутньої виробничої практики та подальшої професійної діяльності в цілому; побудови проектно спрямованої навчальної роботи на засадах особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів та забезпечення її позитивного емоційного клімату. Експериментальна організація проектно орієнтованого навчання здійснювалася згідно з авторською програмою викладання спецкурсу “Планування індивідуальної кар’єри” в межах модульно-розвивального навчання. Спецкурс було розраховано на 140 годин аудиторної роботи, з них 18 годин лекційних занять, 28 годин практичних (семінарських) занять, 92 годин позааудиторної (індивідуальної та самостійної) роботи та 2 години підсумкового модульного контролю. Було розроблено зміст трьох модулів, спрямованих на проектно зорієнтоване формування у студентів як фахових знань і вмінь, так і професійних якостей відповідної функціональної приналежності:

- 1) змістовий модуль 1 “Формування психологічної готовності майбутнього економіста до проектування фахових дій”;
- 2) змістовий модуль 2 “Формування практичної готовності до засвоєння змісту економічної діяльності засобами проектування”;
- 3) змістовий модуль 3 “Формування в майбутніх економістів досвіду професійного самовдосконалення”.

Аудиторні (лекції, практичні й семінарські заняття) та позааудиторні (самостійна й індивідуальна) види навчальної роботи поєднувалися у співвідношенні 1:2 відповідно, що потребувало детальної розробки навчально-методичного забезпечення та широкого співробітництва з досвідченими викладачами економічних дисциплін, фахівцями з підприємств бази практики, партнерами ВНЗ з різних видів економічної діяльності, у результаті чого, зокрема, було розроблено оригінальну систему навчальних завдань, яка дістала назву “Банк фахових проектних завдань”.

Педагогічні умови формування психологічної, практичної готовності майбутніх економістів до проектування фахових дій та готовності до проектування свого фахового й особистісного саморозвитку, що визначали зміст етапів проведеної експериментальної роботи та специфіку завдань, подано в табл. 1.



**Педагогічні умови формування компонентів готовності майбутніх економістів до проектування фахових дій у межах формувального експерименту**

| Компоненти готовності | Педагогічні умови формування компонентів готовності  |
|-----------------------|--|
| Психологічний         | <p>1) <b>забезпечення спрямованості змісту програми спецкурсу “Планування індивідуальної кар’єри” на формування</b> у студентів:</p> <p>а) <i>мотивів самопідготовки до проектування фахової діяльності</i> (зокрема, шляхом доведення до свідомості студентів високої суспільної значущості економічної професії, її актуальності; ознайомлення студентів зі змістом, завданнями та вимогами майбутньої професійної діяльності для чіткого, усвідомленого й вільного орієнтування в ній та уявлення майбутніх фахових дій, а також роз’яснення змісту фахових цінностей – компетентностей економіста в основних сферах його діяльності);</p> <p>б) <i>активного інтересу до проектного способу навчання</i>, доведення його високого потенціалу для становлення майбутніх фахівців та усвідомлення студентами місця професійних завдань проектного характеру в діяльності економіста;</p> <p>в) <i>умінь розробляти програму особистісно значущих цілей</i> та стратегію її реалізації в процесі проектування майбутнього професійного шляху;</p> <p>г) <i>адекватної самооцінки</i> власної здатності проектувати фахові дії шляхом самоаналізу результатів власної проектної діяльності;</p> <p>д) <i>фахових ціннісних орієнтацій</i> та проектування основних векторів особистісного і професійного розвитку завдяки усвідомленню діалектичного характеру взаємозв’язку загального й індивідуального у фаховій сфері;</p> <p>2) достатньо <b>високий рівень психологічної компетентності викладачів</b> дисциплін гуманітарної та загальноекономічної підготовки, що брали участь у проведенні експериментальної роботи;</p> <p>3) існування <b>ситуацій емоційного переживання студентами фахових цінностей</b> у процесі проектування майбутньої діяльності</p> |
| Практичний            | <p>1) <b>забезпечення відповідності побудови навчально-виховної роботи реальній послідовності основних етапів вступу до професії економіста:</b></p> <p>а) етап працевлаштування випускника економічного ВНЗ;</p> <p>б) етап первинної адаптації до умов роботи та трудового колективу;</p> <p>в) етап початкового освоєння основних професійних дій у межах конкретної первинної економічної посади;</p> <p>2) <b>орієнтація змісту навчальної роботи на перелік та специфіку завдань майбутньої виробничої практики</b>, яка передбачає освоєння студентами фахової діяльності на первинних економічних посадах промислових підприємств;</p> <p>3) <b>проведення практичних занять з різних дисциплін за проектними технологіями</b> (з використанням матеріалів “Банку фахових проектних завдань”);</p> <p>4) <b>концептуальна побудова експериментальної роботи на принципах розвивального навчання</b> (зокрема, робота в “зоні найближчого розвитку” – освоєння проектним шляхом практичних умінь розв’язання типових для первинного робочого місця економіста фахових завдань, що є предметом майбутньої виробничої практики; навчання на <i>високому рівні складності</i> (використання завдань не репродуктивного, а творчого характеру, узятих з реальної економічної практики), що мають на меті самостійне переосмислення, перетворення й систематизацію наявних фахових знань і формування базових фахових умінь на основі проектування змісту і способів розв’язання типових професійних завдань)</p>  |

| Компоненти готовності            | Педагогічні умови формування компонентів готовності  |
|----------------------------------|--|
| Саморозвиток і самовдосконалення | <p>3) <b>формування практичних умінь проектування саморозвитку особистості у фаховій сфері</b> шляхом:</p> <p>1) визначення певних <i>фахових еталонів</i> та постановки відповідних цілей;</p> <p>2) виявлення можливостей досягнення цілей саморозвитку шляхом <i>проектування програми саморозвитку й самовдосконалення</i> (визначення його змісту, завдань, необхідних способів і методів);</p> <p>3) <i>контролю результатів і внесення корективів</i> у розроблену програму</p> |

Реалізація визначених педагогічних умов етапів формувального експерименту здійснювалася через проектно орієнтовані форми навчально-виховної роботи. Найбільш ефективними методами і засобами формування інтегральної готовності до проектування фахової діяльності нами визначено такі:

а) використання спеціально розроблених (або існуючих, модифікованих з урахуванням цілей дослідження) анкет і тестових методик фахової спрямованості, ділових ігор, ситуаційного моделювання, “мозкового штурму”, проблемних (нестандартних або таких, що мають високий рівень складності) фахових завдань, розв’язання яких можливе засобами проектування;

б) системне використання на практичних заняттях з різних дисциплін матеріалів “Банку фахових проектних завдань”, розробленого зусиллями викладачів ВНЗ, де проводилась дослідно-експериментальна робота;

в) створення студентами найрізноманітніших за тематикою (але професійно орієнтованих) творів-роздумів, творів-аналізів, есе проектного характеру, самостійних розробок і презентацій міні-проектів у робочих малих групах (наприклад, проектні завдання “Зміст професії” (розробка поопераційного складу функцій економіста), “Економіст на ринку праці”, “Я – майбутній приватний підприємець”; розробка матеріалів для участі у ділових іграх “Працевлаштування на первинну економічну посаду”, “Розробка проекту інвестиційного бізнес-плану”, “Вступ на первинну керівну економічну посаду керівника групи цін відділу планування і цін (ВПіЦ) промислового підприємства”; проектування індивідуальної програми підготовки до практики та “Щоденника підготовки до практики”; розробка макета аналітичної записки щодо результатів аналізу економічної діяльності й вибору методів виявлення резервів виробництва промислового підприємства – машинобудівного заводу; написання аналітичних міні-творів “Перспективи економічної професії”, “Моя фахова мрія: проект здійснення”, “Лист із майбутнього” тощо;

г) проектування економічних професіограм, кар’єрограм, життєвих та фахових стратегій; розробка моделей (професійної діяльності економіста, елементів планування професійної кар’єри, прийняття особистісного кар’єрного рішення тощо), планів і програм (програми самооцінювання власного фахового рівня, визначення особистісно значущих фахових цілей; стратегічний план самовдосконалення тощо), створення “Я”-концепції власного самовдосконалення у фаховій сфері (на базі порівняння спроектованих реальної та ідеальної “Я”-концепцій); створення й зіставлення особистісно-професійного автопортрету та особистісно-професійних взаємохарактеристик тощо.

Підсумки емпіричного оцінювання результатів проведеної експериментальної роботи дають змогу констатувати:

1) якісне підвищення готовності майбутніх економістів до проектування фахової діяльності, про що свідчить як об’єктивне підвищення середніх балів за рів-

нями в експериментальних групах (ЕГ1, ЕГ2) протягом експерименту, так і суб'єктивні спостереження автора експерименту. Більшість студентів цих груп усвідомлює особистісну значущість проектування фахової діяльності, його високий розвивальний потенціал. Виявлено стійкий активний інтерес до виконання проектних завдань, можна відзначити позитивні зміни щодо виявлення креативності, самостійності, цілеспрямованості та системності мислення. Значно зменшилася кількість студентів на низькому рівні в експериментальних групах, що ми вважаємо головним здобутком нашої роботи. Водночас відсутність системної науково обґрунтованої роботи з навчання проектуванню фахової діяльності в контрольній групі (КГ) зумовлює той факт, що динаміка показників досліджуваної готовності в цій групі має випадковий характер;

2) кількісне підвищення готовності майбутніх економістів до проектування фахової діяльності, про що свідчить позитивна динаміка показників готовності на достатньому та середньому рівнях в експериментальних групах і значне зменшення кількості студентів цих груп, які перебували на низькому рівні (табл. 2).

Таблиця 2

**Динаміка показників інтегральної готовності майбутніх економістів до проектування фахової діяльності, отримана в результаті експерименту**

| Рівні інтегральної готовності | Показники змін розподілу кількості студентів за рівнями, % (+, -) |           |             |
|-------------------------------|---|-----------|-------------|
|                               | ЕГ1 (ДонУЕП)  | ЕГ2 (УПА) | КГ (ДонУЕП) |
| Достатній                     | +15,79  | +16,66    | +4,77       |
| Середній                      | +10,52  | +6,66     | -9,52       |
| Низький                       | -26,32  | -23,34    | +4,77       |

**Висновки.** Позитивна динаміка експериментальних даних підтверджує раціональність розробленої нами теоретичної моделі готовності майбутніх економістів до проектування фахової діяльності, ефективність побудови дослідно-експериментальної навчальної роботи, запропонованої на основі моделі, та доцільність розробки і впровадження в навчальний процес економічного ВНЗ цілісної системи навчання майбутніх економістів проектуванню фахової діяльності як основи їх ефективної фахової підготовки.

**Література**

1. Педагогічний експеримент : навч. посіб. / [Євдокимов В.І., Агапова Т.П., Гаврик І.В., Олійник Т.О.]. – Х. : ОВС, 2001. – 148 с.
2. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
3. Петренко Л.М. Педагогічна експертиза: технологія оцінювання результатів навчальних досягнень учнів / Л.М. Петренко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.
4. Пискунов А.И. Теория и практика педагогического эксперимента / А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, В.С. Ильин. – М. : Педагогика, 1979. – 207 с.

КРИШТАЛЬ Н.А.

**ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА:  
ОСОБИСТІСНО-СОЦІАЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У наш час в Україні поряд з традиційною системою шкільного навчання функціонують інноваційні навчальні заклади, які вирізняються інструментальною новизною (авторськими методиками, додатковими навчальними послугами, сучасною системою управління школою).

Аналіз наукових досліджень виявив непересічну увагу вітчизняних науковців до теоретико-практичних аспектів діяльності цих навчальних закладів, у тому числі вальдорфської школи (Н. Абашкіна, А. Алхазова, Є. Грюнеліус, В. Загвоздкін, О. Іонова, Є. Краніх, О. Купріна, В. Науменко, А. Пінський, О. Рижова, О. Сухомлинська, О. Топтигін, К. Штокмайєр, Р. Штайнер та ін.). “Особливою популярністю в Україні користується вальдорфська педагогіка Р. Штайнера, де дитина є істотою духовною. Вона має, крім фізичного тіла, і душу – божественне начало. Ця педагогіка має на меті розкрити та поєднати в дитині чуттєвий і надчуттєвий досвід духу, душі й тіла в їх взаємодії. Українські педагоги-практики, дошкільні працівники, які працюють у системі вальдорфської педагогіки, розглядають цю систему не в плані антропософського вчення, а як різновид ідей вільного виховання, гуманістичної педагогіки” [4].

**Мета статті** – розгляд особистісно-соціального аспекту дошкільної освіти у вальдорфській педагогіці.

Вальдорфська педагогіка ґрунтується на антропософських ідеях Р. Штайнера (1861–1925). Антропософія, як наукове підґрунтя вальдорфської педагогіки, в Україні явище не нове, а є осучасненим відлунням антропософського руху, який на початку ХХ ст. вплинув на культурне й політичне життя України [1]. Виникнення педагогічної течії – вальдорфських шкіл можна вважати практичним імпульсом антропософії.

Основою навчальної й виховної роботи є особливий погляд на людське життя та на різні етапи розвитку людини. Принципово важливим положенням вальдорфської педагогіки є ідея поступального й цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв’язку із соціальним оточенням [3]. Р. Штайнер розглядав розвиток як реалізацію глибинних життєвих сил, який, однак, не є повністю спонтанним і незалежним від умов життя процесом. Школа Р. Штайнера спирається на антропософське розуміння загальної освіти, яке забезпечує цілісний інтелектуальний, морально-естетичний і практично-вольовий розвиток дитини. Вальдорфська школа не ставить перед собою завдання виконати те чи інше соціальне замовлення, виховати людину того чи іншого типу. Навпаки, вона зосереджується на тому, щоб розпізнати унікальні можливості людини й допомогти їй розвинути в соціальній діяльності. У філософських працях Р. Штайнер зазначає, що “сучасний світ заглушає й знищує саму субстанцію дитинства, ті чарівні сили, що живуть у душі дитини та правлять його тілесним розвитком. І відбувається це, безперечно, не тому, що люди домовилися це робити, а тому, що сучасна цивілізація не може побачити й пізнати ці сили, цю сутність дитячого” [5]. Вальдорфська педагогіка, за задумом Р. Штайнера, мала взяти на себе усвідомлене завдання: пізнати ці невидимі душевно-духовні й життєві сили, характерні для дитинства і юності, сприяти природному розвитку й оздоровленню дитини на основі цього пізнання. Ця методологічна основа філософського навчання Р. Штайнера простежується в реалізації всієї вальдорфської педагогіки.

Вальдорфські педагоги стверджують, що від народження до семи років ми будуємо фізичне тіло. Цей період – фундамент усього майбутнього життя. У соціальному плані перші сім років життя Р. Штайнер вважає значущими для встановлення елементарних соціальних зв’язків з іншими людьми, передусім у сім’ї. Цей вік характеризується “божественною первинною довірою до навколишнього світу” [5], діти здатні присвоювати величезні культурні досягнення дорослих, прямо наслідуючи їх, без роздумів.

Перший період – від 0 до 2,5 років. Для нього характерні тонкі інстинктивні здатності сприймати навколишній світ і внутрішній стан людей. Дитина пов'язує своє “Я” з навколишнім світом, тому від того, в якому середовищі перебуває дитина, чи здійснюється виховання в любові й радості, залежить і майбутній розвиток. Гармонійність відносин у сім'ї, стиль життя, хвороби, харчування – все це має великий вплив на подальше життя.

Наступний етап – від 2,5 до 5 років. Проходить соціальне становлення особистості, початок її життя в суспільстві. З'являються нові здібності, нові слова, пов'язані з ними емоції, враження. Необхідно зазначити, що в цей період дитина активно наслідує зовнішню діяльність людей. Тому дуже важливо, про що і як говорять дорослі. Дитина слухає мову й намагається наслідувати почутому. Отже, необхідно правильно будувати речення. Все, що дитина сприймає почуттями, формує її тілесні форми.

З анатомічної точки зору, на цьому етапі формуються м'язи та зв'язки в результаті активної рухової діяльності. Раннє навчання в цей період може призвести до того, що дитина стане збудженою, нервовою та в подальшому почне відставати від своїх однолітків.

Третій період – від 5 до 7 років. Загострене сприймання навколишнього середовища зумовлює всі форми та зміст навчання, які відбуваються без свідомої волі до розвитку. Ця вікова група найбільш пластична для формування морально-естетичного фундаменту особистості. Відкритість, довірливість, бажання пізнати навколишній світ – особливості, на які спирається вихователь, виконуючи головне завдання виховання та розвитку. У цей період відбувається активний психічний розвиток дітей. Зростає роль гальмівних реакцій, діяльність дітей ускладнюється. З'являються асоціативні зв'язки, власні судження, розпочинає формуватися характер. Словниковий запас швидко збільшується, у граматично правильно побудованих фразах зустрічаються майже всі частини мови. У поведінці дітей цього віку починають виявлятися типологічні й індивідуальні риси характеру. Продовжують ускладнюватися емоційні реакції, з'являються початкові естетичні уявлення. У дітей легко формуються складні умовні рефлекси, добре розвинена моторика, в діях переважають ігрові елементи.

Всередині другого етапу дитина йде в дитячий садок. Правильно поводитись під час прийому їжі, грамотно виразно розмовляти, гарно співати, тощо діти навчаються в дитячому садку через наслідування. Тому і прикладом для них є сповнена любові діяльність вихователя. Вихователь має не вчити, а вести за собою. Вальдорфська педагогіка виходить не від бажання вихователя сформувати в дітях набір певних якостей, а від самої конкретної дитини, створюючи всі умови для її реалізації в майбутньому як неповторної яскравої індивідуальності. На думку засновника першого вальдорфського дитячого садка Е. Грюнеліус, “все, чого ми хочемо досягнути у вихованні маленької дитини, ми повинні переводити зі сфери думок та ідей у сферу вчинків і дій” [2].

У програмі вальдорфського дитсадка відсутні вказівки про проведення спеціальних навчальних занять для дітей. Певним орієнтиром у виборі вихователем видів діяльності може бути Державна програма дошкільного виховання. Сама програма вальдорфського дитсадка має нетрадиційну форму, оскільки її основний зміст вміщує розділ, присвячений опису різноманітних видів діяльності вихователя й дітей.

Принципово важливо, щоб діяльність дитини мала вільний творчий характер. Такий підхід є конструктивною альтернативою авторитарному вихованню. Не-

обхідно надати дитині можливість набувати власного досвіду спілкування зі світом людей та речей, переживаючи це самостійно. Дитина – активна істота, і для неї необхідний певний простір свободи, в якому вона могла б виявити свої здібності. Такий підхід реалізується в дитсадку передусім за допомогою особливої методики організації дитячої діяльності. Величезне значення при цьому надається вільній грі.

Гра – головний розвивальний засіб виховання правильної соціальної поведінки. Але при цьому треба доповнювати завдання розвитку фундаментальним завданням виховання уваги до товаришів, доброзичливості у відносинах між усіма, хто бере участь у грі. Кожна дитина любить і вміє гратися, навіть більше – це природний шлях, простуючи яким діти опановують вміння та навички. При цьому найприроднішим чином відбувається процес пізнання. Велика роль вільної гри полягає в розвитку фантазії, творчих сил особистості. Змістом гри є те, що дитина може спостерігати у світі дорослих. У грі діти опановують різні соціальні ролі, розвивають свої соціальні здібності в цілому. Типові дитячі ігри “Доньки матері”, “Лікарня”, “Крамниця”, “Подорож потягом”, що цілком побудовані через наслідування дорослих, надають дитині можливість переживати найрізноманітніші ігрові ситуації.

Програма вальдорфського дитсадка не передбачає спеціальних навчальних занять з розвитку інтелекту – він розвивається найбільш здоровим природним чином в різноманітних видах діяльності: вільній грі, пальчикових іграх, заняттях художньою творчістю, слуханні казок. Вихователь створює різноманітні ігри та ігрові ситуації, які позитивно впливають на розвиток відчуттів дитини. Ритмічні ігри якнайкраще впливають на розвиток інтелектуальної, фізичної, вольової сфер особистості дитини. Важливою умовою, яка відрізняє рухливі ігри, що використовуються у вальдорфському дитячому садку, від просто спортивних, є їх образний сюжет, а також відсутність елемента суперництва. Вихователі дитсадка мусять подбати про те, щоб дитина мала достатньо можливостей для рухливих ігор у приміщенні та на повітрі. Діти повинні мати можливість бігати, стрибати, достатньо ходити пішки, що вимагає спеціально обладнаного майданчика для прогулянок, й обладнання, яке допомагатиме дітям задовольняти природну потребу в активних рухах.

Особлива увага приділяється іграшкам як засобу впливу на розвиток інтелекту. Вальдорфський дитсадок відмовляється від конструкторів, кубиків, трансформерів, ляльок типу Барбі. Лише недосконала іграшка дає дитині можливість “створювати, перетворювати, закінчувати незавершене у фантазії” (Р. Штайнер). У вільній грі використовують іграшки, виготовлені з природних матеріалів. Ляльки плетені, тканинні, дерев’яний та керамічний посуд, дерев’яні лялькові меблі, возики, коні з колесами, народні іграшки, зокрема плетені. При їх виготовленні велике значення надається вимозі пошиття ляльки ручним способом. Важливим процесом є розвиток мовлення. Великий вплив на вдосконалення всіх аспектів мовного розвитку дитини мають такі види діяльності, як ритмічна гра, слухання казок, пальчикові ігри.

При організації педагогічного процесу велика увага приділяється ритмічності природних явищ.

Ритміка виступає як форма синхронізації функціонування живого організму з добовими, сезонними змінами зовнішнього середовища. У широкому плані ритмічність виступає як загальна риса, що характеризує живе й неживе як наслідок єдності природи та разом з тим як фактор, котрий йому сприяє. Саме згідно із цими законами будується педагогічний процес у вальдорфському дитячому садку.

Важливе місце в педагогічному процесі посідає казка. Вона є одним з найважливіших засобів морального виховання, оскільки казкові образи звертаються до

дитячої душі. Велике значення вона має й для розвитку дитячої фантазії, уяви, збагачення мови дитини, для розвитку її емоційного життя. Казка оповідається дітям щоденно. Вона має свій визначений час, визначене місце та визначений ритуал оповіді. Одна казка оповідається протягом одного чи більше тижнів, завдяки чому дитина отримує відчуття внутрішнього спокою, а також має можливість досить сильно пережити різні казкові образи. Вальдорфська методика виховання висуває високі вимоги до мови вихователів. Вона має бути не лише грамотною, але й виразною, образною, гарною. Засобом розвитку мови дитини, насамперед, є мовне середовище, яке створюється вихователями.

Вальдорфський вихователь має бути високоосвіченим, культурним, інтелектуальним, мати широкі знання та правильну гарну мову, вміння керувати власним темпераментом. Безумовно, не можна вимагати, щоб це була ідеальна людина без недоліків, а важливо, щоб вихователь працював над собою, над своїм духовним і фізичним удосконаленням, адже виховання в цілому – це, передусім, процес самовиховання.

Слід звернути увагу на такі вимоги стосовно функцій вихователя вальдорфського дитячого садка:

1. Володіння багатьма практичними вміннями та навичками, пов'язаними з обов'язковою щоденною господарсько-побутовою діяльністю дорослого в групі. Розвинуті здібності в різноманітних сферах художньо-творчої діяльності та ремесел: живописі, музиці, співі, драматизації, прядінні, ткацтві, шитті, вишиванні, виготовленні іграшок, гончарстві тощо.

2. Оволодіння методикою ритмічної (райген), лялькової вистав, організації занять із живопису, ліплення, пальчикових ігор, ігор у колі, оповідання казок, а також умінням надавати допомогу дітям у вільній грі, ритуалах.

3. Планування ритмічності дня, тижня, року й гнучке дотримання напрацьованого ритму.

4. Організація свят року.

5. Проведення спостережень за дітьми: за групою в цілому та за кожною дитиною зокрема з наступним колегіальним обговоренням результатів.

6. Виготовлення ігрового матеріалу, різноманітних посібників.

7. Оформлення інтер'єру групи, зокрема, столу "Пори року".

8. Організація взаємодії з батьками.

Безумовно, важливо також створити добру, світлу, затишну атмосферу дитячого життя в групі, уважно ставитися до кожної дитини. Серед значущих особливостей педагогічної діяльності вальдорфського вихователя – її вільний творчий характер. Вихідні принципи дошкільної вальдорфської педагогіки є плідним ґрунтом для свободи творчості, більше того, передбачають останню як необхідну умову організації педагогічного процесу.

Отже, основні методико-дидактичні принципи роботи вальдорфського дитячого садка базуються на загальному принципі природовідповідності розвитку й виховання та конкретизуються в таких положеннях: виховання через наслідування й приклад; культивування різноманітних форм ігрової діяльності (передусім вільної гри, ритмічних ігор, традиційних народних ігор тощо); ритм і повторювання; загальний художньо-естетичний фон.

**Висновки.** Таким чином, зміст процесу виховання від народження до зміни зубів у вальдорфській педагогіці адекватно відображає психологію дошкільного дитинства. У цілому вальдорфський підхід до розвитку дитини цього віку узгоджу-

ється з описаними у вітчизняній та зарубіжній літературі особливостями психіки дітей до семи років. Необхідно звернути увагу на те, що традиційні форми й методи виховання дітей суттєво відрізняються від вальдорфських.

#### Література

1. Вежбовська Л.Р. Антропософські тенденції в українському мистецтві 20-х рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец.17.00.01 / Л.Р. Вежбовська. – К., 2006. – 20 с.
2. Грюнелиус Э. Вальдорфский детский сад / Э. Грюнелиус. – М. : МЦВП, 1992. – 72 с.
3. Ионова Е.Н. Научно-педагогические основы учебно-воспитательного процесса в современной школе на идеях вальдорфской педагогики : дис... доктора пед. наук 13.00.01 / Е.Н. Ионова. – Харьков, 2000. – 443 с.
4. Сухомлинська О.В. Моральне виховання учнів: педагогічна наука та практика. (Виступ на загальних зборах Академії педагогічних наук України 10 грудня 2007) [Електронний ресурс] / О.В. Сухомлинська. – Режим доступу : <http://www.osvita-ua.net>.
5. Штайнер Р. Антропология и педагогика / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1997. – 189 с.

КРУГЛИК Л.І.

## ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ У ДОПРОФІЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ ШКОЛЯРІВ З ПИТАНЬ СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Творча діяльність учителя географії в допрофільній підготовці школярів пов'язується з фаховою самоосвітою з проблеми формування власних поглядів і переконань про необхідність формування соціально-географічних знань у школі. Це пояснюється тим, що традиційна економічна географія за своїм змістом упродовж останніх десятиріч трансформувалася в економічну та соціальну, а згодом поступово й неухильно в суспільну географію, яка вивчає територіальну та комплексно-пропорційну організацію матеріально-речовинних і духовних складників людської діяльності.

У процесі модернізації географічної освіти значно розширилося коло питань і об'єктів, які досліджує соціальна географія. В умовах переходу до ринкової економіки розвивається підприємницька діяльність на основі різних форм власності (приватної, колективної, змішаної), з'являється багато малих підприємств, ринок праці не задовольняє всіх охочих працювати та з'являється така категорія трудових ресурсів, як безробітні, змінюється та вдосконалюється сфера обслуговування та послуг, удосконалюється структура всього господарства [3]. Все це вимагає від кожного вчителя географії знаходити час, щоб відповісти на запитання, які стали актуальними для кожної родини, розробляти методичні напрями піднесення ефективності соціально-географічної підготовки учнів. Насамперед, звертається увага на прийоми генералізації соціально-географічного навчального матеріалу, відпрацювання системи провідних понять, що введені в сучасні навчальні програми та підручники [4], а життя вимагає їх усвідомлення. Дуже важливим є оволодіння спеціальними науковими методами соціологічного дослідження, які впливають на застосування специфічних прийомів навчання.

Серед них найчастіше у практиці організації навчально-виховного процесу з географії застосовується статистична обробка зібраних даних про соціальні проблеми своєї місцевості, їх аналіз та порівняння із соціальними проблемами України в цілому, узагальнення результатів соціально-краєзнавчих досліджень. Зрозуміло, що застосування таких прийомів обов'язково впливає на підготовку учнів до вирішення важливих місцевих соціальних проблем, наприклад у галузі освіти, охорони здоров'я, культури тощо, у результатах яких зацікавлені навіть різні державні



структури. Велике значення у формуванні системи соціально-географічних знань має виконання завдань різних рівнів складності. Особливо завдання третього рівня (прогностичного характеру) сприяють формуванню в учнів поглядів і переконань, що стають регуляторами поведінки людини, його участі в розвитку суспільства [1].

**Метою статті** є розкриття досвіду вчителів географії з питань організації допрофільної підготовки учнів на основі здобуття й усвідомлення соціально-географічних знань та умінь.

Розглянемо творчі здобутки вчителів із цієї проблеми.

Вчитель-методист Димерської гімназії № 1 Вишгородського району Київської області Рихлик Тамара Іванівна систематично на уроках з географії України використовує етнографічні матеріали про український етнос. Через знання про себе й свій народ учні глибше усвідомлюють своє національне буття, що сприяє формуванню їх національної свідомості. Вивчаючи з дев'ятикласниками географію сучасного виробництва, вчителька знайомить учнів з традиційними народними промислами українців.

Так, Тамара Іванівна ознайомила своїх вихованців з найпрестижнішим у XIV–XIX ст. видом заняття та промислу українців, з “феноменом” – чумацтвом. Сіль та рибу чумаки транспортували на своїх “мажах” (возах) у найвіддаленіші куточки України, а також у Росію, Литву, Польщу. І лише розвиток річкового та залізничного транспорту в кінці XIX ст. спричинив швидкий занепад і зникнення чумацького промислу. Такі уроки підтверджують, що по-справжньому пізнати свій народ та інші народи можна лише через вивчення їхньої історії, мови, культури, яка впродовж багатьох століть творилася і плекалась у народному середовищі, передавалася від покоління до покоління, безперервно розвивалася і водночас зберігала певні риси, які утверджувалися, ставали традиційними. Як відомо, традиційна культура тісно пов'язана з природними умовами, історичним буттям народу, способом його життя, діяльністю, характером, психологією.

Ґрунтовний навчальний матеріал підбирали учні, коли доводили, що представники української діаспори поширювали по всьому світові українську хліборобську культуру; що сучасне господарство України змінюється за структурою, рівнем розвитку провідних галузей, у тому числі невиробничої сфери. Характеризуючи різні галузі господарства та міжгалузеві комплекси, учні обов'язково звертали увагу на те, що зараз виробляється безпосередньо для життя й діяльності людей, тобто товари народного вжитку. Це і є один з напрямів соціологізації навчального матеріалу.

Особливу увагу звертали на розкриття сфери послуг, її провідних галузей і значення для життя кожної людини, відмінностей розвитку сфери послуг у місті та селі, на перспективи розвитку сфери обслуговування в смт Димері та селах Вишгородського району, а також у цілому по Україні.

Вчитель-методист гуманітарної гімназії № 191 м. Києва Кухар Любов Олексіївна завжди приділяла багато уваги розкриттю саме соціальних проблем суспільства.

Починаючи з шостого класу, вона знайомить своїх учнів з тим, що фізіологічно людство можна поділити на три раси, проте воно складається ще й з багатьох різних етносів, тобто народів. Вона розказує їм про те, що давньогрецький термін “етнос” етимологічно означає “народ”, “плем'я”, “натовп”, “група людей”, і кожен з дня свого народження належить до певного (свого) етносу.

У старших класах вчителька методично грамотно розкриває наукові погляди та ідеї походження етносів. В етнографії існують різні школи, одна з них розглядає етнос як певну соціально-історичну систему, а інші вчені – як природне явище. Природознавчий підхід виводить на аналіз впливу географічного ландшафту та

клімату на етнос, ролі етнічних контактів, на виявлення механізмів розвитку етносів (тобто етногенезу).

Її дев'ятикласники знають, що територія України заселена з найдавніших часів. Існує кілька теорій походження українців: теорія давнього походження (трипільська); ранньослов'янська; давньоруська. Саме вчитель географії має показати територіально географію розміщення давніх поселень українців та сучасне їх розселення. Поряд із цим розкривається характер сучасного українського народу, стан духовності й психіки – його ментальність. Звертається увага на те, що населення західних і східних областей України відрізняється за своїми ментальністю та характером, з'ясовуються причини цього явища.

Аналізуючи різні джерела знань (підручник П.О. Масляка [2], інформацію вчителя, навчальні посібники О.І. Шаблія [2], Ф.Д. Заставного та ін.), учні роблять висновок, що соціально-культурна й кровноспоріднена близькість українського етносу виробилася внаслідок тривалого проживання, способу господарювання, історичного розвитку та єдиного географічного середовища.

Вже багато років вчителька розкриває галузеву структуру соціальної сфери Харківського району м. Києва, підкреслюючи особливість сфери обслуговування та споживання. Учні самостійно аналізують забезпеченість транспортом, торговими, культурно-просвітницькими, оздоровчими закладами населення свого мікрорайону. Після виконання соціально-краєзнавчих завдань вони характеризують зайнятість у сфері обслуговування батьків, родичів, знайомих; складають соціально-географічну характеристику мікрорайону. За результатами власних досліджень учні готують реферати для Малої академії наук і виходять з пропозиціями до Державної адміністрації району.

Творчий досвід учительки є унікальним, неповторним і дуже ефективним у справі соціологізації географічної освіти.

Цікавий доробок мають і молоді вчителі. Так, вчителька географії середньої школи № 13 Святошинського району м. Києва Слинко Раїса Василівна, враховуючи досвід старших колег, розробляє соціально-краєзнавчі завдання для учнів та допомагає їх якісно виконувати.

Враховуючи тему “Своя область”, учні склали характеристику транспорту свого мікрорайону. На підставі проведеного відбору фактичного матеріалу учні встановили, що природні умови (насамперед, рівнинний рельєф) сприяли розвитку наземного виду транспорту (швидкісного трамваю). Його технічне оснащення достатньо забезпечує якість пасажирського обслуговування населення (швидкість, помірна ціна порівняно з іншими видами транспорту, достатня безпека руху тощо). Було з'ясовано, хто з учнів користується цим транспортом, з якою метою, як часто. Обов'язковою умовою навчального процесу було повторення правил поведінки та користування швидкісним трамваем, розробка основних напрямів його вдосконалення.

За бажанням батьків та учнів у школі викладається курс з основ економіки (дев'ятий клас), який також має соціальну орієнтацію. Саме в цьому курсі вчителька поєднує соціально-географічні знання з основами економіки. Розвиток підприємницької діяльності, яка вважається одним із шляхів виходу з кризового стану економіки, вивчається також з допомогою дослідницьких завдань. Зібрані матеріали дають можливість відповісти на запитання:

1. В якій сфері господарства на сучасному етапі його розвитку найбільш поширена підприємницька діяльність і чому?
2. Яке значення в розвитку підприємницької діяльності має форма власності та реклама?

### 3. Як ставиться до підприємницької діяльності Ваша родина і Ви особисто?

Сформовані знання безпосередньо стосуються вдосконалення й систематизації соціально-географічної підготовки учнів. Молода вчителька перебуває в постійному творчому пошуку.

Характеризуючи творчий досвід вчителів географії у питаннях соціологізації географічної освіти, слід зазначити, що більшість з викладачів не враховує змін, які відбуваються в структурі народного господарства. Як і раніше, вони присвячують майже весь навчальний час розкриттю матеріальної сфери виробництва, незважаючи на те, що вона перебуває в кризовому стані. Обґрунтовано все це тим, що так було раніше і повинно бути в майбутньому. Проте майже в кожній родині йде мова про роботу у сфері обслуговування, усі члени сім'ї, навіть діти, знають які послуги надає ЖЕК і скільки це коштує. Отже, настав час, коли треба змінювати структуру шкільного курсу, врахувати в його змісті основні питання соціальної географії.

Частина вчителів, керуючись дидактичним принципом зв'язку навчання з життям, інтуїтивно виходить на розкриття провідних соціально-географічних понять: сфера обслуговування, товари споживання, послуги, галузі соціального комплексу, соціально-економічні райони тощо. Саме в цьому плані слід удосконалювати програми та підручники.

Звичайно, вчителю потрібний певний час для усвідомлення змісту нових підручників, нового методичного апарату, їх корекції на основі зв'язку навчання з життям, адже все це вимагає змін у методах і прийомах навчання. Новим у методиці навчання географії має стати повне використання методичного апарату нових підручників, розвиток самостійної творчої діяльності учнів на уроці та вдома під час роботи з підручником й іншими джерелами знань (додатковою літературою, періодичною пресою, статистичними даними тощо), вміння вчителя аналізувати, зіставляти, корегувати зібраний учнями фактичний матеріал, використовувати картографічний, схематичний, статистичний навчальний матеріал.

**Висновки.** На сучасному етапі викладання географії не всі вчителі враховують одне з найважливіших положень педагогіки й психології – глибоке засвоєння навчального матеріалу можливе лише при багаторазовому його повторенні на різних рівнях пізнання. Це пояснюється недосконалістю сучасної методики навчання предмета як у визначенні змісту шкільних курсів географії, так і в доборі методів, прийомів, засобів навчання. Слід зазначити, що в сучасній методиці відсутня також система корекції й контролю знань учнів, з допомогою якої вчитель міг би визначити їх рівень і приймати рішення про свої подальші дії в навчально-виховному процесі для виправлення виявлених недоліків. Все це певною мірою стосується й процесу формування системи соціально-географічних знань, під час якого в учнів розвивається пізнавальний інтерес до предмета “Географія” в цілому, відбувається підготовка до вибору соціальної географії як елективного курсу в 11–12 класах.

#### **Література**

1. Круглик Л.І. Вивчення проблем соціальної географії в школі : навч.-метод. посіб. / Л.І. Круглик, Л.Б. Паламарчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка Нова, 2001. – 138 с.
2. Масляк П.О. Економічна і соціальна географія України : підручник для 9 класу / П.О. Масляк. – К. : Педагогічна преса, 2005. – 287 с.
3. Пістун М.Д. Основи теорії суспільної географії : навч. посіб. / М.Д. Пістун. – К. : Вища школа, 1996. – 230 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія. Економіка. – К. : Перун, 2009. – 90 с.
5. Соціально-економічна географія / за ред. О.І. Шаблія. – Львів : Світ, 1996. – 607 с.

## СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СВОГО ЗДОРОВ'Я Й ФІЗИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ

Удосконалення фізичного виховання студентів в умовах нових соціально-економічних відносин вимагає змін у концепції фізичного виховання з орієнтуванням на саморозвиток фізичної індивідуальності тих, хто займається.

Стан здоров'я позначається на всіх сферах життя людини, на його якості. Значною мірою здоров'я визначає рівень соціальної й трудової активності особистості. Прискорення ритму життя, механізація й автоматизація виробництва, введення нових інформаційних технологій підвищує значення таких якостей особистості, як швидкість реакції, швидкість прийняття рішень, зібраність, уважність, працездатність тощо. Всі ці здібності більшою мірою визначаються комплексом показників здоров'я людини.

Одним з критеріїв гуманізації суспільства є масштаб турботи держави про рівень здоров'я своїх громадян. Однак є ще й обов'язок кожного члена суспільства піклуватися про своє здоров'я, ставитися до свого власного здоров'я як до найбільшої цінності.

У цей час проблеми фізичного самовиховання студентів для поліпшення їхнього здоров'я є найбільш актуальними в процесі виховання й здобуття освіти особистості.

**Мета статті** – проаналізувати ставлення студентської молоді до свого здоров'я й фізичного самовиховання.

Судячи з останніх опублікованих даних, показники здоров'я випускників шкіл і студентів щороку погіршуються. Так, за даними М.Д. Зубалій зі співавторами, 38,3% студентів вищих навчальних закладів за станом здоров'я належать до спеціальних медичних груп [2]. Причому цей показник щороку збільшується. Доцент Київського Національного аграрного університету С.І. Присяжнюк наводить результати медичного огляду студентів I курсу за 2002–2006 рр. Кількість студентів спеціальної медичної групи за цей період збільшилась на 5,7%; студентів, звільнених від занять фізкультурою – в 2,4 рази [3].

Аналіз стану здоров'я студентів Класичного приватного університету також свідчить про неблагополучний стан. Кількість днів перебування студентів на лікарняному тільки за 2006 р. збільшилося на 82% і становило в середньому 5,8 днів на одного студента.

Відомо, що велике значення для стану здоров'я має спосіб життя. За даними різних авторів, цей фактор важить від 49 до 53%. Аналіз фактичного матеріалу про життєдіяльність студентів свідчить про її хаотичну організацію. Це відображається в таких компонентах, як несвоєчасний прийом їжі, недосипання, мале перебування на свіжому повітрі, недостатня рухова активність, відсутність процедур, що загартовують організм, паління, пристрасть до пива тощо.

Водночас установлено, що вплив окремих компонентів способу життя студентів, взятого за 100%, досить значущий. Так, на режим сну припадає 24–30%, на режим харчування – 10–16%, на режим рухової активності – 15–30%. Накопичуючись протягом навчального року, негативні наслідки організації життєдіяльності студента найбільш яскраво виявляються ближче до закінчення вищого навчального закладу (зростає число захворювань). А якщо ці процеси спостерігаються протягом 5–6 років навчання, то вони мають суттєвий вплив на стан здоров'я студентів [4].

Особливу роль у складному й багатofакторному процесі формування індивідуальності людини відіграє освіта з фізичної культури. Вона створює фундамент здоров'я для розвитку інших сторін культури людини; передбачає інтеграцію фізичного навчання, фізичного виховання, фізичного розвитку й фізичного збереження здоров'я. Що стосується пріоритетів, то вони можуть бути правильно використані лише особистісно орієнтованою моделлю навчального процесу.

Ціннісний підхід до вивчення педагогічних процесів дає змогу висвітлити внутрішню сторону взаємозв'язку особистості й суспільства, побачити пріоритетні аспекти орієнтації студентів на життєві цінності.

За нашим даними, які збігаються з даними літератури, в ієрархії потреб і цінностей студентів здоров'я не займає провідної позиції. У юнаків на першому місці стоять наявність гарних і вірних друзів, у дівчат – щасливе сімейне життя й любов. Однак слід зазначити, що цінність здоров'я не перестає бути такою, навіть якщо вона не усвідомлюється людиною.

Як показують спостереження, більшість людей цінність здоров'я усвідомлюють тільки тоді, коли воно перебуває під серйозною загрозою. Із твердженням, що “здоров'я – необхідна умова повноцінної життєдіяльності” погоджується більшість опитаних студентів. З'ясувано, що здоров'я, як якісна характеристика особистості, сприяє досягненню інших потреб і цілей. Досягти короткострокові цілі для студентів важливіше, ніж прожити найбільш тривале й повноцінне життя.

Найменшим за значущістю рангом юнаки відзначили такі цінності, як активне життя, творчість, благополуччя держави; дівчата – фізичну досконалість, творчість, благополуччя держави. Отримані дані виявили суперечність між абсолютною цінністю загальних положень здорового способу життя й конкретних цінностей його підтримки, у тому числі на державному рівні.

На здоров'я, на думку юнаків впливають такі фактори: екологія, спадковість, уживання наркотиків і стреси; на думку дівчат: стреси, спадковість, паління. Як юнаки, так і дівчата в охороні здоров'я орієнтуються переважно “Зовні”, коли власним зусиллям приділяється другорядна роль. Це свідчить про недостатню вимогливість студентів до себе.

Подальші дослідження проводилися з першокурсниками Інституту здоров'я, спорту й туризму Класичного приватного університету. Це студенти, які вибрали для себе спеціальності “Фізичне виховання” й “Фізична реабілітація”. Природно, для цих студентів використання фізичних вправ у способі життя є невід'ємним чинником для майбутньої професії (див. табл.).

Таблиця

**Засоби фізичного самовиховання студентів Інституту здоров'я, спорту та туризму Класичного приватного університету, %**

| № | Засоби                     | Використовую час від часу | Практично не використовую |
|---|----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1 | Сауна                      | 44,9                      | 55,1                      |
| 2 | Спеціальні дихальні вправи | 24,5                      | 75,5                      |
| 3 | Роздільне харчування       | 24,5                      | 75,5                      |
| 4 | Аутотренінг                | 28,6                      | 71,4                      |
| 5 | Фізичні вправи             | 100,0                     | 0                         |
| 6 | Ліки                       | 36,7                      | 63,3                      |
| 7 | Загартовувальні процедури  | 42,9                      | 57,1                      |
| 8 | Масаж та самомасаж         | 71,4                      | 28,6                      |

Однак це не означає, що всі студенти виконують обсяг рухів, необхідний людині для збереження нормального рівня функціонування організму. Цьому рівню має відповідати руховий режим оздоровчо-профілактичного характеру. Багато студентів Інституту здоров'я, спорту та туризму щодня тренуються, виконуючи надмірно високий рівень фізичних навантажень, а деякі використовують фізичні вправи нерегулярно.

На друге місце серед засобів самооздоровлення студенти поставили масаж і самомасаж. Прийоми масажу покращують кровообіг, працездатність м'язів. За допомогою масажу підвищується еластичність і міцність м'язових сухожилів і зв'язок, рухливість у суглобах. Студенти з метою оздоровлення використовують сауну й процедури, що загартовують. Серед оздоровчих процедур сауна – це один із засобів загартовування з дією високих температур.

Систематичне застосування загартовувальних процедур знижує кількість простудних захворювань в 2–5 разів. Показниками правильного загартовування є: міцний сон, гарний апетит, поліпшення самопочуття, підвищення працездатності.

Що дивно, так це те, що досить велика кількість студентів (36,7%) використовує лікарські препарати й далеко не всі займаються аутотренінгом і спеціальними дихальними вправами. Останні два засоби самооздоровлення студентам практично невідомі. При заповненні анкет виникло запитання: “А що таке аутотренінг?” Але ж це один із засобів оздоровлення, що не має протипоказань.

Для досягнення позитивних результатів варто займатися аутотренінгом наполегливо, послідовно й терпляче. Завдання аутогенного тренування – навчити людину свідомо коректувати деякі автоматичні процеси в організмі. Аутогенне тренування в плані відновлення можна використовувати після великих фізичних і психічних навантажень та тренувань. За допомогою самонавіювання можна знімати відчуття втоми й мобілізувати творчу активність. Психологічні методи саморегуляції й самонавіювання можуть широко використовуватись у процесі будь-якої роботи для відновлення працездатності. Найбільша цінність аутогенного тренування полягає в тому, що його основними прийомами можуть самостійно опанувати практично всі люди.

У системі аутогенного тренування велику роль відіграють дихальні вправи. Головне призначення даних вправ – поліпшувати дихання під час занять фізичною культурою; удосконалювати дихальний апарат і підтримувати на високому рівні його працездатність; виробляти вміння дихати завжди правильно – глибоко, повними грудьми, роблячи тим самим постійний масажувальний вплив на внутрішні органи. Основою дихальних рухів є правильна послідовність наповнення легенів повітрям при вдиху й звільнення їх від повітря, збідненого киснем, при видиху. Повне та рівномірне дихання – профілактика багатьох захворювань. За допомогою дихання можна мобілізувати організм для енергійної роботи, а можна, навпаки, заспокоїти, зняти стрес. На жаль, цим чудовим засобом більше ніж 75% студентів практично не користуються.

Аналіз отриманої інформації свідчить про недостатню впорядкованість і взаємозв'язок знань студентів у галузі фізичної культури з їхніми практичними навичками. Наявні знання не мають необхідного функціонального характеру для використання в повсякденному житті, а студентам не вистачає пізнавальної активності для їхнього поповнення й розширення цих знань.

За роки навчання у вищому навчальному закладі необхідно сформувати таку систему фізичного виховання студента, яка дасть змогу забезпечити перехід від зовнішньої необхідності занять фізичними вправами до внутрішньої. Для цього пот-

рібно створити умови на рівні 1) держави; 2) навчального закладу; 3) окремої особистості.

**Висновки.** На державному рівні, крім програмно-нормативних й організаційних основ фізичного виховання, слід більш активно впроваджувати й рекламувати здоровий спосіб життя; висувати до телевізійної реклами певні вимоги для формування ідеології здоров'я; підтримувати будівництво спортивних споруд; видавати у великому обсязі журнали й газети, що стосуються питань фізичного виховання й спорту (як національні, так і зарубіжні; активніше фінансувати наукові дослідження в галузі фізкультури й спорту тощо.

На рівні окремого навчального закладу, крім проведення обов'язкових занять фізкультурою, треба:

- створити умови для регулярних занять видами спорту на вибір студента;
  - забезпечити умови для оволодіння студентами системи валеологічних знань;
  - створювати традиції внутрішньовузівських спортивних змагань з елементами шоу-програм;
  - забороняти паління й продаж алкоголю на території ВНЗ;
  - виховувати морально, психічно й фізично здорове покоління громадян.
- На рівні окремої особистості треба:
- формувати мотиви фізичного самовиховання;
  - освоювати знання, уміння й навички здорового способу життя;
  - підтримувати й розвивати власні фізичні кондиції;
  - підвищувати вимогливість до себе в організації життєдіяльності;
  - тренувати вольові зусилля до систематичних занять фізичними вправами;
  - використовувати для регулювання фізичного стану прості й доступні засоби самооздоровлення (самомасаж, загартовування, аутогенне тренування тощо);
  - упорядкувати статеве життя;
  - звести до мінімуму з перспективою виключення алкоголь, паління.

#### **Література**

1. Быков В.С. Педагогическая технология физического самовоспитания учащейся молодежи / В.С. Быков, С.В. Михайлова, С.А. Никифорова // Теория и практика физ. культуры. – 2006. – № 8. – С. 13–16.
2. Концепція розвитку фізичного виховання у сфері освіти в Україні / М.Д. Зубалій, Б.Ф. Ведмеденко, В.І. Мудрік, О.З. Леонов, І.В. Мудрік, І.О. Остапенко, А.І. Савченко // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 10. – С. 2–3.
3. Присяжнюк С.І. Проблема фізичного виховання студентської молоді України / С.І. Присяжнюк // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 10. – С. 6–7.
4. Физическая культура студента : учебник / под ред. В.И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2003. – 448 с.

КУЛЕШОВА В.В.

## **ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦІВ**

Система інженерно-педагогічної освіти є одним з найважливіших чинників у задоволенні цієї потреби, підготовки поколінь до відтворення культурних цінностей. Вирішення цього завдання не може бути забезпечене тільки спеціальною під-

готовкою: освіта стає повноцінною лише в тому разі, коли її зміст визначений виховними цілями.

Виховання майбутнього інженера-педагога, громадянина, фізично й духовно повноцінної людини, професіонала можливо лише в цілісному педагогічному процесі, в умовах інтеграції освітньої установи та педагогічного середовища.

Не можна не погодитись, що від рівня розвитку освітнього середовища вищого навчального закладу залежить рівень затребуваності на ринку його освітніх послуг. Отже, враховуючи чинники сьогодення, ця проблема є актуальною для вирішення.

**Мета статті** – розкрити ознаки виховного середовища у вищому інженерно-педагогічному навчальному закладі.

Проблема організації виховної роботи в системі загальної освіти знайшла відображення у працях С. Батишева, А. Белкіна, А. Беляєва, В. Безрукової, І. Шаповалової та ін.

У нових умовах особливо актуальним стає завдання інтеграції окремих напрямів виховання, забезпечення цілісності педагогічного процесу. Особливо важливим це завдання має для вищих навчальних закладів інженерно-педагогічного профілю.

Виникають суперечності:

- між рівнем вимог до особистості фахівця інженерно-педагогічного профілю, що підвищується, і реальним статусом виховання в суспільстві, в освітніх системах;
- між потребою у формуванні цілісної особистості й реальними умовами педагогічного середовища;
- між рівнем наукової, нормативної забезпеченості системи педагогічного управління та рівнем розвитку самоврядування, ступенем його організаційного забезпечення.

Розвиток виховання в системі освіти визначається його найважливішою метою – формування особистості громадянина, що орієнтована на традиції вітчизняної та світової культури, на сучасну систему цінностей і потреб сучасного життя, здатна до активної соціальної адаптації в суспільстві й самостійного життєвого вибору, трудової діяльності та продовження професійної освіти, самоосвіти, самоудосконалення.

При визначенні стратегії розвитку виховання в нових умовах необхідним є формування освітньо-виховного середовища в інженерно-педагогічному ВНЗ – моделювання виховного простору особистості, сім'ї, науково-педагогічного колективу. В умовах інженерно-педагогічної освіти не тільки здійснюється підготовка кадрів, а й створюються умови для подальшого просування особистості в системі освіти.

Аналіз теорії та практики дав можливість визначити такі продуктивні засоби оптимізації розвитку виховання:

- розвиток студентського самоврядування;
- використання можливостей післядипломної освіти;
- розвиток дозвіллевої діяльності як особливої сфери життєдіяльності молоді, що вчиться, і функціонування молодіжної субкультури;
- вивчення та поширення передового досвіду, використання педагогічного потенціалу регіону.

На рівні держави рекомендується застосовувати спеціальний комплекс заходів:

- оптимізація нормативної, організаційно-методичної бази виховання у вищих навчальних закладах;



- приведення у відповідність компонентів виховного процесу (розробка змісту, форм і методів виховання, адекватних функціям профілю вищого навчального закладу);
- розробка моделі фахівця;
- створення виховного середовища, організація й управління позанавчальною діяльністю;
- розробка відповідного науково-методичного забезпечення;
- узагальнення й поширення досвіду виховної роботи у вищих навчальних закладах.

Однією з найважливіших умов досягнення успіху у виховній роботі є забезпечення цілісності педагогічного процесу, що вимагає відмови від фрагментарності виховної діяльності, подолання негативних наслідків так званої роботи за “окремими напрямками”. На відміну від функціонального підходу, принцип цілісності вимагає забезпечення єдності виховання в навчальній, науково-інформаційній і позанавчальній діяльності.

Цілісно-функціональний підхід засновано на єдності всіх видів діяльності, виховних заходів. Проте це не виключає, а навпаки, передбачає виділення провідного напрямку діяльності, що зумовлено профілем навчального закладу, іншими регіональними особливостями [1, с. 112].

Цей підхід необхідно враховувати при підготовці фахівців інженерно-педагогічного профілю.

Виховання у вузькому значенні, з точки зору І. Харламова, – це специфічний процес формування соціальних і духовних відносин [3]. Цілісна й гармонійна особистість може формуватися в цілісному педагогічному процесі. Проте, попереджають учені, цілісний педагогічний процес не зводиться до єдності процесів навчання й виховання (не може розглядатися як єдність процесів розумового, естетичного, трудового й інших видів виховання).

Цілісність – це внутрішня якість, що досягається реалізацією єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій, цілей педагогічного процесу, а також єдністю відносного самостійних процесів – компонентів: діяльність педагога, педагогічна взаємодія, самовиховання.

В умовах студентського життя зростає роль студента як суб’єкта педагогічного процесу: він активний, самостійно вибирає життєвий шлях, ціннісні орієнтації. Аналіз виховного процесу у вищому інженерно-педагогічному навчальному закладі (Українська інженерно-педагогічна академія) переконав, що особливістю соціалізації й виховання є поєднання двох стратегій:

- стратегії дії на особистість студента з метою формування потрібних вихователів, навчальному закладу, суспільству якостей;
- стратегії створення умов для саморозвитку особистості в ході вузівського навчання. Чим старше студент, тим більшої актуальності набуває друга стратегія – створення умов, створення виховного середовища.

У навчальних закладах вибір стратегії виховання детермінується завданнями профілю освіти: формуванням професійних інтересів, мотивів, схильностей, складове ядро професійної спрямованості особистості фахівця. У зв’язку із цим завданням професорсько-викладацького колективу інженерно-педагогічного ВНЗ є надання допомоги молодим людям у розвитку таких якостей, як відповідальність, дисциплінованість, академічна мобільність, толерантність, патріотизм і громадянськість.

Іншим завданням є обмін особистісними сенсами в процесі педагогічної взаємодії, розкриття перед молодістю широкого поля вибору, допомога йому у формуванні індивідуального стилю діяльності, досвіду з досягнення життєвого успіху.

Таким чином, сутність виховання полягає у створенні сприятливих можливостей для саморозвитку й самовиховання людини шляхом розкриття перед нею поля можливих виборів і їх наслідків, тому що остаточне рішення й відповідальність за нього повинен приймати сам вихованець. Потужним чинником, що впливає на педагогічний процес, є навколишнє середовище.

У педагогічному аспекті сутність, зміст понять “виховне середовище”, “освітнє середовище”, “соціально-психологічне середовище” розглядаються в працях В. Бочарової, Л. Буєвої, В. Гурова, І. Кона, А. Мудрика, А. Петровського, Л. Рубіної. З погляду соціології, під середовищем розуміють суспільні, матеріальні й духовні умови його існування та діяльності, що оточують людину. Середовище в широкому значенні (макросередовище) охоплює суспільну систему в цілому. У вузькому значенні (мікросередовище) включає безпосереднє оточення людини – сім'ю, навчальний колектив, мікрогрупа [4–6].

Соціальне середовище надає вирішальну дію на формування й розвиток особистості. Водночас під впливом діяльності людини воно змінюється. Соціально-освітнє середовище – це сукупність просторів, у яких здійснюється життєдіяльність людини: освітній, соціальний, наочний, особистісний, екологічний, економічний, дозвіллевий. Відповідно до цих просторів можна говорити про середовище як системну єдність. Основні функціональні ознаки соціально-освітнього середовища – її гуманітарний, розвивальний характер. Проте, щоб ці ознаки змогли виявитися, соціально-освітнє середовище має бути спроектовано, добре організовано й навіть побудовано.

Аналіз праць науковців дав змогу виділити *такі ознаки середовища*:

- реальність, об'єктивність, наявність різноманітних чинників, що впливають на особистість;
- наявність стійкої сукупності речових і особистісних елементів, що оточують соціальний суб'єкт, і тих, що безпосередньо впливають на процес його соціалізації й індивідуалізації;
- активність, відкритість середовища, комплексний характер;
- керованість, динамізм, єдність тенденції до стабільного функціонування й інноваційного розвитку.

Л. Рубіна стосовно освітньої установи до елементів середовища включає: саму освітню установу, її підрозділи, громадські організації, об'єднання. Освітнє середовище включає також особистісні елементи: стан культури міжособистісних відносин, ціннісні орієнтації соціальних суб'єктів, що є суб'єктами педагогічного процесу, їхню соціокультурну діяльність (спрямованість, обсяг, результативність). Слід враховувати і спектр відносин з позиції викладача: викладач – студент; викладач – колега; викладач – адміністрація; викладач – обслуговуючий персонал, а також з позиції учня: студент – викладач; студент – студент; студент – адміністратор; студент – працівник допоміжної служби.

Виховне середовище освітньої установи можна розглядати одночасно у двох вимірюваннях: діяльнісно-комунікативному й соціально-психологічному.

Перше включає речові елементи середовища і їхнє функціонування, друге (наприклад, взаємодія “викладач – студент”) розглядається за параметрами: спря-

мованість (навчання, виховання), обсяг (кількість навчального й позанавчального часу спілкування), результативність (рівень знань).

Психологія середовища передбачає визначення “просторової структури”: територіальність (визначення місць для роботи й відпочинку, позначення свого місця для кожної групи); персоналізація середовища (можливість залишити індивідуальний відбиток на своєму оточенні та самостверджуватися в цьому середовищі). Співпраця розуміється як взаємозалежна духовна спільна діяльність у комфортних для всіх учасників умовах. Комфортність, гуманістичний характер цього середовища багато в чому залежить від рівня загальної й педагогічної культури. Педагогічна культура включає такі структурні елементи: компетентність, професіоналізм, виконавську дисципліну, ініціативність, ввічливість, а також комунікативність, психологічний такт.

Посилення педагогічного потенціалу середовища, що гуманізовано пов’язано з реалізацією вимог особистісно орієнтованого підходу (Є. Бондаревська, Н. Нікандров, В. Серіков, І. Якіманська та ін.).

Зміст освіти, виховання не може обмежуватися тільки підготовкою вихованців до життя, необхідно надавати більшого значення формуванню людини, сприйняття нею себе, свого образу, потенціалу, гідності.

Є. Бондаревська вважає, що лише за наявності гуманізованого середовища можна запобігти масовим явищам дезадаптації, підвищенню рівня тривожності, агресії. Освітня установа повинна розвиватися як центр культури, гуманітарної допомоги, захисту й підтримки кожної особистості. Для цього необхідні спеціальні заходи зі створення культурно-виховного середовища, у якому відбувається вільний вибір особистістю способів творчої самореалізації та її культурний саморозвиток, і здійснення соціально-педагогічного захисту, допомоги та підтримки кожного учня в його адаптації до соціуму й життєвого самовизначення. [1, с. 44].

Найбільш характерними ознаками такого середовища є:

- культивування сім’ї як провідної умови й чинника виховання;
- моральний характер відносин як основи життя людей, змістом якого стають такі цінності, як любов, милосердя, толерантність, пошана, гідність, оптимізм;
- культуротворчий характер життя людей, що заснований на збереженні й продовженні культурно-історичних традицій, турботі про екологічне благополуччя;
- ставлення до освітньої установи як частини середовища, що прагне гармонії із середовищем, співпраці з нею.

Підтримуємо автора та вважаємо пріоритетним для вищих навчальних закладів створення та формування гуманізованого середовища.

Одним із способів подолання роз’єднаності освітніх установ, їх відокремлення, ослаблення їх виховного потенціалу (орієнтація на знання, абсолютизація спеціальної підготовки) є інтеграція освітнього середовища, соціокультурного простору: створення навчально-науково-педагогічних комплексів. Посиленню інтеграційних процесів має слугувати створення регіонального цілісного культурно-освітнього простору. Єдність, цілісність забезпечується загальним розумінням всіма учасниками педагогічного процесу цінностей і цілей освіти, завдань освітньо-виховної діяльності, загальних принципів оновлення змісту й технологій освіти.

Поняття “середовище”, “простір” не виключають, а навпаки, передбачають можливість перетворення освітніх установ на соціокультурні центри (залежно від профілю, територіального розташування, наявності кадрів, інфраструктури). Наприклад, екологічного центру, центру творчості, центру громадянського виховання.

Таким чином, єдиний освітній простір – це територіально позначене соціокультурне середовище, у межах якого відбувається формування цілісної особистості як результат діяльності цілісної, особистісно орієнтованої освітньої системи [1, с. 204].

На рівні окремої освітньої установи (внутрішній освітній простір) культуровідповідний підхід вимагає створення нових структур і дисциплін – полідисциплін, що формують міждисциплінарну свідомість, при якій історію науки й культури слід висвітлювати в єдиному пізнавальному контексті, що змодельований на широкій пізнавальній основі.

Система освіти, перш за все, формує людину культури, що є базою його професійної культури. Це означає, що спеціальна освіта будується в контексті культури, на розумінні залежності професійного успіху в кар'єрі, успіху в діяльності від рівня культури. Освітні системи з урахуванням профілю підготовки повинні розробляти модель випускника. Така модель має включати такі компоненти: професійна спрямованість; професійна компетентність; комплекс соціально значущих і професійно важливих якостей, психодинамічні властивості, якості.

Найбільш складною характеристикою, як відзначають дослідники, є особистісна характеристика моделі фахівця: її світоглядні установки, орієнтуючи на виконання певної соціальної функції (рівень соціальної зрілості, особистісна система цінностей і пріоритетів, наявність ділових якостей, морально-етичні засади).

Необхідно також враховувати значущі якості, якими має володіти випускник вищого навчального закладу: відповідальність, сумлінність, толерантність, здатність долати конфлікти, комунікативність тощо.

Специфіка вищого навчального закладу накладає свій відбиток на модель фахівця, додаючи певних штрихів до характеру особистості, пов'язаних з особливостями професії: наприклад, спостережливість, посидючість, охайність, гарна пам'ять тощо. Проте, щоб процес формування був цілеспрямованим, потрібна виховна робота.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти вищі навчальні заклади виявилися неготовими до роботи зі студентською молоддю, не змогли вчасно зорієнтуватися й відійти від традиційних стереотипів.

Умови, що змінилися, потребують переосмислення стратегії виховання, використання нових технологій і методів у цій галузі.

Таким чином, стратегія організації виховання в навчальному закладі базується на єдності, перш за все, двох підходів: особистісно орієнтованого й середового.

Технологічні аспекти організації виховання передбачають урахування як детермінанти соціальних і психовікових особливостей студентів.

У навчальній діяльності виховання й розвиток особистості досягається за допомогою змісту дисциплін, які вивчають.

“Проективна освіта” передбачає формування освітнього середовища відповідно до запитів того, хто навчається, завдань, які він ставить перед собою за логікою своїх інтересів, відповідно до особистісних освітніх потреб.

Отже, освіта й виховання – це проекція особистості на середовище, формування середовища відповідно до соціально-психологічних, особистісних особливостей студентів.

У вищому навчальному закладі є можливості для проектування майбутнього професійного розвитку. Об'єктами проектування є: професійні інтереси, мотиви, цінності (професійна спрямованість); професійна компетентність; професійно важливі якості; уміння й навички.

У проектуванні професійного розвитку важливе значення має професійне самовиховання. Професійне самовиховання означає не тільки розвиток спеціальних знань, умінь і якостей. Воно передбачає вдосконалення багато інших, неспецифічних для цієї професії, але професійно значущих якостей особи стості (морально-естетичних, особливостей психічних процесів – емоційність, жвавість уяви) і проходить економніше, якщо студент вже мав певний досвід самовиховання в шкільні роки. На жаль, таких студентів небагато. Тому так важливо, щоб для педагогів вищого навчального закладу основним завданням постала проблема організації й керівництва студентською самоосвітою з першого до випускного курсу.

Проектування виховного середовища здійснюється на рівні навчального закладу і на місцевому рівні.

Проектування виховного середовища на рівні навчального закладу передбачає проектування виховної системи й виховного процесу.

Аналіз виховного процесу у вищому інженерно-педагогічному навчальному закладі дав змогу визначити особливості в змістовно-функціональному аспекті управління виховною роботою:

- проведення культурно-масових, фізкультурно-спортивних, науково-просвітницьких заходів, організація дозвілля студентів;
- створення й організація роботи творчих, фізкультурних і спортивних, наукових об'єднань та колективів, об'єднань студентів і викладачів за інтересами;
- організація громадянського й патріотичного виховання студентів;
- організація роботи з профілактики правопорушень, наркоманії й ВІЛ-інфекції серед студентів;
- вивчення проблем студентства й організація підтримки, консультаційної допомоги;
- організація науково-дослідної роботи студентів у позанавчальний час;
- пропагування фізичної культури та здорового способу життя;
- сприяння роботі студентських громадських організацій, клубів і об'єднань;
- інформаційне забезпечення студентів, підтримка й розвиток студентських засобів масової інформації;
- наукове обґрунтування існуючих методик, пошук і впровадження нових технологій, форм і методів позанавчальної діяльності;
- створення системи морального й матеріального стимулювання викладачів і студентів, що беруть активну участь в організації виховної роботи.

Організація управління здійснюється на трьох рівнях: на рівні вищого навчального закладу; на рівні факультету, кафедри; на рівні нових структурних підрозділів.

На сучасному етапі розвитку виховної системи у вищому навчальному закладі набуває вагомого значення діяльність кураторів студентських груп. Куратори академгруп об'єднані інститутом кураторів, що виконує організаційну та координаційну функції.

Основними напрямками діяльності кураторів є:

- знайомство студентів з організацією навчального процесу, статутом вищого навчального закладу, правилами проживання в гуртожитку, правилами внутрішнього розпорядку, правами та обов'язками студентів;
- створення студентського колективу, робота з формування активу групи;
- робота з адаптації студентів у системі навчання у вищому навчальному закладі;

- створення атмосфери доброзичливих відносин між викладачами та студентами;
- координація активу групи в організаційній роботі, у розвитку студентського самоврядування.

Діє Студентський Сенат, до якого входять представники всіх факультетів.

Цей орган є проміжною ланкою між адміністрацією й студентськими колективами.

Педагогічне середовище проектується та координується за допомогою міжвузівських центрів, а також координується адміністрацією міста й області (Харківської).

**Висновки.** Таким чином, педагогічне проектування організації, змісту, управління виховною діяльністю, зміцнення зв'язків взаємодії з навколишнім середовищем дає змогу надати освітній установі статусу педагогічного та культурного центру, що відіграє системоутворювальну роль у регіональній системі соціалізації, виховання й розвитку особистості студентів.

Подальшої розробки та дослідження потребує формування сприятливого виховного середовища в інженерно-педагогічному навчальному закладі.

#### **Література**

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Издательство РГПУ, 2000. – 352 с.
2. Лихачев Б.Г. Педагогика : курс лекций / Б.Г. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.
3. Чиркин В.Е. Общечеловеческие ценности и Российское право / В.Е. Чиркин // Общественные науки и современность. – 2001. – № 2. – С. 70–78.
4. Бочарова В.Г. Педагогика отношений в социуме. Перспективная альтернатива / В.Г. Бочарова. – М., 1991.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Мудрик А.В. Социализация и воспитание / А.В. Мудрик. – М., 1997. – 96 с.
7. Савина Н.В. Педагогическая система как интегративное понятие / Н.В. Савина // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург : СИПИ, 1992. – Вып. 3. – С. 23–37.
8. Ильин Г. Проективное образование и становление личности / Г. Ильин // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 85–92.

КУРІННА А.Ф.

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У постіндустріальному, інформаційному суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Одним із джерел розвитку комунікативних можливостей особистості є професійно-педагогічна комунікація як особливий тип активного взаємообміну інформацією в професійній педагогічній діяльності.

У нових соціально-економічних умовах відбувається переосмислення ролі знань, у тому числі в житті дорослої людини. Природно, що нові цінності знань потребують нових підходів до їхнього освоєння в системі підвищення кваліфікації. Освіта дорослих має свої особливості, що сильно відрізняють її від шкільної або вузівської освіти. Практика показує, що дорослі вчаться не гірше, ніж діти або сту-

денти, вони вчаться інакше. Навчання з метою розвитку своєї майстерності або підвищення кваліфікації є для професіонала засобом самовдосконалення.

Вивчення освітніх потреб слухачів системи підвищення кваліфікації свідчить про те, що педагоги відчують дефіцит психологічних знань, мають труднощі в переході від монологічної, фронтальної форм організації навчальних занять до діалогової й полілогової форм, в оволодінні інтерактивними методами організації навчальної діяльності. Значна частина труднощів, з якими стикаються сучасні вчителі, пов'язана із спілкуванням: невміння налагодити контакт із вихованцями, нерозуміння психологічної позиції учнів, недостатня гнучкість у ситуаціях, що виникають спонтанно, труднощі в управлінні своїм власним психічним станом, недостатній розвиток комунікативних можливостей особистості вчителя та учня.

Доцільний вихід із ситуації, що склалася в шкільній та професійній педагогічній мовній освіті, – звернення до риторики, відродженої навчальної дисципліни, побудованої на засадах комунікативно орієнтованого підходу до уроку та покликаній формувати компетентного носія мовлення. Але викладання риторики потребує особливої підготовки вчителя-словесника. На жаль, на сьогодні ми ще не маємо в школі кваліфікованого викладача риторики, тому що жоден вищий навчальний заклад не займається їх підготовкою. Хоча саме викладач риторики має бути в центрі формування професійної культури педагога нової формації, педагога-гуманіста, педагога-фасилітатора.

Однією з проблем, пов'язаних з модернізацією системи освіти в Україні, є перехід педагога від авторитарної, традиційної педагогіки тоталітарного суспільства до сприйняття світу дитинства як самоцінності, виявлення емпатії, поваги до вихованців, визнання їхнього права на власну думку, самостійність суджень, права на помилку.

Аналіз змісту й цільових настанов освітнього процесу дає змогу визначити нові вимоги до професійної культури педагога. Поряд з компетентністю в предметній галузі, методологічною культурою й досконалістю в оволодінні методикою організації навчального процесу пріоритетними стають широкий кругозір, духовне багатство, моральний вигляд, психологічні особливості вчителя та комунікативна культура.

Головні характеристики філолога-гуманіста виявляються не тільки в продуктивному комунікативному спілкуванні з учнями, що є для них природним, як фахівцям, а і в спілкуванні між педагогом і учнями, між педагогом і батьками, між педагогом і керівниками, колегами по спільній діяльності, що виходить за межі професійної обізнаності словесника. Саме вчителі-словесники та вчителі-ритори повинні нести в педагогічний колектив провідні ідеї гуманізації педагогічного спілкування на всіх рівнях суб'єкт-суб'єктних відносин.

Таким чином, актуальність обраної теми статті зумовлена соціальною значущістю мовленнєво-мисленнєвої, комунікативної культури не тільки випускників школи, а й педагогів, різних за фахом; недостатньою розробленістю проблеми формування комунікативної компетенції вчителів та школярів у теоретичних і практичних аспектах; необхідністю введення курсу риторики не тільки в дидактику шкіл нового типу, середніх та вищих навчальних закладів, але й у дидактику загальноосвітніх шкіл та як спецкурс на курсах підвищення кваліфікації.

Сутність і характеристики продуктивного комунікативного спілкування є об'єктом розгляду багатьох наук: філософії (В. Біблер, М. Бубер, М. Каган, Дж. Мід, А. Ухтомський, Т. Флоренська), філології (М. Бахтін, В. Виноградов,

А. Леонтьєв, Л. Якубинський), психолінгвістики (І. Васильєва, Г. Кучинський, А. Леонтьєв, С. Шатилов), психології (А. Бодальов, Г. Буш, Д. Джаффе, Г. Ковальов, А. Леонтьєв), досліджень, присвячених використанню діалогу як ефективного засобу навчання й виховання (Л. Байбородова, С. Батракова, Е. Богданова, О. Бочкарева, С. Братченко, О. Зуєв, В. Казанська, А. Кан-Калік, Г. Ковальов, І. Колеснікова та ін.).

Роль і значення комунікативного компонента в структурі педагогічної діяльності розглянуто в працях С. Батракової, Ф. Гоноволіна, В. Кан-Каліка, В. Кашницького, Н. Кузьміної, А. Леонтьєва, А. Мудрика, В. Сластьоніна, Л. Спиріна та ін. Специфіку навчання дорослих людей розкрито в працях з андрагогіки (Ю. Кулюткін, С. Зміїв та ін.).

Зміст і джерельна основа шкільної навчальної дисципліни “Риторика” та спецкурсу “Педагогічна та практична шкільна риторика” складаються з:

– філософських поглядів на взаємозв’язок мови й мовлення, мовлення та мислення, на роль мови як засобу спілкування (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.);

– провідних ідей теорії мовної комунікації (С.Д. Абрамович, О. Гойхман, О. Зарецька, Е. Ключев, Л. Мацько, Т. Надеїна, М.Ю. Чикарькова й ін.);

– тверджень про формування мовної та риторичної особистості – носія культури народу (В. Аннушкін, А. Богуш, М. Вашуленко, С. Іванова, А. Капська, Т. Ладигенська, М. Львів, Л. Мацько, Е. Пасів, Г. Сагач, К. Станіславський).

**Мета статті** – розкрити шляхи розвитку комунікативних можливостей особистості в професійній педагогічній діяльності.

Виявлений дефіцит компетентності в основному виді діяльності педагога – спілкуванні привів до необхідності розробки змісту й методики підвищення кваліфікації різних категорій працівників освіти з культури педагогічного спілкування та підготовки вчителів риторики в межах спецкурсу.

Неодмінна умова продуктивності занять за програмою спецкурсу “Педагогічна та практична шкільна риторика” – спираючись на особистий педагогічний досвід слухачів, аналіз педагогічних ситуацій, що виникають у колективі. Саме тому пропонувані види практичних завдань передбачають самоаналіз слухачами курсів підвищення кваліфікації процесу власної риторичної діяльності та риторичної діяльності школярів.

За підсумками занять спецкурсу доцільне проведення дискусій, круглих столів, самодіагностики слухачами отриманого потенціалу тощо. Можливі варіанти питань для подібного самоаналізу наведено нижче.

Питання до міркування:

1. У чому особливості процесу становлення професійної комунікативної культури педагога?

2. Що первинне в цьому процесі: компетентність чи ціннісні орієнтації педагога?

3. Якого нового вчителя, вихователя хочемо ми бачити у зв’язку з гуманізацією освіти?

4. Чим, по-Вашому, традиційна педагогічна освіта не задовольняє становлення професійної комунікативної культури вчителя?

5. Як ідеї гуманізації можна реалізувати в навчальному процесі?

6. Що нового Ви запропонували б внести в зміст і форми організації підвищення кваліфікації працівників освіти, щоб підвищити комунікативну культуру педагога?



7. Які, по-Вашому, перспективи розвитку педагогіки взаємодії, педагогічної риторики та шкільної риторики?

8. Які з інтерактивних форм організації навчального процесу Вами засвоєні? Що це Вам дає?

Викладачі курсів протягом усього циклу навчання прагнуть підвести кожного вчителя до досягнення певних навчальних цілей шляхом гнучкого використання різноманітних форм і методів навчання: подання сучасного стану викладання предметів філологічного циклу; проведення ряду практичних семінарів і занять у ході курсової підготовки; подання зразкової тематики практикоорієнтованих проєктів; активізацію внутрішніх особистісних ресурсів учителів; введення педагога в практичну програму свого саморозвитку (мережа групових і індивідуальних консультацій щодо обраних проблем); включення в заняття коротких або розгорнутих виступів учителів за задалегідь обраними ними питаннями, що входять у зміст занять. Їхнє обговорення слухачами дає викладачеві уявлення про теоретичну підготовку вчителів у переломленні теоретичних знань у їхній практиці. Така робота формує й розвиває зовсім новий тип відносин між вченими-педагогами й учителями-практиками. Їхня взаємодія приводить не тільки до передачі знань і досвіду, але й до взаємного вдосконалювання, воно стає одним із джерел розвитку педагогічної творчості.

Роль семінарів:

- допомагають як досвідченим вчителям, так і початківцям у проведенні уроків з урахуванням сучасних вимог і підходів, новітніх методів і прийомів, сучасних технологій;

- підвищують рівень педагогічної майстерності;
- дають можливість всебічно обговорити значущі методичні проблеми;
- допомагають здійсненню постійного зв'язку зі слухачами;
- надають можливість обміну досвідом з кращими вчителями шкіл;
- дають змогу ознайомитись з педагогічними кадрами області [2].

Значущі для вчителів стажування, майстер-класи, у ході яких педагоги вивчають досвід роботи колег. Передовий педагогічний досвід – це результат великої й напруженої, а головне – творчої праці.

Основні завдання майстер-класів:

- надання допомоги вчителям у роботі;
- професійне спілкування, обмін досвідом роботи;
- колективний пошук і перевірка педагогічних інновацій;
- підвищення професійної компетентності педагогів;
- націленість на використання інноваційних педагогічних технологій у навчанні.

Проблема компетентності як якість результату освітнього процесу набуває сьогодні особливої актуальності. Нова якість освітнього процесу реалізується в новому за якістю результаті – компетентності педагога, у нашому випадку – комунікативної компетентності фахівця, яка складається з перелічених нижче знань, умінь та навичок. Фахівець з теорії й практики спілкування повинен:

- знати мовний етикет і вміти його використовувати;
- правильно формулювати цілі й завдання ділового спілкування;
- організовувати спілкування й управляти ним;
- аналізувати предмет спілкування, скарги, заяви;

- ставити запитання й конкретно відповідати на них;
- володіти навичками й прийомами ділового спілкування, його тактикою й стратегією;
- уміти вести бесіду, співбесіду, ділову розмову, суперечку, полеміку, дискусію, діалог, дебати, диспут, круглий стіл, ділову нараду, ділову гру, переговори;
- аналізувати конфлікти, кризові ситуації, конфронтації й уміти вирішувати їх;
- мати навички доведення й обґрунтування, аргументування та переконання, критики й спростування, досягнення згоди та рішень, компромісів і конвенцій, уміти робити оцінки й пропозиції;
- володіти технікою мовлення, риторичними фігурами й прийомами, уміти правильно будувати публічні виступи;
- уміти за допомогою слова здійснювати психотерапію, знімати стрес, страх, адаптувати партнера по спілкуванню до відповідних умов, коректувати його поведінку й оцінки [2].

Орієнтована програма спецкурсу “Педагогічна та практична шкільна риторика” може бути розрахована на два роки та включати в себе тематичні блоки:

*Комунікативна культура як показник професійної майстерності педагога.*

Гуманізація освіти й нові вимоги до професійної культури педагога. Особливості становлення професійної культури. Чому комунікативна культура виявляється принциповим компонентом професійної культури?

Практичне завдання: проаналізувати труднощі педагогічного спілкування в діяльності слухачів.

*Психологічні закономірності спілкування.*

Чому ми не завжди розуміємо один одного? Що впливає на характер спілкування? Установка. Життєвий багаж. Психологічні особливості особистості (темперамент, тип нервової діяльності, ступінь інтро- або екстравертованості).

Практичне заняття: тестування темпераменту; визначення психологічних особливостей вихованців.

*Комунікативний потенціал особистості.*

Найбільш значущі показники комунікативного потенціалу педагога: терпимість, комунікативний контроль, розсудливість, почуття власної гідності, уміння впливати на інших, оптимізм тощо.

Практичне заняття: самодіагностика комунікативного потенціалу; розробка плану розвитку комунікативної культури.

*Трансактний аналіз як засіб саморозвитку комунікативної культури.*

Сутність трансактного аналізу. Прояв стану Батька, Дорослого й Дитини. Рефлексія як спосіб розвитку комунікативного самоконтролю.

Практичне заняття: трансактний аналіз педагогічних ситуацій, визначення помилок у тактиці спілкування, пошук варіантів продуктивних контактів з учнями, батьками, колегами й посадовими особами.

*Секрети продуктивного спілкування.*

Поняття про провідну модальність, важливість її в педагогічній практиці. Мистецтво діалогу: секрет Сократа. Умови переговорів без поразок. Етика керівника: як виявити повагу, методи конструктивної критики.

Практичне заняття: комунікативний, педагогічний, соціально-педагогічний тренінг; вправи з використання секретів продуктивного спілкування; аналіз педагогічних і побутових ситуацій.

*Підсумкове заняття* може бути проведене як узагальнювальний семінар, дискусійний клуб, залік у формі самоаналізу своїх досягнень за підсумками вивчення курсу.

*Зразок питань для самоаналізу освоєння етики педагогічного спілкування*

1. Яких практичних умінь Ви набули?
2. Чи було для Вас щось принципово нове, несподіване в змісті занять?
3. Чи зуміли Ви скористатися здобутими знаннями у своїй педагогічній практиці? Наведіть приклади.
4. Що змінилося у Вашому комунікативному потенціалі?
5. Чи легше стало спілкуватися з дітьми й дорослими?
6. Що Вам здається важким у засвоєнні? Чому?
7. Із чим Ви не можете погодитися з матеріалів курсу?
8. Що б Ви запропонували змінити, доповнити в його змісті, в характері практичних завдань? [1].

Оскільки засвоєння змісту курсу передбачає не тільки оволодіння знаннями, а й формування в слухачів широкого кола зазначених умінь і навичок, організація навчального процесу має поєднувати в собі різні технології з переважанням активних методів і форм.

Різновидом активної моделі навчання на заняттях є інтерактивні технології. Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто вчиться. Інтерактивні технології передбачають застосування методу моделювання реальних життєвих ситуацій, спрямованих на спільне вирішення проблеми, а також рольових ігор. Серед інтерактивних технологій прийнятними для використання на заняттях курсу є робота слухачів у парах, у малих групах, уявний мікрофон, обговорення проблеми всією групою.

Головне завдання практичних занять – поглиблення матеріалу лекційного курсу, формування вміння застосовувати отримані знання надалі в навчальному процесі.

На практичних заняттях треба активно використовувати наочність, роздатковий матеріал, технічні засоби навчання, сучасні Інтернет-технології та додержуватися запропонованих педагогічних принципів:

- цілісний підхід до навчання, що забезпечує формування майстерності слова за наявності ціннісно-орієнтаційної установки й мотиваційного фактора;
- надання всім видам діяльності слухачів програмно-цільової та професійно-педагогічної спрямованості;
- діяльнісний підхід, що передбачає залучення всіх слухачів до різних видів мовленнєвої діяльності в період навчання;
- диференційований підхід, що здійснюється на основі динаміки спеціальної готовності слухачів до мовленнєвої діяльності;
- наявність критеріїв ефективності компонентів системи формування майстерності слова педагога.

**Висновки.** Розвиток комунікативних можливостей педагога є частиною професійної компетентності вчителя й розглядається в межах спецкурсу “Педагогічна та практична шкільна риторика” як інтегративна характеристика професійних і особистісних якостей, сукупність знань, умінь та мовленнєво-мисленнєвого досвіду, що розвивається в системі його професійної педагогічної діяльності. Це визначення сутності поняття професійної компетентності дає змогу визначити її структуру, що включає п’ять основних компонентів: спеціально-професійні знання (пе-

дагогічна й методична компетентність); науково-пізнавальні потреби; комунікативні здібності, уміння й навички; організаторські здатності; особистісні якості (естетична культура, ерудиція, творча активність, ініціативність, культура мовлення, емоційність, артистизм, вольові якості характеру, манера спілкування тощо).

#### Література

1. Зарецкая И.Н. Профессиональная культура педагога : учеб. пособ. / И.Н. Зарецкая. – М. : АПКиППРО, 2006. – 116 с.
2. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособ. для вузов / Н.А. Морева. – М. : Просвещение, 2003. – 304 с.

КУЧЕРЕНКО Н.В.

## ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вступ Європи до Болонського процесу зумовив внесення радикальних змін у сферу освіти. Інтеграція в європейський освітній простір привела до зростання попиту на іноземні мови, що, у свою чергу, зумовило реформування професійної підготовки майбутніх викладачів до висококваліфікованої професійної діяльності. Вивчення, викладання іноземних мов та професійно-педагогічна підготовка викладачів іноземних мов зазнали змін у багатьох європейських країнах згідно з новими вимогами та стандартами мовної політики Ради Європи. Вступ України до світового освітнього простору зумовлює необхідність проведення детального аналізу її системи освіти та зарубіжного досвіду організації навчання й підготовки педагогічних кадрів.

*Метою статті* є порівняльний аналіз американської, російської та української системи педагогічної підготовки викладачів іноземних мов в умовах ВНЗ.

Система освіти України, Росії та Америки мають однакову мету – підготувати висококваліфікованого викладача, який готовий до постійного здійснення розвитку професійно-педагогічних якостей. Але Америка, на відміну від Росії та України, у процесі впровадження реформаційних змін в освіту вже вирішила низку педагогічних проблем, що значно вплинули на систему підготовки викладачів у вищому навчальному закладі, таких як: диференціація та індивідуалізація професійної підготовки майбутнього педагога, застосування широкого спектра новітніх технологій у процесі навчання, упровадження інноваційних програм педагогічної підготовки в практику підготовки спеціалістів вищого навчального закладу. Підвищення якості системи професійно-педагогічної підготовки зумовило використання сучасних форм, методів та засобів навчання майбутніх фахівців. Відмінність американської системи підготовки педагогічних кадрів полягає в гнучкості освітньої системи, здатності до швидкої адаптації до нових вимог сучасного суспільства [3].

Порівняльний аналіз, проведений І.М. Мартиною, показав, що як у російських, так і в американських вищих навчальних програмах підготовки викладачів іноземних мов важливими цілями є: формування комунікативної компетенції; детальне вивчення культури країни, мова якої вивчається; зміст професійно-педагогічної підготовки викладачів іноземних мов до викладацької діяльності регулюється нормативно-правовими документами (для Росії це Державний освітній стандарт вищої професійної освіти, для Америки – певний штат і певний ВНЗ самі визначають зміст професійної освіти, для України – Закон “Про вищу освіту”, На-

ціональна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), цільова комплексна програма “Вчитель”); основними формами організації підготовки викладачів іноземних мов до іншомовного спілкування в процесі професійної діяльності (практичні та лабораторні заняття, самостійна робота студентів); у підготовці до іншомовного спілкування в Росії та США використовуються змішані методи.

Відмінності російської та американської систем професійно-педагогічної підготовки, на думку дослідниці, полягають у такому:

- організація підготовки педагогів до іншомовного спілкування в американських ВНЗ має адаптований характер: вона намагається пристосуватися до індивідуальних особливостей та вимог студентів; гнучко реагувати на соціокультурні зміни навколишнього середовища, що приводить до адаптації студентів до умов сучасного життя, особливостей ринку праці;

- навчальні дисципліни, вивчення яких покликані сприяти формуванню соціокультурної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов (у навчальних програмах ВНЗ Росії представлені в меншому обсязі, ніж у ВНЗ Америки);

- на відміну від Росії, самостійна робота майбутніх викладачів іноземних мов у коледжах та університетах США становить більшу частину навантаження. Підготовка викладачів іноземних мов до іншомовного спілкування у ВНЗ Росії може здійснюватися в умовах денної та заочної форм, у ВНЗ США – в умовах денної форми навчання. Однією з форм організації підготовки викладачів іноземних до іншомовного спілкування в США є зарубіжні стажування, які не передбачені Російським державним стандартом вищої професійної освіти та Законом України “Про вищу освіту”. Більш широке та результативне проведення стажувань в Америці, ніж у Росії та Україні, використання американськими ВНЗ новітніх технічних засобів навчання у викладанні іноземних мов та професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів сприяє більш ефективній організації самостійної роботи студентів.

Отже, спільною метою педагогічної освіти вищих навчальних закладів Росії та Америки є цільова професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи та сформована установка на постійне вдосконалення професійно-особистісних якостей.

Основною базою підготовки науково-педагогічних працівників (викладачів ВНЗ) в Європі на сьогодні є докторантура, в Україні – магістратура, аспірантура та докторантура. Підготовка викладачів іноземних мов здійснюється відповідно до діючих освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм.

Розглянемо підготовку майбутніх викладачів інститутів мови в Київському національному лінгвістичному університеті [2] і Класичному приватному університеті (м. Запоріжжя) [3].

З аналізу навчальних планів магістрів видно, що психолого-педагогічній підготовці викладачів іноземних мов до професійної діяльності взагалі не приділяється увага. У переліку дисциплін відсутні “професійно важливі предмети”: педагогіка (вступ до спеціальності; дидактика; теорія виховання; історія педагогіки; педагогічна майстерність; порівняльна педагогіка; соціальна педагогіка; сучасні педагогічні технології; основи педагогічного експерименту; педагогічна кваліметрія тощо); психологія (загальна психологія; вікова психологія; педагогічна психологія; соціальна психологія; історія психології; психологія управління; психологія професійної діяльності; психологія навчання іноземної мови тощо).

Таблиця

**Підготовка майбутніх викладачів інститутів мови  
в Київському національному лінгвістичному університеті  
та Класичному приватному університеті**

|  | Київський національний лінгвістичний університет     | Всього кредитів / годин | Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)               | Всього кредитів / годин |
|--|--|-------------------------|--|-------------------------|
|  | Термін навчання – 2 роки (26 тижнів)                 |                         | Термін навчання –1 рік (20 тижнів)                           |                         |
| <b>Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін</b>          |  |                         |  |                         |
| 1.   | Історія лінгвістичних учень                          | 1/27 годин              | -  | -                       |
| 2.   | Основи риторики                                      | 2/54                    | Основи риторики  | 0,5/27                  |
| 3.   | Сучасні інформаційні технології                      | 1/27                    | Сучасні інформаційні технології                              | 0,5/27                  |
|  | Всього   | 4/108                   | Всього   | 1/54                    |
| <b>Цикл фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін</b>     |  |                         |  |                         |
| 4.   | Комунікативні стратегії (основної мови)              | 8/216                   | Комунікативні стратегії (основної мови)                      | 3/162                   |
| 5.   | Теорія мовознавства                                  | 1/27                    | Теорія мовознавства  | 1,5/81                  |
| 6.   | -  | -                       | Теорія літератури  | 1/54                    |
| 7.   | -  | -                       | Методика викладання іноземних мов і літератури у вищій школі | 1/54                    |
| 8.   | -  | -                       | Історія і теорія літературно-художньої критики               | 1/54                    |
| 9.   | Теорія та практика перекладу з першої мови           | 2/54                    | -  | -                       |
| 10.  | Стилістика першої мови                               | 2/54                    | -  | -                       |
| 11.  | Теоретична граматики першої мови                     | 2/81                    | -  | -                       |
| 12.  | Теорія літератури                                    | 2/54                    | -  | -                       |
|  | Всього   | 17/486                  | Всього   | 7,5/405                 |
| <b>Вибіркові навчальні дисципліни</b>                                |  |                         |  |                         |
| <b>Цикл професійно-орієнтованих дисциплін за переліком програм</b>   |  |                         |  |                         |
| 13.  | Ділова мова (друга)                                  | 2/54                    | Друга іноземна мова  | 4/216                   |
| 14.  | -  | -                       | Загальнотеоретичний курс з другої іноземної мови             | 1/54                    |
| 15.  | Лінгвокраїнознавство країн другої мови               | 2/54                    | -  | -                       |
|  | Всього   | 4/108                   | Всього   | 5/270                   |
| <b>Цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу</b> |  |                         |  |                         |
| 16.  | -  | -                       | Історія лінгвістичних вчень                                  | 1/54                    |
| 17.  | -  | -                       | Новітні методології літературознавчого аналізу               | 1/54                    |
| 18.  | -  | -                       | Теорія і практика художнього перекладу                       | 1/54                    |
| 19.  | Теорія та практика перекладу з другої іноземної мови | 12/324                  | -  | -                       |
| 20.  | Комунікативні стратегії (друга мова)                 | 26/594                  | -  | -                       |

Продовження табл.

|  | Київський національний лінгвістичний університет   | Всього кредитів / годин | Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)                     | Всього кредитів / годин |
|--|--|-------------------------|--|-------------------------|
| 21.  | Загальнотеоретичний курс з другої мови   | 6/108                   | -  | -                       |
| 22.  | Проблеми сучасної лінгвістики (із зазначенням мов)   | 4/81                    | -  | -                       |
| 23.  | Актуальні проблеми дискурсології   | 2/54                    |  |                         |
|  | <b>Всього</b>  | <b>50/1161</b>          | <b>Всього</b>  | <b>3/162</b>            |
| <b>Цикл дисциплін самостійного вибору студента</b> |  |                         |  |                         |
| 24.  | -  | -                       | Актуальні проблеми соціолінгвістики та германістики                | 1/54                    |
| 25.  | -  | -                       | Шляхи та способи поповнення словникового складу германських мов    | 1/54                    |
| 26.  | -  | -                       | Порівняльна стилістика англійської та української мов              | 1/54                    |
| 27.  | -  | -                       | Основи компаративістики  | 1/54                    |
| 28.  | -  | -                       | Актуальні проблеми вивчення зарубіжної літератури доби Відродження | 1/54                    |
| 29.  | -  | -                       | Українська література кінця XX століття в контексті постмодернізму | 1/54                    |
|  | <b>Блок “Мовознавство”</b>   |                         |  |                         |
| 30.  | Сучасна агмалістика / Проблеми лінгвістики / Проблеми герменевтики   | 1/81                    | -  | -                       |
| 31.  | Лінгвокомунікативні особливості мов світу / Діахронічні дослідження у сучасній лінгвістиці                         | 1/81                    | -  | -                       |
| 32.  | Проблеми когнітивної лінгвістики / Проблеми гендерної лінгвістики  | 2/81                    | -  | -                       |
| 33.  | Поетика / Жанрово-стилістичні особливості прозового тексту   | 1/81                    | -  | -                       |
| 34.  | Проблеми діалектології / Регіональне варіювання національних мов   | 1/81                    | -  | -                       |
|  | <b>Блок “Літературознавство”</b>   |                         |  |                         |
| 35.  | Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману / Архетипова критика / Психологічний аналіз у зарубіжній літературі | 4/81                    | -  | -                       |

Продовження табл.

|     | Київський національний лінгвістичний університет   | Всього кредитів / годин | Класичний приватний університет (м. Запоріжжя) | Всього кредитів / годин |
|-----|--|-------------------------|--|-------------------------|
| 36. | Порівняльне літературознавство / Полікритика художнього тексту   | 4/81                    | -  | -                       |
|     | <b>Блок “Перекладознавство”</b>  |                         | -  | -                       |
| 37. | Особливості перекладу юридичних текстів / Особливості перекладу науково-технічних і літературних текстів / Особливості перекладу економічних текстів / Особливості перекладу ділового мовлення | 2/81                    | -  | -                       |
| 38. | Особливості усного / письмового перекладу  | 2/81                    | -  | -                       |
|     | <b>Блок “Порівняльна типологія”</b>  |                         | -  | -                       |
| 39. | Зіставна лексикологія іноземних та української мов / Зіставна граматики іноземних та української мов   | 2/81                    | -  | -                       |
| 40. | Одиниці мови і тексту в порівняльному аспекті / Порівняльна стилістика   | 2/81                    | -  | -                       |
|     | Всього   | 22/891                  | Всього   | 4/216                   |
|     | Практика   | 27/1404                 | Практика                                       | 8 тижнів                |
|     | Загальна кількість годин   | 124/4158                |  | 20,5/1107               |

Очевидно, яка реалізується тільки фахова підготовка викладачів іноземної мови, що складається з трьох блоків: 1) фундаментальних дисциплін; 2) навчальних дисциплін за фахом; 3) навчальних дисциплін з методики викладання іноземної мови.

Проте основною метою підготовки викладача іноземних мов, магістра є забезпечення можливості сформувати навички проведення наукової роботи; підготувати до самостійної роботи за спеціальністю, оволодіти спеціальними вміннями викладача як практичного психолога й безпосередньо професійно-педагогічними вміннями викладача; методикою навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах; методикою проведення наукового дослідження в галузі педагогічних наук; розширити знання світової та вітчизняної культури, історії, філософії [5].

В умовах професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача іноземних мов мають бути тісно пов'язані всі три види підготовки (фундаментальна, професійна, гуманітарна) з науковою роботою. Майбутній викладач повинен постійно працювати над самовдосконаленням і самоосвітою, що забезпечить формування особистості викладача.

Фахова підготовка магістрів здійснюється на базі значної кількості курсів за вибором. Розрізняють обов'язковий набір дисциплін, за вибором навчального за-



кладу та за вибором студента. Магістр готується до викладання іноземної мови в мовному/немовному вищому навчальному закладі.

Зміст фахової підготовки магістрів визначається з урахуванням здійснення виробничих функцій (магістр-викладач, магістр-дослідник) і освітньо-кваліфікаційного рівня, на базі якого здійснюється відповідна підготовка майбутніх фахівців. Підготовка магістрів реалізується шляхом упровадження інтегрованих навчальних курсів, які забезпечують системність в оволодінні навчальними дисциплінами, та, у свою чергу, сприяє уникненню повторів навчального матеріалу, поліпшенню організації навчально-виховного процесу, а також упровадженню новітніх технологій навчання іноземної мови.

Органічною складовою професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників є педагогічна практика. Мета практичної підготовки викладача іноземних мов – поглибити теоретичні знання шляхом упровадження в практику; сформувати в майбутніх викладачів уміння та навички практичної викладацької діяльності у вищій школі; сформувати та розвинути методичні вміння й навички викладання іноземних мов; сформувати творчий підхід до праці викладача. Практична підготовка здійснюється шляхом фахових і науково-асистентських практик. Тривалість та форми практики визначаються освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціальності. Для магістрів зміст практики полягає в: проведенні навчально-виховної та науково-дослідної роботи на всіх ступенях навчання. Практикант науково-асистентської практики прикріплюється за відповідною кафедрою, від якої він читає лекції, проводить семінарські, лабораторні та практичні заняття.

Вважаємо доречним ознайомитися з практикою зарубіжних країн з підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у провідних вищих навчальних закладах Європи.

#### *Австрійська педагогічна академія.*

Академія спеціалізується на підготовці майбутніх викладачів іноземних мов. Програма підготовки майбутніх учителів іноземних мов має модульну структуру та різні цикли професійної підготовки, що сприяє формуванню та розвитку мобільності викладачів іноземних мов, більш структурному способу навчання, вивченню інших культурних особливостей і тенденцій освіти інших країн. Підготовка викладачів наразі переживає певні перетворення: майбутніх викладачів готують до викладання іноземною мовою, крім свого предмета, ще й інших дисциплін, наприклад методика викладання іноземних мов. Майбутні викладачі постійно проходять курси стажування-удосконалення за кордоном. Головною метою такого стажування є проходження педагогічної практики, тобто відвідування уроків досвідчених викладачів, аналіз їх діяльності та проведення власних занять з іноземної мови.

Навчальним закладом були поставлено такі цілі:

- забезпечити підготовку вчителя іноземних мов відповідно до європейських вимог, чому сприяють програми мобільності та обміну студентами;
- встановити та підтримувати співробітництво між навчальними закладами Європи;
- спонукати майбутніх учителів до використання у своїй практиці експериментальних та інноваційних підходів до вивчення іноземних мов;
- забезпечити вчителю всебічну практики в іноземній мові та культурі, мови що вивчається [7].

#### *Освіта у Великобританії.*

Ще в 1944 р. держава прийняла закон про встановлення єдиних кваліфікаційних вимог до педагогічних працівників і додаткової підготовки педагогів. Згідно

із законом про освіту, у Великій Британії створено орган ліцензування молодих викладачів. Законодавство надає можливість викладачу протягом навчального року три дні присвятити своєму фаховому вдосконаленню [1, ст. 86]. В Україні кожні п'ять років має відбуватися перепідготовка викладачів, яка триває від двох до чотирьох тижнів і здійснюється на базі інститутів післядипломної освіти та інститутів підвищення кваліфікації вчителів.

Особливість магістратури Великобританії, як зазначає К.П. Бабенко, полягає в тому, що до неї вступають студенти, які вже мають не тільки вищу освіту, а й практичний досвід роботи викладачем не менше ніж шість років [1, ст. 75–76]. В Україні ж право вступати до магістратури мають бакалаври та особи, які вже мають вищу освіту.

#### *Відкритий Університет (Великобританія).*

В Англії вважається, що цей університет протягом останніх років досягнув значних висот у галузі університетської освіти [1, ст. 76].

Навчальний заклад упроваджує навчальну політику, поєднуючи теоретичні дисципліни з курсу підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, специфічні навчальні ситуації та різноманітні види діяльності, що сприяють покращенню мовленнєвої компетенції (складання мовного портфеля). Після завершення підготовчого курсу майбутній викладач повинен вміти оцінити різні методи навчання та передбачити можливий результат і наслідки. У навчально-виховний процес упроваджується велика кількість різних методів підготовки викладачів до професійної діяльності. Головна мета – сформулювати критичність педагогічного мислення шляхом апробації цих методів, не віддаючи переваги жодному. Тільки після ознайомлення з усіма методами майбутній викладач може вибрати найбільш оптимальний метод навчання для вирішення певного завдання. Велика увага приділяється формуванню навичок користування та методів використання у власній педагогічній діяльності сучасних засобів інформаційно-комп'ютерних технологій. Широко використовуються нові засоби та способи навчання (on-line forum, 'treasure chest' – студенти за власним бажанням здійснюють тематичний підбір матеріалу та розміщують його на сайті ВНЗ, де з ним можуть ознайомитись усі, хто бажає). Навчання проводять також шляхом упровадження онлайн матеріалів, нових засобів і способів навчання та системи наставництва (тьюторства) [8]. Таке навчання, на нашу думку, сприяє розвитку комунікативної та методичної компетенції майбутнього фахівця, що впливає на професійну підготовку.

У Великій Британії для роботи викладачем, крім одержання диплома за спеціальністю, необхідно пройти стажування та скласти додаткові іспити відповідній фаховій комісії.

#### *Оксфордський мовний коледж.*

Навчальний заклад, акредитований Британською Радою, пропонує для підготовки викладачів іноземних мов курси креативної методології та курс професійного розвитку.

Метою курсу креативної методології метою оволодіння теоретичними знаннями і практичними навиками застосування різноманітних методик у власній викладацькій діяльності. Програма курсу включає різноманітні підходи та методи до оволодіння професією, а саме метод, заснований на описі завдань (task-based learning, silent way, multiple intelligences etc), принцип наочності, принцип оволодіння лексику.

Курс професійного розвитку передбачає різнобічний розвиток компетентності викладача з теорії та практики мови, тобто знань, умінь та навичок стосовно пі-

дходів до викладання, новітніх засобів і моделей проведення занять; заохочення до проведення досліджень і творчого підходу до викладання іноземних мов.

*Освіта в Німеччині. Бременський університет.*

Здійснює підготовку викладачів іноземних мов для викладання англійської мови (американський, британський варіант) та культури цих країн. Навчально-виховний процес орієнтований на впровадження міждисциплінарного підходу та практичної спрямованості у викладанні та вивченні іноземних мов.

Організація професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов полягає в:

- оволодінні системою основних базових предметних та практичних знань з мови та методики викладання іноземної мови (мовна компетенція) шляхом відвідання курсу з удосконалення мови;
- оволодінні іншомовною комунікацією в умовах занять з практики мови, на позааудиторних заняттях та заходах (мовленнєва компетенція);
- оволодінні знаннями культури країни, мова якої вивчається (соціокультурна компетенція);
- проходженні педагогічної практики під час стажування за кордоном;
- проходженні підготовки з використанням нових засобів навчання (on-line ресурси);
- проведенні самостійної роботи у відкритих мовних лабораторіях (де студенти мають змогу плідно працювати над удосконаленням мовних знань, вмінь і навичок шляхом поєднання викладання свого предмета із системною роботою над самоосвітою).

Студентам також пропонується відвідати курси практики перекладу, педагогічний дискурс, написання есе, консультаційні семінари з мови. За бажанням студенти можуть також взяти участь у міжнародних семінарах і конференціях з методики викладання та навчання іноземних мов. Університет проводить дослідження в освітянській галузі, підтримує програму співробітництва та обміну студентами між навчальними закладами [9].

У результаті аналізу навчальних планів та наукової літератури ми дійшли такого **висновку**. В Україні на базі Класичного приватного університету, незважаючи на назву спеціальності “Магістр філології, фахівець з двох іноземних мов і зарубіжної літератури, викладач” та Київського національного лінгвістичного університету за фахом “Магістр філології, викладач-дослідник двох (трьох) іноземних мов і зарубіжної літератури, перекладач”, здійснюється суто фахова підготовка спеціалістів. Тобто зміст навчання становлять професійно-орієнтовані дисципліни. Предмети психолого-педагогічного напрямку, на жаль, узагалі відсутні.

Але спільною метою фахової освіти майбутніх викладачів вищих навчальних закладів України, Росії, Америки, Німеччини, Великобританії є впровадження в навчально-виховний процес новітніх технологій, проведення практичних стажувань за кордоном та формування досвідченими викладачами установки на постійне вдосконалення професійно-особистісних якостей у майбутніх викладачів.

#### **Література**

1. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : монографія / А.В. Сущенко, Т.І. Сущенко, О.О. Фунтікова та ін. ; за заг. ред. О.О. Фунтікової. – Запоріжжя : КПУ, 2008. – 392 с.

2. Крючков Г. Навчальний план підготовки бакалавра/магістра з іноземної філології у світлі Болонського процесу / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1 (11). – С. 6–15.

3. Мартынова И.Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.Н. Мартынова. – Чебоксары, 2004. – 204 с.
4. Освітньо-професійна програма підготовки магістра філології. Ухвалено Вченою радою Гуманітарного університету “ЗІДМУ” 31 березня 2004 р., протокол № 8.
5. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 5–10.
6. Ніколаєва С.Ю. Ступенева освіта вчителя/викладача іноземної мови в університеті. Вихідні положення / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 3–8.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.lang.soton.ac.uk/profile/casestudies/fullversions/austria.rtf](http://www.lang.soton.ac.uk/profile/casestudies/fullversions/austria.rtf).
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.teachertrainingwales.org/open.html](http://www.teachertrainingwales.org/open.html).
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.uni-bremen.de/studium](http://www.uni-bremen.de/studium).

КУЧМЕНКО О.Б.

## РОЗВИТОК АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У СТУДЕНТІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ

Під час послідовного вивчення дисциплін “Анатомія центральної нервової системи”, “Фізіологія центральної нервової системи” та “Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем” відбувається розвиток у студента системи анатомо-фізіологічних понять.

**Мета статті** – розкрити методику фахової підготовки психологів і роль у цьому процесі знання анатомо-фізіологічних понять.

Курс “Анатомія центральної нервової системи” є пропедевтичним для формування двох центральних системоутворювальних понять блоку – “система” й “регулятор”. У межах цього курсу вводиться поняття “анатомо-фізіологічна система”. Так, при вивченні теми “Організм – єдине ціле” розглядаються рівні організації людини: клітинний, тканинний, органний і системний. Системний рівень організації представлений анатомо-фізіологічними системами: травною, дихальною, видільною, ендокринною, покривною, опорно-руховою, серцево-судинною, лімфатичною та нервовою. Нервова система регулює та координує роботу всіх анатомо-фізіологічних систем, забезпечуючи функціонування організму як єдиного цілого [1].

Важлива роль для розуміння однієї з характеристик систем належить розгляду структурного та функціонального поділу нервової системи. Нервову систему за топографічним принципом умовно поділяють на центральну й периферичну. До центральної нервової системи відносять головний мозок і спинний мозок. Головний мозок – це теж система, в якій виділяють системи більш низького порядку: лімбічну, стріопалідарну, нігростріарну [1].

Функціонально нервову систему можна поділити на соматичну й вегетативну. У центральному відділенні соматичної нервової системи виділяють пірамідну й екстрапірамідну системи, а у вегетативній нервовій системі – симпатичну та парасимпатичну системи. До складу екстрапірамідної системи входить стріопалідарна система. Таким чином, розгляд цього питання допомагає студентам усвідомити таку важливу характеристику системи, як ієрархічність, коли кожен компонент системи можна розглядати як систему, до якої входить інша система, тобто кожен компонент системи може бути одночасно й елементом (підсистемою) даної системи, і сам включати в себе іншу систему [1].

Курс “Анатомія центральної нервової системи”, як уже зазначалося, є пропедевтичним для формування поняття “регуляція”. У цьому курсі вводяться такі важливі анатомо-фізіологічні поняття, як: “нейрон”, “нейроглія”, “синапс”, “нейромедіатор”, “нервове волокно”; дається визначення понять “рефлекс” і “рефлекторна дуга”, розглядається побудова та класифікація рефлекторних дуг на моносинаптичні (прості) і полісинаптичні (складні). При вивченні розділів нервової системи розглядають основні рефлекси спинного мозку, довгастого мозку, середнього мозку та наводять приклади рефлекторних дуг кожного рефлексу. У темі “Вегетативна нервова система” зазначають, що рефлекси можуть бути соматичними й вегетативними, розглядають побудову рефлекторних дуг соматичного та вегетативного рефлексів, розкривають спільне й відмінне між ними.

Курс “Фізіологія центральної нервової системи” дає змогу розширити поняття “система” й “регуляція”, наповнити їх новим змістом. На першому занятті із цієї дисципліни, на основі знань, які вже є з курсу анатомії, разом зі студентами виводиться визначення поняття “система”. Система – це комплекс елементів, що взаємопов’язані і взаємодіють, коли внаслідок їх взаємодії досягається певний корисний результат [2]. Далі студентам повідомляють, що організм людини є складно організованою саморегульовальною системою численних і тісно взаємопов’язаних елементів, які об’єднані в декілька рівнів організації: клітинний, тканинний, органний і системний. Діяльність усіх клітин, тканин, органів і систем суворо узгоджена та спрямована на забезпечення оптимальної життєдіяльності організму як цілого. Це досягається шляхом регуляції фізіологічних функцій організму. Потім студентам наводять визначення поняття “регуляція”. Регуляція – це управління процесами життєдіяльності, яке здійснюється через зміну інтенсивності роботи органів і їх систем для досягнення корисного для організму пристосувального результату [2]. Оскільки регуляція функцій організму здійснюється за допомогою нервово-гуморальних механізмів, їх вивченню присвячений курс “Фізіологія центральної нервової системи”. У першому розділі цього курсу при вивченні тем “Побудова і властивості нервової тканини”, “Біоелектричні явища у нервовій тканині”, “Побудова і функціональне значення синапсів”, “Нейромедіаторні системи мозку” студенти знайомляться з фізіологічними процесами, які проходять у нервовій тканині при здійсненні нервового механізму регуляції. Особливе значення звертається на тему “Побудова і властивості нервової тканини”, при вивченні якої уперше вводиться третє основне систематизуюче поняття – “збудливість”. Студентам повідомляють, що збудливість є однією з властивостей нервової тканини й далі наводять визначення: збудливість – це здатність нервової тканини при впливі подразників переходити у стан фізіологічної активності, тобто відповідати на вплив подразника виникненням збудливості [2]. Потім вводять поняття “збудливість” і “гальмування”, у наступних темах розкривається механізм виникнення збудження і проведення його по нервових волокнах, а також здійснення передачі збудження та гальмування через синапси.

У темі “Рефлекторна діяльність” відбувається подальший розвиток поняття “регуляція”. Якщо в попередніх темах здійснення нервового механізму регуляції розглядали на мікрорівні (клітинному й тканинному рівнях), то тема “Рефлекторна діяльність” і дві наступні теми курсу, які присвячені вивченню нервової регуляції на макрорівні (органному й системному рівнях). Розвиток поняття “регуляція” відбувається через ускладнення поняття “рефлекс”. Студентам повідомляють, що рефлекс є реакцією, яка лежить в основі всіх регуляторних актів, за допомогою рефлексів здійснюється взаємодія різних систем цілого організму та його пристосован-

ня до умов середовища, яке змінюється [3]. При вивченні цієї теми ускладнюються уявлення студентів про побудову рефлекторної дуги як структурної основи рефлексу, вводяться два нових поняття – “нервовий центр” і “зворотний зв’язок”.

Використовуючи знання з курсу анатомії про рефлекси, які здійснюються на рівні спинного мозку та різних відділів головного мозку, студенти приходять до висновку, що нервовий центр – це сукупність нейронів, які розташовані в певному відділі центральної нервової системи, що відповідають за виконання будь-якої рефлекторної реакції [3]. Проте це визначення є правильним тільки для простих рефлексів, таких як колінний, мигальний, ковтальний, і не дає змоги зрозуміти, яким чином здійснюються складні рефлекторні акти. У зв’язку із цим необхідно дати студентам уявлення про нервовий центр як функціональне об’єднання нейронів, які розташовані на різних рівнях центральної нервової системи, яка здійснює складні рефлекторні акти [3]. Так, нейрони дихального центру перебувають у частині мосту, у довгастому та спинному мозку. Цей момент важливий для наступного формування поняття “функціональна система”.

Далі, повертаючись до побудови рефлекторної дуги, студентам на прикладах демонструється, що між ефектором і нервовим центром постійно існує зворотний зв’язок, завдяки чому рефлекторна дуга замикається в рефлекторне кільце. Уявлення про зворотний зв’язок і рефлекторне кільце є найважливішими в розумінні одного з принципів регуляції – принципу саморегуляції [2]. Студентам наводиться схема рефлекторного кільця.

Вивчення нервового механізму регуляції завершується розглядом двох важливих тем: “Властивості нервових центрів” і “Основні принципи координації рефлекторної діяльності”. У першій з них увага звертається на особливості поширення збудження у центральній нервовій системі, важливими з яких є іррадіація (дивергенція), конвергенція й циркуляція збудження по замкнених нейронних ланцюгах [3]. При вивченні наступної, заключної теми розділу “Основні принципи координації рефлекторної діяльності” у студентів формують уявлення про те, що рефлекторна діяльність нервової системи суворо скоординована. В основу цього покладено ряд принципів, найбільш важливими з яких є такі: субординації й супідрядності, спільного кінцевого шляху, реципрокності та домінанті.

Крім нервового механізму регуляції, в організмі існує ще й інший механізм регуляції життєдіяльності – гуморальний, який здійснюється за допомогою біологічно активних речовин, які надходять у внутрішнє середовище організму [4]. Наступний розділ курсу “Фізіологія центральної нервової системи” присвячено вивченню цього механізму. Вищою формою гуморальної регуляції є гормональна регуляція, яка здійснюється залозами внутрішньої секреції. У цьому розділі розглядають основні залози внутрішньої секреції: гіпоталамус, гіпофіз, наднирники, щитоподібну залозу, статеві залози, підшлункову залозу, парашитоподібні залози, а також фізіологічні дії гормонів, які вони виробляють, та ендокринні захворювання, що пов’язані з порушенням роботи цих залоз.

Особлива увага студентів звертають на те, що всі залози внутрішньої секреції об’єднуються в єдину ендокринну систему, регуляція діяльності якої здійснюється за допомогою прямих і зворотних зв’язків.

Після розгляду гуморального механізму регуляції студентам пропонують порівняти його з нервовим механізмом, виділивши ряд відмінностей за способом, швидкістю й точністю зв’язку. Проте в організмі людини нервовий і гуморальний механізми регуляції діють разом, тобто існує єдиний нейрогуморальний механізм

регуляції, який забезпечує адекватне реагування організму на умови, які постійно змінюються під впливом зовнішнього та внутрішнього середовища [1]. У зв'язку із цим вводиться два важливих поняття – “внутрішнє середовище” і “гомеостаз”. Увагу студентів акцентують на тому, що для кожного параметра існує певний діапазон показників, але деякі параметри підтримуються особливо точно, вони дадали назву констант гомеостазу, до яких належать: артеріальний тиск, кислотно-лужний показник крові (рН), рівень глюкози й температура [2]. Далі розкривають механізми підтримки цих констант гомеостазу на оптимальному рівні з позицій системного принципу регуляції, в основі якого лежать уявлення про функціональні системи.

Таким чином, при розгляді нейрогуморального механізму регуляції функцій організму уперше вводиться поняття “функціональна система” й дається таке визначення: функціональна система – це динамічна, вибірково об'єднана центрально-периферична організація, діяльність якої спрямована на досягнення корисного для організму пристосувального результату [2]. Кожна функціональна система містить у такі елементи: пристрій, який керує, – нервовий центр, вихідні канали центру – нерви й гормони, виконавчі органи – ефектори, рецептори результату та канали зворотного зв'язку [2]. Далі наводиться схема функціональної системи, спрямованої на підтримку основних констант гомеостазу. При розгляді цієї схеми студентам пропонують співставити її зі схемою побудови рефлекторної дуги, звернути увагу на схожість у їхній структурі. Вона свідчить про те, що в самому понятті “функціональна система” закладено взаємозв'язок між поняттями “система” й “регуляція”, тобто кожна функціональна система є комплексом взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють між собою, діяльність якого спрямована на регуляцію певної фізіологічної функції організму засобом нейрогуморального механізму. Таким чином, на прикладі функціональних систем, які забезпечують підтримку основних констант гомеостазу, у студентів формують уявлення про функціональні системи першого типу, які забезпечують регуляцію фізіологічних функцій організму [5].

Таким чином, у процесі вивчення курсу “Фізіологія центральної нервової системи” відбуваються важливі перетворення в усіх підсистемах понять, які виражаються у формуванні цілого ряду анатомо-фізіологічних понять, що входять до структури кожної підсистеми, та встановленні взаємозв'язку між ними.

У наступному курсу “Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем” анатомо-фізіологічні поняття, які входять у виділені нами підсистеми, використовують для пояснення фізіологічних механізмів психічної діяльності та поведінки людини, а також фізіологічних основ індивідуально-психологічних відмінностей.

У першому розділі курсу, який має назву “Фізіологія сенсорних систем”, вводиться нове поняття “сенсорна система”, тобто система, яка об'єднує рецептори та нейрони мозку, які беруть участь в обробленні інформації про сигнали зовнішнього й внутрішнього середовища і в отриманні про них уявлення [6]. Таким чином, слід підкреслити, що сенсорні системи забезпечують формування відчуття та процес сприйняття людиною предметів і явищ, тобто фізіологічною основою таких психічних процесів, як відчуття і сприйняття, є процеси, що проходять у сенсорних системах. Важливо пояснити студентам, що поняття “сенсорна система” є більш складним, ніж поняття “аналізатор”, бо містить у собі ще й механізми регуляції різних відділів аналізатора за допомогою прямих і зворотних зв'язків, тобто сенсорна система за своєю структурою є функціональною системою.

Перша тема розділу передбачає розгляд загальних принципів побудови та функціонування сенсорних систем. Наступні теми розділу присвячені характеристичі всіх сенсорних систем організму людини: зоровій, слуховій, вестибулярній, нюховій, смаковій, сомато-сенсорній і ноцицептивній. Вивчення розділу завершується розглядом важливого питання “Системний механізм сприйняття”, який дає змогу дійти висновку, що сприйняття як вища психічна функція здійснюється сукупністю центральних і периферичних структур, діяльність яких базується на механізмі конкретного й вищого аналізу та синтезу [6]. При цьому для регуляції фізіологічних механізмів сприйняття обов’язково використовують не тільки прямі, а й зворотні зв’язки. Розгляд цього питання готує студентів до усвідомлення того, що функціональні системи є психофізіологічною основою всіх вищих психічних функцій (ВПФ).

Другий розділ курсу має назву “Фізіологія вищої нервової діяльності”. Усі теми цього розділу можна умовно згрупувати у три групи на основі вирішення спільного завдання. Теми, які входять до першої групи: “Динаміка нервових процесів”, “Безумовно-рефлекторна діяльність організму”, “Закономірності умовно-рефлекторної діяльності”, “Загальні уявлення про організацію поведінки”, об’єднані спільним завданням – вивченням фізіологічних основ поведінки.

При вивченні цих тем всередині кожної підсистеми відбувається подальший розвиток понять. Так, у підсистемі понять “Регуляція” відбувається ускладнення поняття “рефлекс”: виділяються бузумовні й умовні рефлекси, дається їх класифікація, вводиться поняття інстинкту як вродженої пристосувальної програми поведінки, розглядаються правила напрацювання умовних рефлексів, розкриваються фізіологічні механізми їх утворення і розглядаються динамічні стереотипи як умовні рефлекси вищого порядку. Особлива увага акцентується на різних умовних і бузумовних рефлексах: студенти самостійно заповнюють порівняльну таблицю, а також малюють схеми рефлекторних дуг бузумовного та умовного рефлексів, виявляючи відмінності в їх побудові.

Головна відмінності в побудові рефлекторної дуги умовного рефлексу полягає в тому, що в її структурі є два нервових центри у корі великих півкуль головного мозку, між якими відбувається формування тимчасового (умовного) нервового зв’язку, тоді як у структурі рефлекторної дуги бузумовного рефлексу є один нервовий центр, нейрони якого лежать у нижчерозташованих відділах головного мозку (підкоркових ядрах, проміжному, середньому, задньому, довгастому відділах головного мозку), а також у спинному мозку.

У межах теми “Загальні уявлення про організацію поведінки” розглядають питання про біологічні потреби й мотиви. До біологічних потреб належать, перше, потребу гомеостазу, яка лежить в основі формування поведінки травлення, поведінки, спрямованої на пошук води тощо. По-друге, біологічною потребою є потреба в збереженні виду й продовженні роду, що виявляється в оборонній і статевій поведінці. При розгляді цього питання слід обов’язково зазначити, що біологічні потреби людини відрізняються від тваринних, бо їх реалізація значною мірою визначається соціальними та культурними факторами. Таким чином, у курсі “Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем” студенти отримають базові знання про емоційну сферу людини, глибокому й детальному вивченню якої присвячений останній розділ курсу “Загальна психологія”, який має назву “Емоції. Воля. Мотивації”.



При вивченні останньої теми “Загальні уявлення про організацію поведінки” відбувається розвиток поняття “функціональна система”. У межах цієї теми дається уявлення про функціональні системи другого типу, які лежать в основі різних поведінкових актів, різних типів поведінки [5]. Ці функціональні системи вперше були описані П.К. Анохіним, який виділяв у фізіологічній архітектурі поведінкового акту стадії, які послідовно змінювали одна одну: аферентний синтез, прийняття рішення, формування акцептора результату дії та програми дії, здійснення дії й оцінка досягнутого результату засобом зворотної аферентації [7]. Далі з позицій теорії А.Р. Лурія про три функціональні блоки мозку розкривають внесок структур кожного блоку в реалізацію перелічених стадій поведінкового акту [8]. Вивчення цих питань готує студентів до сприйняття матеріалу з розділу “Нейропсихологія” (курс “Клінічна психологія”), теоретичною основою якого є розроблена А.Р. Лурія теорія системної динамічної локалізації психічних функцій у головному мозку [8].

Таким чином, ми розглянули розвиток анатоμο-фізіологічних понять всередині підсистем “Система” і “Регуляція”, проте в процесі вивчення курсу “Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем” відбуваються також важливі перетворення в підсистемі понять “Збудливість”.

Так, при розгляді теми “Закономірності умовно-рефлекторної діяльності” вивчається взаємодія процесів збудження та гальмування на макрорівні й властивості цих нервових процесів: іррадіація, концентрація, індукція [6], розкриваються фізіологічні основи такого психічного процесу, як увага. У межах цієї теми далі розглядаються види безумовного й умовного (внутрішнього) гальмування рефлексів. До видів безумовного гальмування належать зовнішнє і позамежне гальмування, а видами умовного гальмування є згасаюче, диференційне, спізнювальне й умовне гальмування [6]. Слід звернути увагу студентів, що умовне гальмування потребує свого напрацювання, як і сам рефлекс, тому його називають умовним, або умовно-рефлекторним, гальмуванням: воно є набутиим, індивідуальним і має важливе пристоєвальне значення. Тема завершується розглядом питання “Дозрівання умовних рефлексів в онтогенезі”, у ході якого студенти ознайомлюються з розвитком умовно-рефлекторної діяльності дитини, віковими особливостями утворення умовних рефлексів і напрацювання їх внутрішнього гальмування. Розгляд цього питання дасть студентам змогу більш глибоко пізнати особливості кожного вікового періоду при вивченні дисципліни “Психологія розвитку і вікова психологія”.

У процесі вивчення заключної теми “Індивідуальні різниці нервової діяльності людини” розглядають властивості нервових процесів: сила процесів збудження й гальмування, яка залежить від працездатності нервових клітин, урівноваженість, тобто рівень відповідності сили збудження силі гальмування, і рухливість нервових процесів, під якою розуміють швидкість зміни збудження гальмуванням і навпаки [5]. Сукупність прояву основних властивостей нервових процесів визначає тип вищої нервової діяльності, від якого, у свою чергу, залежать риси темпераменту. Таким чином, розгляд основних властивостей нервових процесів дає змогу розкрити нейрофізіологічну основу такої психічної властивості, як темперамент, психологічні характеристики якого є предметом вивчення дисципліни “Загальна психологія” і “Диференціальна психологія”.

Як висновок, у процесі вивчення курсу “Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем” відбувається подальший розвиток анатоμο-фізіологічних понять всередині кожної підсистеми, що дає змогу розкрити фізіологічні механізми

психічних процесів, поведінки й індивідуально-психологічних відмінностей, сформувати у студентів базові знання для вивчення дисциплін психологічного циклу.

**Висновки.** Таким чином, у ході послідовного вивчення дисциплін “Анатомія центральної нервової системи”, “Фізіологія центральної нервової системи” і “Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем” прослідковується розвиток і взаємодія анатомо-фізіологічних понять. Це зумовлює внутрішній зв’язок між змістом цих дисциплін, завдяки чому забезпечується цілісність біологічного блоку й досягається мета його вивчення – пізнання біологічних основ психічної діяльності та індивідуально-психологічних відмінностей.

#### **Література**

1. Регуляторные системы организма человека / В.А. Дубинин, А.А. Каменский, М.Р. Сапин, В.И. Сивоглазов. – М., 2003. – 368 с.
2. Смирнов В.М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков / В.М. Смирнов. – М., 2000. – 400 с.
3. Смирнов В.М. Физиология центральной нервной системы / В.М. Смирнов, В.Н. Яковлев. – М., 2002. – 352 с.
4. Држевецкая И.А. Эндокринная система растущего организма / И.А. Држевецкая. – М., 1987. – 206 с.
5. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М., 1997. – 432 с.
6. Смирнов В.М. Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность / В.М. Смирнов, С.М. Будылина. – М., 2003. – 304 с.
7. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М., 1975. – 447 с.
8. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М., 1973. – 374 с.

ЛАПШИНА І.С.

## **МОНІТОРИНГ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ – ДІЄВИЙ МЕХАНІЗМ КОРЕКЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні найважливішою проблемою є забезпечення її якості. Сучасне тлумачення характеризує якість освіти як відповідність її постійно змінюваним численним цілям, потребам і вимогам держави, суспільства та людини. Категорія “якість освіти” надзвичайно багатогранна. Зважаючи на те, що світова педагогічна та наукова спільнота понад 40 років займається дослідженнями, спрямованими на оцінювання якості освіти на різних рівнях, та організацією ефективного управління нею, певне загальне бачення, визначення цієї категорії вже сформовано. Проте єдиного підходу до вимірювання якості освіти все ж таки не існує. Це пояснюється багатьма причинами, серед яких і відмінності в завданнях систем освіти різних країн, визначені законодавчими документами, й особливості національних освітніх систем, традицій педагогічної науки, і економічні можливості держав тощо. Перехід країни до ринкової економіки, інтеграція в Європейський простір, введення процедури незалежного зовнішнього оцінювання знань випускників значно вплинули на вимоги до результатів роботи загальноосвітніх закладів. Існує певний конфлікт між запитом держави (зовнішнім поняттям якості освіти) і запитом кожного окремого учня (внутрішнім стандартом). У якості освіти зацікавлені всі: учні та їх батьки, вчителі й адміністрація навчальних закладів, держава, і кожна категорія намагається спрямувати освітній процес на досягнення якості у власному розумінні. Природно, що навчальний заклад не зможе повністю задовольнити всіх запитів, тому головне – виробити власний стандарт, який би максимально враховував потреби регіону в робочій

силі, психологічні особливості учнів, матеріальні та кадрові можливості навчального закладу. Все це значно ускладнює систему управління, яка у зв'язку з політичними та економічними перетвореннями суспільства вже зазнала значних змін.

Найважливішим фактором ефективності управлінської діяльності є здійснення її на діагностичній основі. Одним з перспективних засобів удосконалення освітнього процесу є педагогічний моніторинг. За результатами комплексних моніторингових досліджень управлінці всіх рівнів мають можливість постійно отримувати об'єктивну інформацію про стан освітньої системи, своєчасно виявляти тенденції освітнього процесу, ефективно корегувати неадекватності, обґрунтовано обирати управлінські рішення.

**Мета статті** – розглянути моніторинг як механізм корекції освітнього процесу.

Для забезпечення ефективної управлінської діяльності на підставах моніторингу необхідно створити систему інформаційно-аналітичної підтримки. Повна, адекватна та своєчасна інформація про освітню систему дає змогу всім учасникам моніторингових процедур приймати ефективні управлінські рішення, планувати методичну роботу, надавати адресну допомогу і проводити корекцію відхилень від бажаного результату. Враховуючи виключно суб'єктивний характер педагогічної інформації, для отримання достовірної картини про стан освітньої системи необхідні особливі підходи до методів обробки та форм подання моніторингової інформації.

Г.В. Єльнікова запропонувала використовувати як інструментарій освітнього моніторингу факторно-критеріальні моделі діяльності, розроблені на основі кваліметричного підходу. Суттєвою проблемою застосування цих моделей є велика кількість інформації для введення в комп'ютер, що вимагає великих часових та людських ресурсів.

У процесі міського експерименту під керівництвом Г.В. Єльнікової для запровадження адаптивного управління в навчальних закладах міста Запоріжжя (2002–2007 рр.) нами було розроблено власний підхід до вимірювання якості освіти. Основним індикатором при цьому було обрано найоб'єктивніший показник результативності освітнього процесу – рівень навчальних досягнень учнів. Критерії його оцінювання закріплені в Стандарті загальної середньої освіти. Його адекватність визначають шляхом проведення незалежної експертизи. За результатами моніторингу рівня навчальних досягнень учнів усім учасникам навчально-виховного процесу (вчителям-предметникам, класним керівникам, керівникам предметних кафедр, адміністрації закладу) для успішного здійснення керівництва освітнім процесом надається інформація про його поточний стан і результативність, а при плануванні – аналіз змін та гнучкість реакції.

Існує декілька підходів до визначення рівня навчальних досягнень (навченості) учнів. Найбільш ефективним сьогодні є кваліметричний підхід, розроблений Г.В. Єльніковою, коли кожен бал, отриманий учнем, має свою вагомість, і за формулою вираховується кваліметричний показник, який відповідає частковому вираженню відповідності освітнього процесу бажаному результату.

Комплексна кількісна оцінка рівня навченості виражає середньовиважену арифметичну залежність такого вигляду:

$$K_d = M_1K_1 + M_2K_2 + M_3K_3 + M_4K_4 + M_5K_5 + \dots + M_nK_n,$$

де  $M_i$  – вагомість критерію;  $K_i$  – оцінка рівня його прояву в дослідній ситуації.

За методикою Г.В. Єльнікової вагомість критерію вираховується таким чином:

1) кожен учасник експертизи за  $n$ -бальною шкалою (якщо  $n$  компонентів) оцінює вагомість кожного фактора;

2) підраховується середнє арифметичне виставлених балів.

Однак при вирахуванні вагомості навчальних балів ми виходили з того, що чим вищий бал отримує учень – тим краще, тому кожен наступний бал повинен мати більшу вагомість. Вагомість балів розраховувалася за такою формулою:

|                                |                                  |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1 має вагомість: $1/12=0,08$ ; | 7 має вагомість: $7/12=0,58$ ;   |
| 2 має вагомість: $2/12=0,16$ ; | 8 має вагомість: $8/12=0,66$ ;   |
| 3 має вагомість: $3/12=0,25$ ; | 9 має вагомість: $9/12=0,75$ ;   |
| 4 має вагомість: $4/12=0,33$ ; | 10 має вагомість: $10/12=0,83$ ; |
| 5 має вагомість: $5/12=0,41$ ; | 11 має вагомість: $11/12=0,92$ ; |
| 6 має вагомість: $6/12=0,5$ ;  | 12 має вагомість: $12/12=1$ .    |

Тоді показник рівня навченості учня підраховують за формулою:

$$P = \frac{K1 \times v1 + K2 \times v2 + \dots + Kn \times vn}{K1 + K2 + \dots + Kn},$$

де  $Kn$  – кількість отриманих балів,

$vn$  – вагомість отриманого балу.

Формула кваліметричного показника рівня навченості є універсальною й може відображати як рівень навченості одного учня з одного предмета, так і загальний рівень навчальних досягнень учнів навчального закладу. Введена інформація для різних управлінських структур закладу узагальнюється та інтерпретується залежно від їх потреб у зручній для аналізу формі. Для класних керівників вираховують показник рівня навченості віртуального учня класу з усіх базових предметів. Для заступників директорів вираховують показники рівня навченості віртуального учня паралелей і навчального закладу взагалі, а також показники результативності роботи всіх вчителів закладу. Для керівників предметних кафедр вираховують показники рівня навченості віртуального учня, що вивчає ці предмети, і педагогів кафедри.

Організована таким чином система збору та узагальнення інформації забезпечує всі рівні управлінської системи навчального закладу показниками стану навчально-виховного процесу, необхідними для виявлення неадекватності в його розвитку та планування корекції. Учень має показники рівня власних навчальних досягнень з різних предметів. Учитель має показники всіх учнів зі свого предмета, що дає змогу планувати індивідуальну роботу. Керівник предметної кафедри має узагальнений показник рівня навчальних досягнень учнів кожного вчителя, що дає змогу оцінювати результативність роботи вчителів кафедри та планувати методичну роботу. Заступник директора має узагальнений показник рівня навчальних досягнень учнів усіх вчителів кожної предметної кафедри, що дає можливість аналізувати результативність роботи кафедр. Цей показник, розглянутий у динаміці, може бути індикатором стану освітнього процесу. Різкі зміни чи поява стійких тенденцій можуть свідчити про неадекватність процесів і надавати аналітичний матеріал для встановлення причин та планування корекції.

Аналізуючи кваліметричний показник рівня навченості учнів, ми отримуємо інформацію про стан відповідності освітнього процесу бажаному результату. Поряд з кваліметричним показником рівня навченості для аналізу доцільно надавати інфо-

рмацію про відсотковий розподіл за рівнями навчання, за якою ми можемо відстежити тенденцію зниження або підвищення учнями рівня навчання, стан роботи з учнями, що потребують допомоги. Зміни у відсотках учнів, що навчаються на високому та достатньому рівні, свідчать про стан роботи з обдарованими учнями.

Однак порівняння самих показників рівня навченості різних учнів, вчителів, класів є некоректним. Кожна людина від природи має власні здібності, а загальна середня освіта достатньою мірою уніфікована. Тому неможливо встановити конкретне рекомендоване значення цього показника. Інтерес для аналізу становить показник динаміки рівня навчальних досягнень учнів, позитивне або негативне значення якого свідчить про аналогічні зміни в освітньому процесі об'єкта моніторингу. При цьому різка зміна в динаміці свідчить про виникнення критичного процесу.

Одноразове коливання різниці кваліметричних показників за модулем менше ніж 0,08 (рівень у межах одного балу) як у позитивний, так і в негативний бік може бути випадковим і не повинно викликати занепокоєння та втручання адміністрації. Стійке зміщення динаміки рівня навченості в негативний бік свідчить про появу небажаної тенденції й потребує аналізу з метою подолання.

Колівання різниці кваліметричних показників за модулем, що наближається до 0,16 (вихід за межі рівня), може свідчити про серйозні проблеми в стані навчального процесу, необ'єктивність оцінювання досягнень учнів учителем, недостатню методичну підготовку учителя тощо. Ця ситуація потребує глибокого самоаналізу й аналізу з боку адміністрації з наступним виробленням програми корекційних заходів.

Порівняння даних стартового контролю з результатами попереднього року дає можливість визначити рівень міцності остаточних знань з тих предметів, що викладалися в цьому самому класі в попередньому році, рівня готовності до сприйняття наступного навчального матеріалу.

Динаміка змін рівня навчальних досягнень учнів, яка формується після проведення проміжного контролю, стає основою для поточної корекції навчально-виховного процесу до вивчення предмета в поточному навчальному році. Після проведення кожного поточного розрахунку інформація для аналізу надається заступнику директора, психологу, керівникам методичних об'єднань, класним керівникам. Аналіз за результатами підсумкового контролю може стати основою для планування методичної роботи на наступний навчальний рік.

**Висновки.** Таким чином, кваліметричний підхід до вимірювання рівнів навчальних досягнень учнів є одним з небагатьох методів об'єктивного оцінювання якості освітнього процесу при мінімізації введеної інформації. Створення автоматизованої системи адаптивного управління на районному рівні дає змогу зробити процедури моніторингу дійсно демократичними та прозорими, оперативно та своєчасно отримувати необхідну інформацію всіма учасникам освітнього процесу для самокорекції й саморозвитку, унеможливає фальсифікацію результативності діяльності, підвищує ефективність планування та корекції методичної роботи. Головним здобутком запровадження подібної моніторингової системи є спрямування освітнього процесу на дотримання державних стандартів, створення комфортних умов для особистісного зростання кожного учасника навчально-виховного процесу з урахуванням його особистих запитів.

### **Література**

1. Адаптивне управління середньою освітою на муніципальному рівні : збірник методичних праць. – Запоріжжя : Науково-методичний центр управління освіти і науки Запорізької міської ради, 2003.
2. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г.В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.

## ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Мета статті* полягає в інформуванні організаторів та викладачів системи післядипломної освіти щодо змісту підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження профільного навчання.

Інтеграція України у світовий простір потребує постійного вдосконалення національної системи загальної середньої освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та впровадження профільного навчання в старшій школі. Відповідно до Концепції профільного навчання (2003 р.), вони визначені профільними й повинні мати високий рівень матеріального забезпечення та фінансової самостійності, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, впроваджувати педагогічні інновації, формувати високий рівень організаційної культури учасників навчально-виховного процесу, мати достатній рівень зовнішньої й внутрішньої комунікації, бути громадсько активними та конкурентоспроможними.

З урахуванням визначеного нами реального стану підготовки керівників ЗНЗ до впровадження профільного навчання старшокласників стала можливою розробка змістової й методичної (технологічної та результативно-оцінювальної) складових відповідної системи.

Щодо змісту підготовки керівників ЗНЗ до профільного навчання старшокласників, то він враховує положення Концепції профільного навчання у старшій школі [9], за якою керівник ЗНЗ повинен:

- *уміти* створити відповідні організаційно-педагогічні умови для реалізації інформаційної, орієнтаційної, консультаційної, координаційної й діагностичної складових профільного навчання старшокласників у школі [9, с. 3];
- *мати* відповідну методичну підготовку щодо застосування різних форм і методів організації активної пізнавальної діяльності учнів;
- *здійснювати* пошуково-дослідну роботу; розвивати зв'язки з різними закладами освіти (ВНЗ, ПТНЗ тощо), підприємствами й організаціями щодо профільного навчання старшокласників.

Перш ніж визначити зміст підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ до впровадження профільного навчання старшокласників в ІППО, ми розглянули систему підготовки вчителів до профільного навчання учнів, розроблену російським науковцем І. Ареф'євим [1]. Розроблена ним система передбачає змістове й організаційно-методичне насичення таких компонентів, як:

- структурний (цілісна система психолого-педагогічних знань, інформації про професії, особливості розвитку регіону тощо);
- технологічний (вибір професійно-педагогічних знань, умінь і якостей, що забезпечують неперервну педагогічну освіту та вдосконалення кваліфікації вчителя щодо організації профільного навчання учнів);
- управлінський (комплекс організаційно-методичного й дидактичного забезпечення підготовки вчителів до профільного навчання учнів загальноосвітньої школи).

Автором конкретизовано зміст професійно-педагогічної освіти вчителя для профільної школи з урахуванням специфіки окремого регіону та згруповано його у п'ять блоків:

- “дисципліни загальнокультурної та соціоекономічної підготовки з урахуванням становлення й розвитку ринкових відносин, організації праці, різноманітності професій тощо;

- загальнопрофесійні дисципліни психолого-педагогічного циклу та споріднені спеціальності; дисципліни, що сприятимуть виробленню вмінь використовувати технічні й аудіовізуальні засоби навчання та інформаційні технології для викладу матеріалу з певного профілю;

- додаткові спеціальності й напрями, що сприятимуть адаптації вчителя до умов роботи в профільній школі;

- додаткова освіта – залучення студентів у наукові товариства, гуртки й конкурси пізнавально-прикладного характеру” [1, с. 52–53].

Ми розглянули зміст підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в інститутах післядипломної педагогічної освіти до впровадження профільного навчання старшокласників, поклавши в основу чотири основних навчальних модулі: соціогуманітарний; фаховий; галузевий; діагностико-аналітичний.

Такі навчальні модулі застосовуються в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти та практично в усіх ОППО. Згідно з розробленими нами навчально-тематичними планами підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ з питань упровадження профільного навчання за очно-дистанційною формою навчання слухач курсів повинен:

а) знати:

- філософсько-методологічні засади сучасної освіти, середньої освіти;
- стратегію і пріоритетні напрями розвитку системи освіти в цілому й середньої освіти зокрема;

- проблеми управління якістю середньої освіти в цілому та на рівні ЗНЗ;

- законодавчу та нормативно-правову базу середньої освіти;

- головні напрями використання Інтернет; основні поштові програми та їх можливості;

- вимоги до ресурсного забезпечення діяльності ЗНЗ та тенденції його розвитку (кадровий ресурс, навчально-матеріальна база, фінансове, дидактичне, методичне, інформаційне, психолого-педагогічне та інші види забезпечення);

- основні тенденції розвитку галузей економіки, для яких здійснюється підготовка кадрів;

- основні тенденції розвитку систем підготовки кадрів аналогічної кваліфікації за кордоном;

- основи педагогіки, теорії й методики навчання та виховання;

- основи менеджменту;

- основи педагогічної психології та психології управління;

- функціональний склад та об'єкти управлінської діяльності керівника ЗНЗ;

- основи оцінювання результативності діяльності закладу;

- інноваційні підходи та технології в управлінні, навчанні й вихованні;

- сучасні засади та системи неперервної освіти й підвищення кваліфікації;

- основи соціального партнерства та зв'язків з громадськістю;

- основи документального супроводу діяльності ЗНЗ.

б) вміти:

– орієнтуватися в сучасному освітньому просторі України і світу, визначати пріоритетні напрями розвитку підпорядкованого ЗНЗ в умовах упровадження профільного навчання;

– працювати з електронною поштою; користуватись звітними протоколами;

– мати стійкі навички оперування засобами інформаційних технологій у межах, необхідних для їх цілеспрямованого використання в навчально-виховному процесі та організації роботи навчального закладу;

– мати уявлення про основні типи комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та їх використання в навчально-виховному процесі;

– використовувати нові інформаційно-комунікаційні технології в управлінській діяльності;

– здійснювати функції стратегічного та оперативного управління розвитком ЗНЗ в умовах упровадження профільного навчання; а також управління педагогічним процесом, ресурсами, педагогічним та учнівським колективом, розвитком професійного потенціалу педагогічного персоналу та атестацією інженерно-педагогічних працівників, фінансово-господарською діяльністю ЗНЗ; приймати управлінські рішення та забезпечувати їх реалізацію;

– застосовувати знання нормативно-правової бази середньої освіти для забезпечення ефективної діяльності ЗНЗ, забезпечувати дотримання законодавчих на нормативних вимог щодо всіх аспектів діяльності ЗНЗ;

– забезпечувати якість освіти у ЗНЗ у профільній і до профільній освіті;

– застосовувати на практиці знання основ загальної та професійної педагогіки, теорії й методики навчання та виховання; основ менеджменту; педагогічної психології та психології управління; сучасних засад системи неперервної освіти й підвищення кваліфікації;

– забезпечувати соціальне партнерство та зв'язки з громадськістю;

– створювати інноваційне освітнє середовище в ЗНЗ;

– здійснювати педагогічне спілкування;

– забезпечувати сприятливий психологічний клімат у колективі;

– забезпечувати неперервний саморозвиток.

У *соціогуманітарному* модулі навчального плану з підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в експериментальних ІППО (Кіровоградський ОІППО, Вінницький ОІППО, ЦІППО) розкриваються питання нормативно-правового забезпечення впровадження профільного навчання старшокласників й освітньої політики в цій галузі.

У *професійно-фаховому* модулі – питання з основ освітнього менеджменту [12] відповідно до запровадження профільного навчання старшокласників у сучасних ринкових умовах (проводяться практичні заняття з формування знань і вмінь з основ освітнього менеджменту, маркетингу, інноваційного та інвестиційного менеджментів, психології управління тощо).

У галузевому модулі – спецкурсу з профільного навчання, розвиток знань і вмінь керівників ЗНЗ з інформаційної, орієнтаційної, консультаційної, діагностичної й координаційної діяльності (див. табл.).

У *діагностико-аналітичному* модулі навчального плану підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО забезпечується перевірка рівня їх підготовки до впровадження профільного навчання старшокласників.



**Структура та зміст формування професійних знань і вмінь керівників ЗНЗ до впровадження профільного навчання**

| Напрями ПНС  | Базовий стандарт професійної діяльності директора школи     | Зміст формування технологічних функцій управління в керівників ЗНЗ  |
|--|---|---|
| Профільне інформування А-1                         | Стратегія розвитку профільного ЗНЗ                          | Знання та вміння здійснювати інформування учасників навчально-виховного процесу про основні напрями профілізації навчання в ЗНЗ; розробка авторських проектів з упровадження профільного навчання у ЗНЗ – через упровадження модулів “Менеджмент освіти” та “Основи інформаційного менеджменту” |
| Профільна орієнтація А-2                           | Маркетинг в освіті. Впровадження інвестиційного менеджменту | Знання та вміння здійснювати профорієнтаційну діяльність на основі знань, умінь з економічного та фінансового менеджменту при впровадженні профільного навчання – через впровадження модулів “Економіка освіти” та теми “Фандрайзинг в освіті”  |
| Профільне психолого-педагогічне діагностування А-3 | Моніторинг якості профільного навчання                      | Вміння організувати психолого-педагогічне діагностування старшокласників щодо вибору ними профілю навчання на основі знань з модулів “Психологія освітнього менеджменту” та теми “Моніторинг якості профільного навчання у ЗНЗ”   |
| Профільне консультування А-4                       | Безперервна зовнішня і внутрішня комунікації                | Вміння здійснювати консультативну діяльність на основі маркетингових знань, умінь – завдяки модулю “Інформаційно-комунікаційні технології” та впровадженню тренінгів і педагогічних вправ, що забезпечують культуру організації та співробітництво з партнерами, громадськими організаціями     |
| Профільне координування А-5                        | Мотивація управління профільним ЗНЗ                         | Вміння здійснювати координування вибору профілю навчання старшокласниками в ЗНЗ завдяки модулю “Професійна освіта: перспективи розвитку”  |

Якість системи підготовки керівників ЗНЗ в ІППО до впровадження профільного навчання старшокласників залежить, на наш погляд, від таких факторів:

- рівень викладання;
- відповідність змісту навчання;
- відповідність форм і методів навчання;
- відповідність умов, створених для перевірки результативності навчання.

Розглянемо їх детальніше.

*Рівень викладання.*

Викладач ІППО має намагатися організувати діяльність слухача на різних рівнях пізнавальної активності з проекцією на управлінську діяльність у загальноосвітній школі. Особливого значення мають набувати вміння інтегрувати загальнонауківі, психолого-педагогічні, методичні і професійні знання в нетипових ситуаціях професійної діяльності керівників ЗНЗ, застосовуючи наявний досвід слухачів для

їхнього професійного вдосконалення. Тому важливою умовою є те, щоб викладач ІППО оволодів навичками діяльності педагога-андрагога [14].

*Відповідність змісту навчання.*

Зміст навчання керівників ЗНЗ має підвищувати їх рівень знань і вмінь у галузі управління навчально-виховним процесом в умовах впровадження профільного навчання старшокласників.

А це означає, що він має бути наповнений інформацією з конкретної галузі знань; у ньому мають бути запропоновані відповідні вправи, які розвивають уміння керівників ЗНЗ щодо створення в школі відповідних умов інформаційної, орієнтаційної, консультаційної, діагностичної, координаційної діяльності із старшокласниками з вибору ними відповідного профілю навчання та його реалізації.

Для цього до змісту соціогуманітарної й фахової складових підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО нами введено таке:

а) до соціогуманітарної складової:

– “Історичні аспекти розвитку профільного навчання старшокласників в Україні” (забезпечує умову інформування старшокласників);

– “Нормативно-правове забезпечення профільної підготовки старшокласників” (забезпечує інформаційний менеджмент та координування вибору профілю навчання старшокласниками);

б) до професійно-фахової:

– до модуля “Сутність і зміст управлінської діяльності керівника ЗНЗ” ми включили теми: “Стратегія розвитку профільного ЗНЗ”, “Основні напрями розвитку зарубіжних та вітчизняних концепцій профільного навчання”, “Зміст і технологія впровадження профільного навчання у ЗНЗ”, “Мотивація управління профільним ЗНЗ”, “Моніторинг якості профільного навчання”; спецкурс “Організація і функціонування центру профільної підготовки старшокласників у ЗНЗ”, до складу якого входить тренінг “Міжособистісна культура керівника профільного ЗНЗ”;

– до модуля “Психологія управління” – теми: “Формування конкурентоспроможної команди”, “Профілактика педагогічного вигорання”. Аналогічно включено теми з проблем профільного навчання до інших навчальних модулів.

в) до контрольної-діагностичної складової – тести з перевірки рівня готовності керівників ЗНЗ до впровадження профільного навчання старшокласників.

Важливим є те, що в темі:

– “Історичні аспекти профільного навчання в Україні” розглядаються розвиток профільної освіти у XVII–XIX ст., особливості профілізації навчання старшокласників в проекті освітньої реформи П.М. Ігнат'єва (початок XX ст.), історія профілізації гімназійної та ліцейної освіти XX–XXI ст.;

– “Нормативно-правове забезпечення профільної підготовки старшокласників” – загальнодержавна законодавча та нормативно-правова бази освіти з профільного навчання учнів, роль галузевої нормативно-правової бази щодо впровадження профільного навчання старшокласників у ЗНЗ, основи розробки проекту регіональної (місцевої) програми розвитку профільного навчання у ЗНЗ, презентація авторського проекту впровадження профільного навчання старшокласників, аналіз чинних законодавчих та нормативно-правових актів відповідно до сучасних потреб для впровадження профільного навчання в ЗНЗ;

– “Основні напрями розвитку зарубіжних концепцій профільного навчання” – історичний аналіз теоретичних основ профільної освіти в школах зарубіжних країн світу, педагогічний досвід організації профільного навчання старшокласників

у гімназіях сучасної Німеччини, особливості профільного навчання старшокласників в Австрії, Англії, США, Франції, Японії, презентація порівняльної моделі профільного навчання старшокласників у різних країнах світу;

– “Створення й функціонування центру профільної підготовки старшокласників у ЗНЗ” – стратегія розвитку профільної школи, розроблення метаплану, роль громадських формувань в організації профільного навчання в ЗНЗ, основи міжкультурної освіти керівника ЗНЗ у впровадженні профільного навчання старшокласників, структура і зміст профільної підготовки старшокласників, розроблення й презентація авторського проекту профільного старшокласників у ЗНЗ, технологія впровадження профільного навчання старшокласників у ЗНЗ, мотивація персоналу до впровадження профільного навчання старшокласників, розвиток комунікативних умінь.

**Висновки.** Остання тема розкривається в ході вивчення одного з варіативних спецкурсів, розроблених нами, – “Організація і створення центру профільного навчання старшокласників у ЗНЗ”. Він розрахований на 12 очних і 11 дистанційних годин навчання. Його зміст відповідає Базовому стандарту діяльності керівників ЗНЗ з його основними функціями, визначеними групою вітчизняних і голландських науковців і практиків за загальною редакцією Л.І. Даниленко і Л.М. Карамушки [12] – це стратегічні напрями розвитку ЗНЗ, моніторингу якості профільного навчання учнів, мотивації управління персоналом щодо впровадження профільного навчання, залучення додаткових ресурсів, безперервної зовнішньої й внутрішньої комунікацій.

#### **Література**

1. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников / И.П. Арефьев // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 49–55.
2. Базовий стандарт професійної діяльності директора школи України. – К. : Шкільний світ, 2003. – 19 с.
3. Бібік Н.М. Профільна школа як стратегія рівного доступу учнівської молоді до якісної освіти / Н.М. Бібік // Стратегія управління закладами освіти в умовах реформування інформаційного суспільства : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 22–24 квітня 2004 року). – Київ ; Миколаїв, 2004. – С. 13–17.
4. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В.И. Бондарь. – К. : Рад. шк., 1987. – 160 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин ; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
6. Даниленко Л.І. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
7. Єльнікова Г.В. Управлінська компетентність / Г.В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Б-ка “Шк. світу”).
8. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / Л.М. Калініна. – Херсон : Айлант, 2005. – 275 с.
9. Концепція профільного навчання в старшій школі / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Національний університет “Острозька академія”, 2003. – 16 с.
10. Ларіна Н.Б. Проблеми управління професійною орієнтацією старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі / Н.Б. Ларіна // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – Вип. 63. – С. 125–129.
11. Ларіна Н.Б. Концептуальні засади підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів в інститутах післядипломної освіти до впровадження профільної підготовки старшокласників у ЗНЗ / Н.Б. Ларіна // Наукові записки Національного педагогічного ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. – К., 2008. – Вип. 77. – С. 166–174.
12. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за заг. ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
13. Сущенко Т.І. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти / Т.І. Сущенко. – Запоріжжя, 1993. – 90 с.

14. Штомпель Г.О. Якій бути післядипломній освіті в умовах Болонського процесу / Г.О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / ред. кол.: В.В. Олійник (гол. ред.) та ін. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 2. – С. 255–282.

ЛЕБЕДЄВА В.В.

## ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС СТУДЕНТА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проблему підвищення якості вищої освіти порушували неодноразово, але й сьогодні підготовка майбутнього спеціаліста не завжди відповідає вимогам часу та потребує вдосконалення. На наш погляд, однією з причин такої ситуації є неготовність до професійної праці та післявузівської освіти. Найбільш значущими для освіти є мотиви інтересу, мотиви обов'язку та відповідальності, які існують одночасно, переходячи з одного стану в інший. При цьому інтерес є найбільш вагомим мотивом освіти тому, що, по-перше, його не можна повністю задовольнити, оскільки набуття досвіду, оновлення знань, умінь, навичок сприяє подальшому пошуку у сфері, яка цікавить, а по-друге, інтерес породжує творче ставлення до діяльності, тоді як обов'язок і відповідальність впливають більшою мірою на здійснення будь-яких дій та операцій, переходячи в процесі діяльності в інтереси. Тому проблема формування інтересу як мотиву професійної освіти та професійної діяльності є надзвичайно важливою та актуальною.

*Метою статті* є висвітлення сутності поняття “професійно-пізнавальний інтерес студента”.

Про сутність інтересу, його психологічне підґрунтя в науці накопичено достатньо матеріалу.

Інтерес – слово латинського походження (*interesse*) і в перекладі означає “бути всередині”, “мати важливе значення”.

У зарубіжній педагогіці та психології теорії інтерес розглядається відповідно до таких п'яти напрямів: інтелектуальний, емоційний, волюнтаристський, психобіологічний та напрям різнобічної природи інтересу [2].

Інтелектуальний напрям базується на зв'язку інтересу з інтелектуальною сутністю людини. Його представником був І. Гербарт. На його думку, головною ознакою інтересу є активність людини у сфері розумової діяльності.

Представники другого напрямку (В. Ієрузалем, Т. Ліпс, В. Остерман) вважали інтерес емоційним проявом людини. На їх думку, інтерес переживають як радість, піднесений стан, що не потребує ніяких зусиль. Радість успіху сприяє зародженню інтересу до діяльності.

Автори волюнтаристського напрямку (Ч. Бюллер, А. Вальзман, П. Наторп та інші) в основі інтересу розглядали волю, прагнення, спонукання до дії. Вони поставили на перший план динамічну, рушійну, спонукальну силу інтересу. Інтерес, на їхню думку, прирівнюється до спрямованості на здійснення певних дій.

Психобіологічна теорія інтересу була представлена дослідженнями В. Джемса та Е. Клапареда. В основу поняття інтересу були покладені біологічні фактори. Інтерес – це симптом потреби, інстинкт бажань, що потребує задоволення.

Прихильники теорії різнобічної природи інтересу намагались довести можливість будови такої теорії, яка була б спроможна врахувати роль різних боків осо-

бистості та її розвиток у формуванні інтересу. Інтерес є поєднанням судження, оцінки, волі, почуттів або потягів, потреб та нахилів.

З погляду соціології, в понятті інтерес фіксується, по-перше, становище людини в суспільстві (статусна позиція); по-друге, змістовна характеристика її залежності від діяльності інших людей, способи використання соціальних відносин (соціальних інститутів), що складаються в суспільстві, спільноті для задоволення потреб, що виникають. Соціальні інтереси людей нерозривно пов'язані з їхніми потребами. Потреби становлять джерело, необхідну передумову спрямованих дій особистості. Інтерес конкретизує і доповнює потреби людини. Він відображає специфіку соціальних відносин, особливості активності особистості, пов'язаний не просто з вибраним ставленням до середовища, а з практичним ставленням, з перетворенням середовища. Потреби та інтереси особистості виступають об'єктивною основою її діяльності та поведінки.

На основі потреб та інтересів особистості надбудовуються, формуються мотиви і цінності. Мотиви – відображення у свідомості людини її об'єктивних потреб та інтересів у досягненні певних благ і бажань, умов діяльності. Мотиви зумовлюють формування особистістю мети діяльності, у результаті чого здійснюється перехід до реалізації інтересів через діяльність, що спирається на ціннісні орієнтації.

В основі системи цінностей і ціннісних орієнтацій особистості лежать потреби та інтереси. Ціннісні орієнтації – це цінності, які поділяє особистість та які виступають метою її життя і основними засобами її досягнення, тому набувають функції важливих регуляторів поведінки. Ціннісні орієнтації відображають фундаментальні інтереси особистості і визначають спрямованість її діяльності.

В.Ф. Афанасьєв, А.Г. Ковальов, Н.Д. Левітов виділяють домінуючий, або центральний інтерес, який переважає в ієрархії всіх інтересів людини. Таким можна назвати професійний інтерес.

Б.М. Теплов розглядає інтерес як тенденцію вибіркової уваги на той чи інший об'єкт. В.М. М'ясищев пов'язує інтерес з переживанням, відношенням. Інтерес завжди має певну предметну спрямованість (В.І. Лозова, Т.Н. Шамова, Г.І. Щукіна) та за будовою є різноманітним.

Інтереси не являють собою вродженої якості, а є результатом формування особистості. Вони супроводжують її розвиток та сприяють йому.

Відомий педагог Г.І. Щукіна наголошує на необхідності формування інтересу як ціннісної властивості особистості, яка сприяє її творчій активності, її цілісному розвитку. Формування інтересу не є стриманим у собі автономним процесом. Він зумовлений соціальним середовищем, сферою та характером діяльності не тільки самої людини, але й її оточення, процесами навчання та виховання, колективом, активністю самої особистості, її позицією та роллю в діяльності колективу. Залежність інтересів не тільки “від речей”, але й від людей підтверджує складність інтересу як психолого-педагогічного явища [3].

У своїх дослідженнях Н.Г. Морозова виділяє такі основні характерні моменти розвитку інтересу, як позитивна емоція відносно діяльності; наявність пізнавального аспекту цієї емоції (тобто радість пізнання); наявність безпосереднього мотиву діяльності (тобто діяльність сама по собі приваблює та спонукає займатися нею, незалежно від інших мотивів (спонук).

О.М. Леонтєв зазначає, що особливість емоцій у тому, що “вони безпосередньо відтворюють відносини між мотивами і реалізацією, відповідаючи цим мотивам діяльності” [4, с. 164].

Таким чином, емоції спонукають до діяльності, а також відображають залежність між мотивами та успіхом діяльності. Урахування особливостей емоційно-чуттєвої сфери особистості значно полегшує процес пізнання загальнолюдських цінностей, посилює здатність до повноцінного сприйняття навколишньої дійсності.

Отже, спільним для дослідників є те, що вони вважають інтерес основною умовою, способом існування й розвитку людини, складним комплексом емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які активізують її свідомість і діяльність.

Особливим та важливим елементом у загальному феномені “інтерес” є пізнавальний інтерес, який виявляється у прагненні, потязі до знання, що виникає з активного ставлення до предметів та явищ дійсності.

За умови наявності пізнавального інтересу в процесі навчання найвідчутніше здійснюється інтеріоризація, тобто процес перетворення зовнішніх, реальних дій у внутрішні, розкривається взаємозв’язок діяльності і свідомості, механізм оволодіння студентом суспільно-історичним досвідом педагогічної професії, набутих суспільством. Пізнання під впливом інтересу набуває для людини особистісного сенсу (Г.С. Костюк).

На думку Г.І. Щукіної, пізнавальний інтерес виступає як енергійний активатор, стимулятор будь-якої діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій, життєдіяльності в цілому [5, с. 17].

Таким чином, пізнавальний інтерес спонукає до діяльності та забезпечує високу її продуктивність. Пізнавальна діяльність озброює знаннями й уміннями; сприяє вихованню, формуванню моральних якостей, світогляду; розвиває пізнавальні сили, особистісні утворення: активність, самостійність, пізнавальну активність; виявляє та реалізує потенційні можливості студента, які в майбутньому позначаються на його професійно-пізнавальному статусі.

Отже, пізнавальний інтерес подається у вигляді особистісної освіти, що розвивається в діяльності студента, забезпечуючи його розвиток, продуктивність та ефективність.

Психологічну природу пізнавального інтересу становить нерозривна сукупність життєво важливих для особистості процесів (інтелектуальних, емоційних, вольових). Цей комплекс емоційного піднесення, інтелектуальної активності, вольової спрямованості й інтересу створює внутрішній світ особистості, активізує її творчу, пошукову, дослідну діяльність, що сприяє повноцінному пізнанню.

Пізнавальний інтерес завжди виявляється в пізнавальній діяльності студента, на основі якої відбувається засвоєння ним різноманітного досвіду.

Пізнавальна діяльність студента спрямовується цілями, завданнями, які треба вирішити; потребами, які мають бути задоволені; мотивами, що спонукають до пізнання, до пізнавальної діяльності; значущістю, яку для людини має те, що повинне бути пізнане нею.

У навчально-пізнавальній діяльності студента відбувається інтенсивне засвоєння соціальних норм, суспільних цінностей, які позначаються на становленні його самосвідомості. Позитивний розвиток цих процесів характеризується суб’єктивною вибірковістю світогляду, творчим ставленням до діяльності та її результатів. Оптимальність цих процесів у навчальній діяльності студента досягається, якщо в нього є спрямованість на цю діяльність, що виступає у вигляді досягнення мети.

Навчально-пізнавальна діяльність студента спонукається різними внутрішніми та зовнішніми мотивами: самоствердженням, престижністю, відповідальністю, необхідністю досягнення успіху тощо.

Будь-який інтерес характеризується задоволенням потреб пізнання певної професії.

Професійний інтерес до педагогічної професії одночасно входить до складу пізнавального інтересу, оскільки опанування цієї професійної діяльності передбачає засвоєння певного пізнавального досвіду. На базі фундаментального пізнання розвивається система знань, уявлень педагогічної професії (розуміється її сутність), професійних інтелектуальних умінь, необхідних для вирішення практичних проблем під час діяльності вчителя.

Отже, оволодіваючи знаннями, студент повинен відчувати задоволення від пізнаної інформації, розв'язання проблемного питання, при цьому в нього розвивається дієвий пізнавальний інтерес, а це призводить до того, що яскравість вражень і новизна фактів впливають на професійний інтерес.

Ставлення до професії виявляється в інтересі до неї. Формування професійних інтересів досягається шляхом роз'яснення цілей і значущості професії вчителя.

З психологічного погляду професійні інтереси характеризуються таким показником стану особистості, як "зацікавленість". Зацікавленість власною працею є важливою умовою для професійних здібностей. Якщо студент обрав професію, полюбив її, то, безумовно, буде прагнути набувати й розвивати свої знання, удосконалювати вміння та навички в цій сфері, а в подальшому буде намагатися реалізувати їх у своїй праці та досягати професійної майстерності, що, у свою чергу, забезпечить молодому спеціалісту конкурентоспроможність на ринку інтелектуальної праці.

Отже, у професійних інтересах відображається ставлення студента до професійної діяльності.

Найбільш узагальненою формою ставлення студента до професії можна вважати професійну спрямованість, що визначається як інтерес до професії [6].

С.Л. Рубінштейн визначає спрямованість як сукупність цілей, на які вона спрямована, та мотивів, з яких вона складається.

Крім того, поняття "спрямованість" містить у собі емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволеність нею. Як відзначає Н.В. Кузьміна, сама професійна спрямованість являє собою складне багатомірне утворення, що описується безліччю властивостей і параметрів. Серед цих параметрів вона виділяє такі властивості професійної спрямованості, як об'єктивність, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, стійкість, ціннісність [6].

Отже, педагогічна спрямованість, характеризуючи ставлення до професії, визначається з мотиваційно-цільового підґрунтя діяльності, де мотив виступає спонукою діяльності, а мета – кінцевим результатом, тобто те, чого хоче людина досягти.

Підґрунтям професійної спрямованості виступає система ціннісних ставлень студента до педагогічної діяльності та до самого себе, яка відображається в його професійно-ціннісних орієнтаціях. Досягнення високої статусної позиції майбутнього вчителя є похідним від рівня розвитку професійно-ціннісних орієнтацій, що визначають потребу в його становленні.

Як відзначає В.Д. Шадріков, наявність у студента професійно значущих ціннісних орієнтацій забезпечує добросовісне ставлення до праці, спонукає його до пошуку, творчості та певною мірою компенсує недостатньо розвинуті вміння та навички.

Професійно-ціннісні орієнтації дають змогу студенту визначити цілі власної навчальної діяльності, що є орієнтиром у його саморозвитку, самоствердженні.

Професійний інтерес сприяє позитивному ставленню студентів до обраної спеціальності, поступовому включенню їх у самостійну навчальну діяльність. Заці-

кавленість у своїй праці – це важлива умова для розвитку професійних здібностей, а отже, і підвищення власного статусу.

Отже, професійний інтерес подається у вигляді особистісної спрямованості, завдяки якій формуються та розвиваються професійно-ціннісні орієнтації.

**Висновки.** Таким чином, професійно-пізнавальний інтерес студента подається у вигляді особистісної освіти, розвивається в діяльності студента, забезпечуючи його розвиток, продуктивність та ефективність.

Професійно-пізнавальний інтерес студента містить у собі: наявність потреби в професійній освіті; наявність суспільного ідеалу, ціннісних орієнтацій; домагання особистості на визнання гідного місця в суспільстві, колективі, прагнення виявити власні здібності та схильності.

#### **Література**

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М., 1939. – Т. 1. – С. 67.
2. Будулатьева О.Н. Формирование профессиональных интересов сельских школьников / О.Н. Будулатьева. – Кишинев, 1987.
3. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций : [тексты]. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 164.
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М., 1979. – С. 17.
6. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л., 1961. – 98 с.

ЛЕБІДЬ О.В.

## **УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК АТРИБУТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні, мають суттєвий вплив на діючу систему освіти. Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ ст. проголошена нова ідеологія і практика життєдіяльності сучасної школи як соціально-педагогічної системи, завданням якої є забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави. У зв'язку з цим питання управління освітніми процесами стають більш актуальними, оскільки шкільна практика свідчить про недостатню готовність керівників шкіл до професійної управлінської діяльності, про відсутність у багатьох з них необхідної професійної культури.

**Мета статті** – розкрити управлінську культуру як атрибут професійної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Суспільні процеси, що відбуваються в державі, викликали гостру потребу у професійно підготовлених фахівцях, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах. Процеси гуманізації та демократизації суспільства вимагають розвитку їх педагогічної майстерності та творчості і підвищують вимоги до рівня професійної культури керівників загальноосвітніх шкіл, їх компетентності та професіоналізму.

Отже, на нашу думку, основними компонентами професійної культури керівника загальноосвітньої школи є: управлінська і педагогічна культури. У свою чергу, педагогічна культура – це специфічний вияв загальної культури в умовах педа-



гогічного процесу, яка характеризує керівника як вчителя-професіонала, а управлінська культура – це специфічний вияв загальної культури в умовах процесу управління, яка характеризує керівника як менеджера-професіонала.

Усвідомлення шляхів і умов формування управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу вимагає аналізу наукової літератури щодо визначення самого поняття “управлінська культура”. Управлінська культура як складова професійної діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу перебуває у сфері культури праці, культури професійної управлінської діяльності.

Фахівцями, які зробили свій внесок у розробку процесу формування управлінської культури керівника загальноосвітньої школи були: К. Абульханова-Славська, В. Бегей, В. Белоліпецький, В. Бондарь, С. Борука, Л. Васильченко, О. Виговська, О. Віханський, Б. Гаєвський, Ф. Генон, М. Гриньова, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Жерносек, В. Загвязинський, І. Ісаєв, Н. Кабушкін, Л. Калініна, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, С. Королук, В. Кудін, О. Мармаза, В. Маслов, А. Наумов, М. Начкебія, В. Олійник, Л. Орбан-Лембрик, Н. Островерхова, Л. Павлова, Є. Павлютенков, Ю. Палеха, В. Пікельна, М. Поташник, Г. Сиротенко, В. Сластьонін, Т. Сорочан, Ф. Хміль, К. Хоруженко, Е. Шейн, К. Шольте, О. Яркова та інші.

Аналізуючи погляди вищезазначених вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо управлінської культури, ми звели дані у таблицю (табл.).

Таблиця

#### Визначення поняття “управлінська культура”

| № з/п | Прізвище науковця            | Визначення поняття “управлінська культура”  |
|-------|------------------------------|---|
| 1     | В. Белоліпецький, Л. Павлова | Це практична система заходів і методів, що мають прямий і безпосередній стосунок до практики  |
| 2     | С. Борука                    | Це міра та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні школою   |
| 3     | О. Віханський, А. Наумов     | Це набір найважливіших припущень, які приймають члени організації і які набувають вираженості в цінностях, що заявляються організацією, задаючи людям орієнтири їх поведінки  |
| 4     | Н. Кабушкін                  | Це сукупність типових для керівників цінностей, норм, точок зору й ідей, що не усвідомлено формують їх поведінку  |
| 5     | С. Королук                   | Це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культури і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління           |
| 6     | М. Начкебія                  | Це сукупність цінностей, переконань, стосунків, що є загальними для всіх співробітників даної організації та зумовлюють норми їх поведінки. Вони можуть не бути чітко вираженими, але за відсутності прямих інструкцій визначають спосіб дії і взаємодії людей і значною мірою впливають на хід виконання роботи та на характер життєдіяльності організації |

| № з/п | Прізвище науковця | Визначення поняття “управлінська культура”   |
|-------|-------------------|--|
| 7     | К. Хоруженко      | Це культура, пов’язана зі свідомою діяльністю суспільних інститутів і окремих індивідів, спрямованою на регулювання стихійних і усвідомлених, об’єктивних і суб’єктивних начал, доцільне впорядкування суспільних відносин |
| 8     | Е. Шейн           | Це комплекс базових припущень, винаходів, виявлений або розроблений групою для того, щоб навчитися справлятися з проблемами зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції  |
| 9     | К. Шольте         | Це неявна, невідома і неформальна свідомість організації, яка управляє поведінкою людей і, у свою чергу, самоформується під впливом їх нововведення  |
| 10    | О. Яркова         | Це творча самореалізація етично-моральних переконань та ідеалів адекватно до правових норм управлінської діяльності  |

Розглянувши наведені у таблиці визначення, ми дійшли висновку, що найбільш повно управлінську культуру керівника загальноосвітнього навчального закладу характеризує С. Королук, яка вважає, що управлінська культура є системним явищем, яке поєднує особистісні якості керівника та його мотиви, що мають прояв у політичній, правовій, організаційній, адміністративній, менеджерській культурі керівника. Таким чином, управлінську культуру можна розглядати як систему професійної компетентності та особистої культури, що реалізуються під час управлінської діяльності [3, с. 3].

Важливими компонентами управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, на думку К. Абульханової-Славської [1, с. 224], є високорозвинені:

- системний кругозір;
- професійна творчість;
- праксеологічні здібності;
- рефлексивні здібності;
- інформаційне озброєння;
- компетентність, самовдосконалення;
- конкретно-предметні знання.

Управлінська культура керівника навчального закладу як цілісна властивість особистості виявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності. Отже, управлінська культура може виступати і як умова успішної управлінської діяльності, і як її складова, і як одна із характеристик носія управлінської діяльності [2, с. 20].

Зміст управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу – це знання принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямований на підвищення його ефективності.

**Висновки.** Отже, у цьому випадку у нас є всі можливості розглядати професійну культуру керівника як сукупність типових для нього цінностей, норм, поглядів та ідей, які усвідомлено формують зразок його поведінки. Ми згодні з тим, що під професійною культурою слід розуміти сукупність педагогічної та управлінської

культури керівника, а саме: поєднання особистісних якостей, професійних знань і вмінь управлінської та педагогічної діяльності, яка має вияв через стиль керівництва й стиль спілкування, виконання керівником управлінських функцій, а також через поведінку та вчинки у конкретних ситуаціях, як педагогічних так і управлінських.

#### Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.
3. Королюк С. До проблеми розвитку управлінської культури сучасного директора школи / С. Королюк // Директор школи. – 2005. – № 13 (349). – С. 3–5.
4. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури / Ю.І. Палеха. – К. : Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менеджм. і бізнесу, 2000. – 211 с.

ЛЕВЧЕНКО Я.Е.

## СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ ПІДСТАВИ АНАЛІЗУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Прискорення часу, небачене розширення інформаційного простору, неочікувані соціальні та економічні зміни, криза попередніх ціннісних орієнтацій – усе це викликає розгубленість різних поколінь: старшого, яке виховане у душі “соціалістичного способу життя”, та молодшого, яке почало своє духовно-моральне формування у нових об’єктивних умовах. У такій життєвій ситуації наука покликана забезпечити філософсько-теоретичне та соціологічне обґрунтування інновацій у сфері вищої педагогічної освіти України. У зв’язку з цим виникає необхідність визначення нових вимог до особистості майбутнього фахівця. На перший план висувається здатність особистості вчителя бути суб’єктом свого професійного розвитку, самостійно вирішувати соціально і професійно значущі проблеми в умовах дійсності, що швидко змінюється. Професійне становлення майбутнього вчителя у процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь та навичок, а і його особистісне самовдосконалення, активізацію життєвої позиції, виховання у нього таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність, скромність.

**Мета статті** – визначити соціологічно-філософські підстави нового ставлення духовно-морального потенціалу особистості в сучасному суспільстві.

Гуманістичний підхід філософа М.О. Бердяєва до особистості підкреслює думку про те, що соціум є тільки однією з багатьох форм втілення потенціалу людини: “Не особистість є частиною суспільства, а суспільство – частиною особистості, одним з якісних змістів на шляху до її реалізації... Суспільство – не вся людина, а лише всі люди” [2]. Існують й інші форми: індивідуальне фізичне існування як розумної істоти, сім’я, праця, творчість, емоційні переживання, інтелектуальна праця. Людина лише однією зі “сторін” пов’язана з конкретним суспільством, а її індивідуальне життя тісно переплітається з індивідуальним життям інших людей. При цьому серед актуальних проблем, які виникають у зв’язку з новими для України екзистенціальними обставинами, можна виділити найбільш важливі, зокрема такі:

- самовизначення нової вільнодумної та творчої особистості як найвищої сутності людини;
- динаміка і логіка відносин особистості із суспільством та державою в контексті формування громадянського суспільства;

- еволюція та виникнення нових форм соціальної енергії людини;
- роль духовно-етичного фактора у сучасному житті.

Зрозуміло, такий підхід передбачає розгляд багатьох інших явищ, таких, наприклад, як політична культура, духовно-релігійні традиції, економічні реалії, громадянська свобода. Але особливу увагу слід звернути на духовно-емоційну сторону, оскільки саме вона сьогодні перебуває в забутті, хоча й відіграє провідну роль у розвитку людини та суспільства.

Людина живе у суспільстві і лише у зв'язку з іншими людьми відчуває себе справжньою особистістю. Поза суспільством людини немає, тобто вона якийсь час може існувати, але тільки як фізична, а не соціальна особа.

Однак, як би люди не намагались розумно організувати спільне життя, створюючи різноманітні суспільні та державні інститути, які можуть тільки формально представляти інтереси людей, все одно між конкретною людиною та абстрактним соціумом лежить ціла прірва. Можливо, саме від того, що у світі та в самій людині надто багато егоїзму та зла?

Однак як би там не було, людина, поки вона жива, перебуває одночасно і у злі, і в добрі; і в любові, і в ненависті; і в мирі, і у війні із самою собою та іншими людьми. Якщо з цих екзистенціальних позицій поглянути на життя українців, то сучасний етап народної долі є досить неоднозначним, оскільки було багато доброго та багато поганого одночасно. Таке поєднання протилежних начал є досить природним та існувало завжди. Однак, у сучасній Україні все настільки загострилося, що навіть сильні натури втрачають віру в себе та власні сили, підкорюються долі та опускають руки. Отже, завдання кожного – здобути у боротьбі зі стихією життя нові сили, зміцнити свій дух. Тільки так індивід виростає в особистість, стає, як-то кажуть, людиною з великої літери.

Зазвичай слова “людина”, “індивід”, “особа”, “особистість”, “персона” використовуються як синоніми. І в цьому є немалий сенс, оскільки всі вони означають якогось конкретного представника роду *Homo sapiens*. Слово “людина” нерідко розуміється і в загальному значенні. Інші терміни стосуються тільки якоїсь окремої особистості. Однак “індивід” та “особистість” – не синоніми, а якісно різні виміри людини. Перший термін відображає, перш за все, фізичну особу (осіб), тоді як інший – найвищу духовно-емоційну сутність цієї особи.

Природна істота та особистість – це різні рівні виміру. Перша є матеріальною та видимою, друга – не матеріальна, її неможливо побачити, але й та, й інша реальні. У людини по-різному поєднуються тілесна досконалість та духовна гармонія. Дотримуючись логіки І. Канта, можна сказати, що органіка показує, “що робить з людини природа”, а розум, совість, соціальна активність свідчать про те, “що вона (людина), як істота, яка вільно діє, робить або може і має зробити із себе самої” [4]. У цьому формулюванні центральне значення має ідея про “істоту, яка вільно діє”, – цілісну та сильну особистість. Одним із прийомів розкриття цієї сутності може слугувати порівняння особистості із душею, якщо визнати, що душа – це не щось міфічне, а реальна внутрішня якість людини. Душа, за визначенням К. Юнга, є сутністю тільки “внутрішньої” особистості, але не зовнішнього її вигляду, який називається “персоною” [7]. Індивідуальність вміщує у собі зміст – особистість. Між душею та особистістю багато спільного, оскільки не дарма богослов'я використовує обидва терміни, які є досить близькими. Філософія віддає перевагу оперуванню поняттями “особистість”, “характер”, “індивід”, “психіка”.

Мудрий християнський теолог та філософ Тертуліан (II–III ст. н. е.) писав: “Можна подумати, що ми існуємо окремо від душі, тоді як усе, що ми є, і є душею. Одним словом, без душі ми – ніщо, навіть не люди за назвою, а просто трупи”.

Провідний іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет (1883–1955) захищав ідею про складну внутрішню топографію людини як розумної та одухотвореної істоти: “Помилково та неприйнятно намагатися розділити цілісну людину на душу та тіло, але не тому, що вони різні, а тому, що не можна визначити, де закінчується наше тіло і де починається наша душа”. Особистість і є такою цілісністю душі та тіла. Сучасні філософи висловлюють думку, що жива та розумна душа людини включає у себе багато її внутрішніх енергійних поривів, афектів. Головними та домінуючими є такі сутності: розум (у тому числі пам’ять, інтуїція, фантазія), воля (здатність до усвідомленої дії), чуттєвість (самопочуття власного буття та рефлексія на дію зовнішнього середовища), сумління (здатність моральної самооцінки), талант (творча активність), стать (вітальна енергія) та характер (сукупність особистісних духовно-емоційних якостей та способів їх реалізації) [1]. Ці ж якості в принципі притаманні особистості. У цьому сенсі “душа” і “особистість” можуть розглядатися як тотожні категорії, які відображають внутрішню сутність індивіда.

Слід підкреслити, що проблема особистості як самостійна тема була висунута на перший план у ході дискусій, що охопили демократичні кола Росії в останній третині XIX ст. Тоді було модно вести розмови про “героїв” та “натовп”, про два типи людей – “орлів” та “щиглів”. Провідні ідеологи народництва сперечалися про “особистості, котрі здатні критично мислити”, та “героїв”. Г.В. Плеханов різко виступав проти поглядів тих, хто проповідував ідею, що “історія є справою більш чи менш видатних та більш чи менш благородних та освічених особистостей, які з власного свавілля вселяли в неосвічену, але покірну масу ті чи інші почуття та поняття”. Але з іншого боку, він при цьому мимохіть применшував роль людини, вважаючи, що “увесь характер особистості є “фактором” суспільного розвитку лише там, лише тоді і лише остільки, де, коли і оскільки їй дають можливість ці суспільні відносини” [6]. Насправді, якщо б людина чекала, поки “суспільні відносини” дадуть їй змогу зробити якусь самостійну творчу дію, то ці відносини, застигли б у своїй скам’янілості. Саме особистостям, у тому числі й скромним представникам “неосвіченої маси”, під силу самим ставати “фактором” історичного розвитку.

На відміну від російських народників, їх сучасник, талановитий німецький учений-енциклопедист Е. Дьюрінг (1833–1921), стверджував, що найбільша заслуга особистості саме й полягає в тому, що вона намагається спробувати всі шанси для вдосконалення. Ф. Енгельс у своїй праці “Анти-Дьюрінг” всіляко висміював свого співвітчизника, захищаючи закон категоричної детермінованості соціальних процесів та залежності людини від об’єктивних умов. Е. Дьюрінг вважав, що будь-яка особистість завжди перебуває у складному та суперечливому зв’язку із суспільством. Вона і залежить від нього, і вільна у своєму прагненні до вдосконалення, причому останнє є досяжним без революцій і насильства на шляху соціального партнерства та реформ. Саме така миролюбна установка, яка несподівано здобула визнання зі сторони багатьох європейських соціал-демократів, і викликала сильне роздратування зі сторони К. Маркса, Ф. Енгельса та їх прибічників.

Е. Дьюрінг не цікавився теорією та практикою класової боротьби. Він був ідеалістом та романтиком. Філософ, який був незрячим, чітко “бачив” у людині, перш за все, особистість, а не соціальну функцію. Такий підхід правомірно можна назвати гуманістичним та екзистенціальним.

К. Маркс та Ф. Енгельс ввели в науку ідею про абсолютну та неминучу залежність індивіда від соціуму – домінуючого способу виробництва, рівня розвитку виробничих сил, державного устрою. К. Маркс писав: “Суспільство не складається із особистостей, а висловлює суму тих зв’язків та відношень, у яких ці індивіди перебувають один відносно одного” [5]. На жаль, російські марксистки й поставили за мету створення суспільства без особистостей. Ось чому у радянські часи із самого дитинства людині прищеплювали “абстракт” такого вигаданого суспільства, яке нові “не-особистості” мали бути побудувати. Головна особливість соціалізації радянського зразка розкривається в основних критеріях радянського способу життя 50–70-х рр. ХХ ст.:

- загальні пріоритети і цінності – відданість справі соціалізму, марксистсько-ленінський світогляд, активна участь у будівництві комуністичного суспільства, радянський патріотизм, інтернаціоналізм, віра у перемогу світового комунізму, критика та самокритика, боротьба з релігією та церквою;

- “вимоги до людини” – праця для суспільного блага, соціальна активність, колективізм та дисциплінованість, непримиренність до ворогів соціалізму, готовність до самопожертвування, чесність перед партією та товаришами, скромність, підвищення освіти; членство у комсомолі, профспілках, а найкращих – у партії; атеїзм, виконання військового обов’язку, класова мораль;

- “ставлення до світу” – заперечення капіталізму, світова революція, пролетарський інтернаціоналізм, допомога народам у боротьбі за незалежність, підтримка міжнародного робочого та комуністичного руху, боротьба за мир.

Усі особисті точки зору, почуття, дії, такі як: милосердя, прощення, любов – не мали права на свободу, оскільки вони були наявні в релігійному погляді та протистояли “класовій ідеології”.

Якщо звернутися до сучасності, то знайдеться принципова відмінність нових ціннісних орієнтацій порівняно із “соціалістичним способом життя”. У радянський час цей “спосіб” формувався штучно та повністю підкорявся офіційній ідеології. У пострадянський час формування особистості проходить майже стихійно та в обстановці протистояння різних ідейно-політичних спрямувань та принципів життя.

При цьому старі установки та звички зберігаються, але до нових орієнтацій можна впевнено включити такі:

- тяга до прагматизму як головного принципу досягнення особистісного і спільного блага;

- прагнення до влади і багатства;
- корпоративна солідарність;
- терпимість до корупції;
- пристосування і споживаче ставлення до політики;
- захоплення релігійним сектанством та окультизмом;
- зубожіння духовно-моральних спрямувань;

Ці орієнтації належать до негативних аспектів сучасної соціалізації. Але й існують прямо протилежні позитивні тенденції:

- трудова мобільність і активність;
- громадянська активність і відповідальність;
- духовно-етичне й естетичне вдосконалення особистості;
- непримиренність до криміналу, корупції, наркоманії та інших негативних явищ;
- зростання вимогливості до влади;
- опора на власні фізичні та духовно-моральні сили.

Обидва напрями в процесі соціалізації молодого покоління відбуваються одночасно і прямо впливають на самовизначення особистості. Усі перелічені характеристики “нової” людини незалежної України мають характер відносних та умовних категорій. Вони можуть химерним чином поєднуватися як між собою, так і у зв’язку зі старими критеріями. У результаті з’являється дуже заплутана суперечлива картина соціалізації. Зріле покоління в основному уже зробило свій вибір: одні залишилися на попередніх позиціях, інші перейшли в лоно новомодного прагматизму. Складнішою є справа з молоддю, яка не має достатнього досвіду і не одержує від суспільства чіткої орієнтації. У результаті весь процес її соціалізації відбувається стихійно, а весь спектр переваги інтересів і поведінки набуває різноманітного характеру – від найпозитивніших до негативних.

Умовно до позитивних форм соціальної активності можна зарахувати суспільно корисну працю, творчість у всіх її формах, науку, мистецтво, спорт, вищу освіту.

Протестні форми соціальної поведінки виражаються в активних виступах на захист власних інтересів, наприклад, демонстрації, або набувають “пасивного” характеру – відмова від участі у голосуванні, еміграція.

Деструктивні форми розкладають особистість та завдають шкоди суспільству, такі як, наприклад, наркоманія, алкоголізм, злочинність, тероризм, екстремістська діяльність.

Динаміка тих чи інших форм соціалізації і десоціалізації залежить від багатьох фактів, у тому числі від спільного духовного та психологічного клімату у суспільстві, матеріального становища молоді, ступеня їх задоволення якістю життя.

Коли ми говоримо про особистість людини, нас не цікавить її фізичний вигляд, вік, походження, національність, професія, соціальний статус та інші формальні показники. Це критерії, які характеризують індивідуум. Для оцінювання особистості необхідно виявити найтонші та найвищі характеристики. Зрозуміти та висвітлити нематеріальну енергію живого розумного організму особливо важко. Це особлива іпостась людини, яку можна назвати самосвідомістю, духовністю людини.

Особистість кожним своїм кроком намагається самоствердитись, збагатити природну еволюцію творчим процесом саморозвитку. Для цього людина усіляко розширює свої соціальні зв’язки та співробітництво. Вона активно втручається у природу, намагаючись підлаштувати її до власних потреб та інтересів. При цьому людина напівстихійно та напівсвідомо змінює себе, свої звички, інтелект та характер. Тільки таку творчу самозміну можна назвати соціалізацією людини, на відміну від пасивного пристосування до зовнішнього середовища. Іншими словами, індивід і перетворюється на особистість, до того ж активну, відповідальну та діяльну. Соціалізація починається з першого моменту появи немовляти на світ. Це нескінчений та безупинний процес. Проте можуть бути моменти і навіть періоди десоціалізації, так би мовити опускання “на дно”, “втрата самого себе” та навіть передчасна смерть. Але зараз йдеться не про розпад особистості, а про нормальний процес соціалізації нормальної людини – фізично здорової, розумово неослабленої, емоційно та психічно врівноваженої.

Прийнято чомусь обмежувати час соціалізації окремого індивіда тільки рамками його дитинства, юності та молодості, коли формується характер особистості. Усі її наступні трансформації, іноді найглибші, такі, як: вибір професії, місця життя, зміна сім’ї, мови, релігійних поглядів, ніби не включені до процесу соціалізації, а відбуваються вже після нього. Такий погляд уявляється завуженим, бо позбавляє

особистість будь-якої можливості до самовдосконалення. Звичайно, не можна не бачити різниці між первинною соціалізацією та її вищими формами, але все це лише різні рівні та сходинки єдиного життєвого процесу.

Соціалізація особистості – це процес, який триває впродовж усього життя людини. Дійсно, піднімаючись зі сходинки на сходинку, відбувається поступове самовизначення особистості. При цьому достатньо виділити чотири стадії соціалізації:

1. Первинне формування юної особистості.
2. Зміцнення розуму, волі, характеру молодої людини.
3. Зріле та діяльнісне існування вільної та творчої особистості.
4. Відсторонена участь та поступове зниження вітальної енергії людини похилого віку (*vitalis* – життєвий).

У кожного індивіда є власний ритм та тривалість того чи іншого етапу. При цьому треба звертати увагу на проблему вторинної соціалізації. Усі особистості, що сформувалися у радянський час, зараз переживають стадію пересоціалізації, вторинного пристосування до нової ситуації, трансформування менталітету, характеру, професії, всього ставлення до життя. Молодому поколінню у цьому плані трохи легше, оскільки воно одразу ж вступає у нову дійсність і починає свою соціалізацію, а не перетворює її, як це змушене робити старше покоління.

Соціалізація розвивається під впливом як зовнішніх соціально контрольованих або стихійних процесів суспільного життя, так і внаслідок внутрішніх енергійних сил самого індивіда. Другий фактор не повністю залежить від першого і зберігає певну природну унікальність. Якщо звернутися до історії України ХХ ст., то легко виявляється асиметрія в дії обох факторів. Перший – абсолютно домінував у роки Радянської влади і підпорядкував людину офіційній ідеології. Другий – переважає в сучасному суспільстві, хоча поступово держава підсилює цілеспрямований вплив на свідомість, ціннісні орієнтації і поведінку громадян. Процес соціалізації має у зв'язку з цим неупорядкований характер. У реальній ситуації він може мати як позитивний, так і негативний сенс, тобто піднесення особистості, її вдосконалення або відмова від моральних цінностей, опускання “на дно” кримінальне й асоціальне існування. Іноді обидва процеси можуть змінювати один одного протягом життя індивіда. Однак навіть при подібних вихідних умовах одна особистість здатна розвиватися, а ніша віддає перевагу тому, щоб задовольнятися досягненням. В обох випадках людина повинна мати будь-яку мету, і тільки особистість здатна приймати рішення на основі вибору. Бажання та воля особистості дають можливість сублимувати свою енергію, при цьому вона іноді жертвує своїм благополуччям. Прикладом тому є багато художників, поетів, філософів, педагогів.

Як бачимо, соціалізація особистості становить досить важливу проблему, яка вимагає цілісного широкого аналізу й обґрунтування. Особистість – це не будь-який індивід, а тільки та людина, у якій присутні високодуховні інтереси, основи істинної моралі, добра воля та відповідальна свідомість і поведінка.

Мова йде не про матеріальну енергію людини, а про енергію духовну чи душевну. Вона притаманна лише людині, причому в повному обсязі лише тоді, коли вона стає вільною, розумною та творчою особистістю, творцем життя, а не її споживачем. У передмові до відомої збірки статей “Вехи” М.О. Гершензон сформулював таку філософську думку: “Внутрішнє життя особистості є єдиною творчою силою людського буття, і вона, а не начала політичного порядку, є єдиною міцною базою для всілякого суспільного будівництва” [3].



**Висновки.** Отже, проблема особистості набуває сьогодні найважливішого значення для українського суспільства. Особливо це стосується особистості майбутнього вчителя, яка визначає стан освіти. Саме від професійно-педагогічної спрямованості особистості та її професійної підготовки, широти інтересів і громадянської позиції певним чином залежать результати соціально-економічного та духовного розвитку суспільства, вигляд поколінь молоді, що вступають у самостійне життя.

#### **Література**

1. Аринин А.Н. Личность и общество: духовно-нравственный потенциал / А.Н. Аринин, Б.И. Коваль, Т.Б. Коваль. – М. : Соверо-Принт, 2003. – 368 с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М., 1994. – С. 306.
3. Вехи. Из глубины : приложение к журналу “Вопросы философии”. – М., 1991. – С. 10.
4. Кант И. Сочинения / И. Кант. – М., 1996. – Т. 6. – С. 351.
5. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – изд. 2-е. – М. : Политиздат, 1968. – Т. 46. – Ч. 1. – С. 214.
6. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / Г.В. Плеханов. – М. : Госполитиздат, 1956. – Т. 2. – С. 308.
7. Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философии / К.Г. Юнг. – М., 1994. – С. 45.

ЛЕОНЕНКО Н.А.

## **ФОРМИ ВИРАЖЕННЯ ВИМОГ ТА ЇХ ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ**

Зміст і методика вимогливості – важлива проблема практики виховання. Хто є носієм вимог і в якій формі вони виражаються – ці питання постійно ставлять собі педагоги, які розпочинають свою педагогічну діяльність з її різнобічністю та неповторністю. Висока вимогливість потрібна не лише дітям, вона потрібна й самому вчителю. Справжній педагог має бути беззаперечно вимогливим, перш за все, до самого себе. У зв'язку з політичною кризою в нашій країні сьогодні гостро відчувається занепад моралі, розгубленість, недовіра і невіра в майбутнє не лише серед старшого покоління, а й серед молоді. Тому для того, щоб підвищити і закріпити свідому дисципліну і порядок, покращити підготовку молодого покоління до життя, необхідно підвищити культуру педагогічної вимогливості, привести її у відповідність із завданнями виховання дітей, з вимогами самого життя. З цією метою вчителю потрібно глибоко усвідомити значення і роль вимогливості в загальній системі засобів виховання, добре знати, що і як вимагати, досконало володіти методикою вимог. Отже, вищесказане і пояснює актуальність цієї проблеми.

**Мета статті** – розглянути і проаналізувати форми вираження вимог і їх вплив на виховання та розвиток дітей.

Свого часу А.С. Макаренко говорив, що ми не вміємо висувати вимоги до учнів. Справедливість цього зауваження беззаперечна і сьогодні. Як показує практика, багато вчителів, особливо початківців, мають не зовсім чітке уявлення про те, як правильно висловити наказ, зробити зауваження, розпорядитися, щоб учень підкорився вимогам.

А.С. Макаренко був першим, хто в педагогічній теорії і на практиці по праву оцінив роль вимогливості у вихованні дітей. Саме ним викладені основи цього розділу педагогічної науки. У своїх художніх педагогічних творах і, в першу чергу, в “Педагогічній поемі”, А.С. Макаренко описав основні форми методу вимог. Ідеї макаренської методики були розвинуті першим дослідником його досвіду І.Ф. Козловим. Цій проблемі були також присвячені книги Т.Є. Коннікової “Організація колективу у школі” (1957), Т.Д. Лейченкова “Дисципліна в школі і вимог-

ливість вчителя” (1963), В.А. Крутецького та Н.С. Лукіна “Виховання дисциплінованості у підлітків” (1960).

*Педагогічна вимога* – це метод педагогічного впливу, за допомогою якого вчитель викликає і стимулює, припиняє чи гальмує певні дії дітей, виявляючи у них ті чи інші якості.

“Коли б хто-небудь запитав, якби я зміг у короткій формулі визначити сутність мого педагогічного досвіду, я відповів би, що якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї...”, – писав А.С. Макаренко [1, с. 133]. Саме ця “макаренівська” формула розкриває сутність мети використання вимоги як методу. Висхідною категорією в цьому разі є розвиток особистості, її здібностей, умінь, таланту і формування духовних якостей. Поняття “вимога” нерідко сприймають як поняття “дисциплінування”. Звичайно, вимога і дисципліна – поняття взаємопов’язані, але не тотожні. Вимога є основою дисципліни. Це поєднання вимог до особистості та поваги до неї – не дві різні речі, а одне й те саме. Й інші вимоги, що їх ми ставимо до дитини, виявляють повагу до її сил і можливостей. Це повага не до чогось зовнішнього, що стоїть поза суспільством, до приємного і красивого, це повага до товаришів, які брали участь у нашій спільній праці, у нашій спільній роботі, це повага до діяча [2, с. 35].

Як кожному педагогічному явищу чи процесу, вимозі властивий розвиток. Це шлях від диктаторської вимоги керівника до вільних вимог кожної особистості на фоні вимог колективу. Процес розвитку методу вимоги можна розглядати відповідно до стадій розвитку колективу.

Вимоги, висловлені у безапеляційній (авторитарній) формі, більш властиві *першій стадії* розвитку колективу. Далі черга прямих вимог, які висувуються рішучим тоном, що не визнає заперечень, і в чіткому словесному формулюванні містять чітку вказівку того, які дії і як мають виконувати діти. Для більшості прямих вимог характерне те, що вони є позитивними, тобто не забороняють, а навпаки, зумовлюють конкретні позитивні дії. Залежно від потреби посилити вимогу можлива ціла гама відтінків, яка підкреслюються інтонацією, силою голосу, мімікою.

*Друга стадія* розвитку вимоги – коли біля вихователя згуртувалось ядро активістів, які свідомо підтримують вимоги педагога, і через них здійснюється відповідний педагогічний вплив. Це етап зародження стосунків на демократичних засадах.

*Третя стадія* розвитку вимоги – це вимога колективу, коли вона здійснюється вільно, коли кожен вихованець вимогливий до себе. Саме на цьому етапі розвитку вимоги, як вважав А.С. Макаренко, “...буде простір для розвитку теорії моралі...” [4, с. 182–183]. До основних форм висування вимог можна зарахувати: наказ, розпорядження, заборону, зауваження, натяк, погрозу, осуд, пораду, прохання, побажання, попередження, стимулювання, довіру, схвалення. Розглянемо і проаналізуємо кожну окремо.

*Наказ* – безапеляційна і наказова форма, яка передбачає невідкладне виконання вимог; *заборона* – категорична вимога, виражена в негативній формі; *розпорядження* – загальна вимога вчителя до учня або колективу.

А.С. Макаренко вважав вимогу, виражену в прямій і рішучій формі, основою дисципліни. Наказ, розпорядження і заборона виключають роздуми щодо їх виконання. Вимоги в категоричній і в прямій формі необхідно висувати в тому разі, коли навмисне порушується дисципліна, свідомо не виконуються правила поведінки.

Педагог не повинен зловживати прямими і категоричними вимогами. Інакше дуже сильна форма їх вираження не дасть позитивних результатів.

Більш простою і легшою формою вимог є *зауваження*. Воно зазвичай використовується у тих випадках, коли порушення було допущено ненавмисно. Іноді корисно зробити зауваження, не називаючи прізвища учня. Але не кожен вчитель може використовувати цю форму вимоги. Вона застосовується на уроках авторитарних педагогів, коли учні переконані в тому, що вчитель все помічає, і таке переконання надає ще більшої внутрішньої сили вимозі.

Опосередковані вимоги (порада, прохання, довіра, схвалення) відрізняються від прямих тим, що стимулом до дії стає вже не стільки сама вимога, скільки спричинені нею психологічні чинники: переживання, інтереси, прагнення самих дітей.

*Вимога-порада* – це форма апеляції до свідомості вихованця, переконування його в доцільності, корисності, необхідності пропонованих педагогом дій. Використовувати її потрібно там, де є необхідні умови для цього: повага дитини до думки педагога і здатність її зрозуміти, повірити в доказовість, правильність думок порадики.

*Вимога-довіра*. У народі говорять, що вона “окрилює”. І там, де між дітьми і педагогами склалися душевні товариські стосунки, діти завжди високо цінують довіру старших і віддячують за неї добросовісним ставленням до справи.

В умовах сучасної школи стимулюється знайома, посиljena для вихованців діяльність. Особливо часто в ролі вимоги-довіри виступає почесне і доцільне доручення, що викликає в дітей переживання поваги до них вихователя, думку якого вони цінують. Тому важливою умовою застосування цієї форми впливу є гуманні, теплі, дружні стосунки педагога з учнями.

*Вимога-прохання* – це один із дієвих і найпоширеніших засобів впливу. Прохання є формою впливу співробітництва, взаємної довіри і поваги між людьми. А.С. Макаренко говорив, що прохання тим і відрізняється від інших видів звернення, що воно дає дитині повну свободу вибору” [4, с. 403].

*Вимога-натяк* – майже непомітна збоку, хоча й часто вживана форма вимоги. Характерним для неї є не лише те, що діти мають розуміти вчителя з півслова. Головне в натяку – його роль спонукування, що приводить у дію вже сформовані якості дітей. Натяк використовується здебільшого тоді, коли достатньо незначного впливу, щоб викликати бажану реакцію вихованця. Інша особливість цього засобу полягає в широких можливостях “секретної” форми впливу на учня. Адже таке звернення вчителя зрозуміле тільки двом: йому і вихованцеві. Виражається така вимога у міміці, жесті, погляді, риторичному запитанні.

*Вимога-схвалення* – це лагідне слово, ключ до закритих душ. Схвалення, похвала, вчасно висловлена вихователем, є потужним стимулом діяльності дітей (такі форми вимоги використовуються як і засоби стимулювання). Схвалення діє успішно в тих випадках, коли діти досягають певних успіхів під час виконання завдань учителя чи за своєю ініціативою виконують корисні дії. У них виникає прагнення ще раз пережити відчуття радості, задоволення. Схвалення заохочує, надихає дитину на більш успішні дії, нерідко виступає в ролі навіювання дитині тих якостей, якими вона має володіти.

*Вимога-осуд* – це негативна оцінка педагогом певних дій дитини, яка відіграє роль гальма щодо небажаних вчинків, водночас це заохочення до позитивних змін в її поведінці. Осуд не слід часто використовувати до одного й того самого учня, оскільки в такому разі засіб не просто втрачає свою силу, а й шкідливо впливає на розвиток особистісних відносин педагога й учня.

*Вимога-погроза* – умовна вимога. Це дуже потужний засіб впливу на дітей. І тому застосовувати його слід нечасто й уміло. Така вимога має бути насамперед

педагогізованою, тобто продуманою ним так, щоб не заподіяти дитині зла, не завдати душевного болю, не викликати почуття страху, пригнічення. Погроза повинна мати на меті добро, і воно має так чітко виявлятися, щоб дитина відчула його сама і створила компромісну ситуацію.

Отже, ми дійшли **висновку**, що найкращі вчителі не сліпо і не стихійно вибирають форму вираження вимог, а швидко та всебічно оцінюють атмосферу й індивідуальні та вікові особливості учнів, характер вчинку і його мотиви. Вибір залежить від особистісних якостей характеру самого вчителя. Якщо він володіє здатністю впливати на учнів, він не повинен зловживати категоричними формами вимог, щоб запобігти сліпому підкоренню їм.

Вибір форми вимог – справа важка і потребує творчого підходу. Найбільшого ефекту у вихованні вчитель досягає, якщо володіє всіма формами вираження вимог. Беручи до уваги конкретні обставини, ситуації, у вимозі вчителя можуть поєднуватися наказ, заборона, прохання, натяк, побажання й інші форми вимог.

#### **Література**

1. Макаренко А.С. Методика організації виховної роботи / А.С. Макаренко . – 186 с.
2. Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1973. – 453 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические идеи / К.Д. Ушинский. – М. : Знание, 1971. – 437 с.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

ЛЕОНТЬЄВА О.Ю.

## **ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ДАНІЇ**

Сьогодні в Україні професійній підготовці фахівців приділяється велика увага не лише у зв'язку з її першочерговою роллю у підвищенні якості національних трудових ресурсів, а й у зв'язку з тим, що вона значно впливає на індивідуальні перспективи кожної людини в соціально-економічних умовах, що постійно змінюються. У цьому контексті зростає важливість створення відкритої системи неперервної професійної освіти, яка, ґрунтуючись на вітчизняних засадах, враховувала б світові тенденції та особливості навчання професійних кадрів. Такий підхід до підготовки фахівців у професійних закладах має два позитивних моменти:

- сприяння зростанню ефективності отримуваних знань і навичок завдяки розширенню бачення перспектив майбутньої професії на тлі світового досвіду;
- забезпечення умов для створення, розширення і поглиблення кооперації та міжнародного партнерства у сфері неперервної професійної освіти.

Неперервну освіту ми визначаємо як структурну й організаційну композицію освітньої системи (охоплення освітою всього життя людини). Неперервна освіта – це всі форми і типи освіти, які отримує особистість після завершення традиційної освіти. Це постійний процес, що складається з трьох основних етапів освіти: дитяча, юнацька і для дорослих.

Що стосується неперервної професійної освіти, то вона “охоплює етапи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення у дошкільний період, навчання у загальноосвітньому закладі, у позашкільній діяльності, здійснення вибору конкретної професії, професійного навчання, адаптації на виробництві, реалізації особистого потенціалу в професійній діяльності, особистих новоутворень і деформації у професійній та постпрофесійній діяльності” [3, с. 18].

Данія – одна з найбільш економічно розвинутих країн світу з ефективною системою соціального захисту населення, високим рівнем освіти та потужними демократичними традиціями. Велику роль у становленні демократичних відносин у данському суспільстві відіграє неперервна професійна освіта, яка довела свою життєздатність і ефективність та зробила значний внесок у розвиток країни. Аналіз данської системи неперервної освіти є доцільним, бо Данія перебуває у більш сприятливих соціально-економічних умовах, ніж Україна. Тому освітні тенденції у Данії не затушовані гострими соціально-економічними процесами та виявляються більш виразно.

Результати наукового аналізу свідчать, що досвід Данії щодо організації змісту, форм і методів неперервної професійної освіти у порівняльному педагогічному плані в нашій країні не вивчався. Однак значний науковий інтерес становлять порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку неперервної освіти такими науковцями, як Н.В. Абашкіна, Н.М. Бідюк, І.О. Беюл, Т.І. Вакуленко, В.Д. Давидова, Т.П. Зотова, Т.С. Кошманова, С.М. Коваленко, М.П. Лещенко, З.О. Малькова, О.М. Олейнікова, С.І. Синенко, О.Г. Савіних, О.С. Соколова, А.М. Мітіна, Л.П. Пуховська та інші.

Актуальні відомості щодо різних складових неперервної освіти містять праці Ю.С. Алфьорова, Л.І. Анциферова, Ю.К. Бабанського, В.Г. Виноградової, К. Вейла, Б.Л. Вульфсона, В.Н. Голованової, А.В. Даргинського, Р. Дейва, Е. Едварда, П. Ленгранда, Н. Ничкало, В.О. Онушкіна, О.П. Тонконової, А. Таффа, А.В. Хуторського.

Особливе значення для дослідження проблеми неперервної освіти мають праці з філософії освіти В.П. Андрущенко, Б.С. Гершунського, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, М.В. Кузьміна, Ф.Г. Кумбса, В.С. Лутая.

**Мета статті** – визначити місце освіти дорослих у системі неперервної професійної освіти в Данії.

Базовим принципом організації освітньої системи Данії є орієнтація на забезпечення на державному рівні для всіх людей реалізації права на свободу вибору типу освіти. Парадигма розподілу обов'язків освіти й виховання формується за диференційним алгоритмом від структур центральної державної влади, графств, муніципалітетів до приватних осіб і керівників освітніх і виховних установ.

Вагоме місце в організації освітньої системи належить необов'язковій факультативній дошкільній освіті, установи якої перебувають під патронатом Міністерства суспільних справ. Система дошкільних установ, що надають послідовну або вибірккову освіту, складається з установ трьох типів:

- дитячі ясла – для дітей віком до трьох років (*day nurseries – vuggestuer*);
- дитячі садки – для дітей віком від трьох до семи років (*kindergartens – brnehaver*);
- дошкільні класи – для дітей віком від п'яти до семи років (*preschool classes – brnehaverklasser*), паралельно з якими Міністерство освіти впроваджує підготовчі класи для надання можливості навчатися за програмою на рівні першого й другого класів загальноосвітньої муніципальної школи.

Актом про реформу 1994 р. визначаються структурні й цільові параметри факультативної дошкільної освіти (для дітей віком від 0 до 6–7 років), дев'ятирічної обов'язкової освіти (для учнів віком 6–7 років до 16 років) та додатково-факультативного навчання у 10 класі.

Тобто для структури освітньої системи Данії характерна не лише відсутність диференціації обов'язкового навчання у межах загальноосвітньої муніципальної школи на початкову й молодшу, а й включення до її складу необов'язкової факультативної дошкільної освіти, з одного боку, та запровадження можливості вчитися (за вибором учнів і батьків) ще один рік у 10 класі після закінчення обов'язкового дев'ятирічного навчання, з іншого боку [5, с. 19].

У Данії центральним органом керівництва народною школою є Міністерство освіти, яке встановлює конкретні цілі щодо навчання кожному предмету. Місцеві органи влади та навчальні заклади самостійно вирішують, як їх реалізувати. Школам дозволяється уточнювати рекомендовані навчальні плани та програми й розробляти власні, якщо вони відповідають тим цілям, які визначило Міністерство освіти.

Особлива увага у навчанні приділяється питанням профорієнтації. Данські педагоги вважають, що кожен учень має бути ознайомленим з питаннями зайнятості у трудовій сфері, тому що безробіття часто є результатом невміння увійти у ринок праці. У зв'язку з цим профорієнтація є обов'язковим предметом у 7–9 класах та факультативним у 10. Мета цього предмета – інформувати учнів щодо умов працевлаштування, які діють на ринку праці сьогодні допомагати усвідомлювати свої здібності та можливості відповідно до перспектив подальшого подовження освіти або отримання роботи після закінчення школи; надавати консультацію про стан здоров'я та щодо протипоказань при виборі професії. У ході вільних дискусій обговорюються проблеми комунікабельності; компетентності, самооцінки своїх здібностей; мотивів вибору та інші.

Комунікація розглядається як одне із найважливіших соціальних умінь, яке значною мірою забезпечує адаптацію випускників шкіл до сучасного суспільства. До найважливіших видів комунікації належать вміння запобігати конфліктним ситуаціям, прагнення до діалогу, з'ясування суперечностей та їх усунення, готовність до міжособистісної взаємодії, у якій суттєве значення мають правила слухання, говоріння, самоконтролю, розуміння щодо себе та партнера по спілкуванню. Особливим показником комунікабельності є вміння організувати людей та керувати ними. Зараз, коли молоді люди прагнуть досягти самостійності у праці, бажають управляти малими підприємствами, фірмами, суттєвого значення набувають стиль керівництва, вміння контролювати себе у процесі ділових контактів. Особистісні якості керівника та його манера спілкування зумовлюють успіх діяльності колективу.

В умовах ринкової економіки проблема співвідношення учнями своїх бажань та можливостей при виборі професії досить серйозна. У такій ситуації педагогу необхідно допомогти школяру в узгодженні його переважних інтересів та схильностей із вимогами тієї чи іншої професії, навчити його самостійно проектувати свою професійну кар'єру, готувати учнів до праці в умовах конкуренції. Не менш важливим є аналіз мотивації учнів щодо вибору майбутньої професії. Для підлітків та старших школярів характерним є пошук суб'єктивних обґрунтувань їх рішень. Часто можна спостерігати прагнення до завищеного стандарту життя та високої заробітної плати при відсутності зусиль щодо придбання знань та умінь. У таких випадках необхідно проводити з учнями заняття з корекції мотивів вибору професії.

У ранній юності важко самостійно отримати об'єктивну інформацію щодо змісту професій. Збирання її здійснюється за допомогою вчителя різними шляхами: ознайомлення з науково-популярною літературою, екскурсії, відвідування навчальних закладів, прослухування радіопередач та огляд спеціальних телевізійних передач, бесіди зі спеціалістами тощо. Педагогу необхідно звертати увагу учнів на:

потреби ринку праці у вибраній спеціальності; конкретні обов'язки спеціаліста у даній сфері; умови праці; заробітну плату; перспективи професійного зростання; шляхи отримання професії. До закінчення школи учні повинні самостійно прийняти рішення щодо вибору професії, бути психологічно готовими до труднощів та намагатися їх здолати.

У школах Данії в 8–10 класах два рази на рік проводяться письмові звіти учнів про свої досягнення і отримані соціальні вміння. Індивідуальні усні консультації призначаються у випадках виникнення у старшокласників запитань або будь-яких труднощів.

Данський Закон про освіту передбачає регулярне інформування батьків про успіхи їх дитини. Два рази на рік їм видається інформація не лише про академічні досягнення, але й про соціальний розвиток школяра. Залучення сім'ї до процесу формування соціальних умінь розглядається як суттєвий фактор підготовки зростаючого покоління до життя та праці. У сім'ї складаються певні трудові традиції, форми участі дитини у побутовій господарській діяльності. Тому класний керівник має бути знайомий із батьками своїх учнів та знає їх домашнє оточення.

Класний педагог – це зазвичай вчитель данської мови, який працює з класом впродовж 10 років і виконує функцію порадирика, а також налагоджує контакти між сім'єю та школою за такими основними напрямками: обмін досвідом виховання та підвищення педагогічної культури батьків; залучення батьків до проведення бесід про професії; сприяння в організації літнього відпочинку учнів; індивідуальна робота щодо питань працевлаштування школярів [1, с. 102].

Учні, які успішно закінчили перший етап загальної середньої освіти (молодь віком 15–16 років), можуть довільно обрати подальший шлях продовження навчання у старшій середній школі. Це можуть бути заклади загальної середньої освіти, професійної підготовки, доуніверситетської підготовки, гімназії та ліцеї академічного ухилу тощо.

Різноманітними є форми реалізації навчання на цьому освітньому щаблі – часткова навчальна зайнятість у поєднанні з роботою на виробництві; дистанційна освіта, загальноосвітня підготовка у поєднанні з набуттям фахової кваліфікації, модульний спосіб організації навчання у старшій середній школі тощо. Ці та інші різновиди освітніх послуг у Данії розподіляються між різними типами шкіл. Такий варіативний, диверсифікаційний підхід до організації навчання у данській старшій школі зумовлений певною мірою історико-культурними особливостями розвитку цієї країни та її освітньої системи. Водночас данські фахівці вбачають у такому підході дієвий спосіб надання післябазовій шкільній освіті більшої гнучкості, адаптивності і, відповідно, можливості забезпечити її модернізаційний поступ в умовах сучасних динамічних спільнот. У Данії середня освіта, яка найбільш тісно пов'язується зі світом праці та є важливим етапом неперервної професійної освіти, набуває дедалі більшої ваги і престижності як чинник економічного та соціального поступу суспільства.

У зв'язку із цим на освітньому щаблі спостерігається тенденція до структурної інтеграції між загальною та професійно-технічною освітою і відповідними навчальними закладами з метою вироблення навчального плану, у якому поєднуються теорія і практика, академічна освіта і фахова підготовка школярів. Виявами цієї загальної тенденції є:

– створення нових організаційно-педагогічних систем, які підвищують можливість вільного переміщення між різноманітними освітніми та практичними, професійними галузями діяльності;

– створення нових базових програм, однакових для всіх галузей середньої і професійної освіти, розрахованих на 1–2 роки, на основі яких відбувається подальша спеціалізація у тій чи іншій галузі професійної діяльності;

– дедалі активніше залучення роботодавців до розробок навчальної програми середньої школи;

– поєднання можливостей освітньої підготовки та практичної діяльності школярів завдяки урізноманітненню навчальних курсів, інтегрованому підходу до їх викладання [2, с. 32].

Післяобов'язкова освіта молоді 16–19-річного віку у Данії може бути або підготовкою до навчання у вищому закладі, або допрофесійною та професійною підготовкою. Після закінчення гімназії або професійної школи випускники мають обрати університет або ж будь-який галузевий вищий навчальний заклад. У діяльності деяких навчальних закладів провідною є професійна підготовка дорослого населення, тобто дорослі можуть навчатися до здобуття тієї самої професійної кваліфікації, що й молодь.

Заслуговує на особливу увагу вивчення створеної в Данії системи професійного навчання дорослого населення, яка є важливою ланкою неперервної освіти в країні. Професійні навчальні заклади в Данії мають право самостійно планувати і пропонувати свої освітні послуги з навчання дорослого населення на основі вивчення попиту і потреб регіонального ринку праці. Така гнучкість у діяльності навчальних закладів дає змогу своєчасно й ефективно задовольняти попит безробітних і зайнятих в отриманні необхідних знань і вмінь, підвищенні своєї кваліфікації. Зрозуміло, що подібна організація професійного навчання дорослого населення стала можливою виключно завдяки визнанню державою важливості професійного навчання дорослого населення не лише як засобу підвищення конкурентоспроможності робочої сили, а й як неперервного процесу, що продовжується за особистим бажанням людини протягом її трудового життя.

Однією з особливостей системи професійного навчання дорослого населення в Данії є те, що вона в основному зорієнтована на довготривалі комплексні програми навчання, які дають змогу слухачам не лише отримати необхідні на ринку праці професійні компетенції, а й удосконалити наявні в них професійні уміння і навички. Досягається це завдяки комбінації в навчальному процесі елементів загальноосвітньої підготовки і професійного навчання. Кваліфікація, набута слухачами за конкретною програмою, офіційно визнається всіма соціальними партнерами і приймається ринком праці.

Слід зазначити, що в Данії програми професійного навчання для дорослих реалізуються в таких формах: курси професійного навчання; комплексні курси; курси індивідуального визначення компетентності; курси цільового призначення [4, с. 182].

*Курси професійного навчання* забезпечують слухачам набуття офіційно визнаної кваліфікації та розраховані в основному на зайнятих, але можливе також навчання безробітних. Термін навчання, як правило, становить від одного до трьох тижнів і не може перевищувати шести. Набута за цією формою навчання кваліфікація визнається в усій країні. Програми навчання включають блоки професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки. В окремих випадках слухачам пропонуються додаткові індивідуальні заняття з окремих предметів програми загальноосвітньої школи. Навчання організується як у заочній, так і в денній формі, де слухачі навчаються на постійній основі.



*Комплексні курси* призначені для навчання різних груп населення: зайнятих, безробітних, біженців, емігрантів. Для цих курсів використовуються як національні навчальні програми, так і децентралізовані програми. Навчання за національними програмами передбачає набуття слухачами офіційно визнаної кваліфікації та є складовою системи неперервного професійного навчання. Після закінчення навчання слухачі отримують сертифікати. Децентралізоване навчання організується навчальними закладами за програмами, адаптованими до потреб місцевого ринку праці. У свою чергу, розрізняють чотири типи програм комплексних курсів: звичайні централізовані програми; децентралізовані звичайні програми; спеціалізовані централізовані програми і спеціалізовані децентралізовані програми. Відмінність їх полягає у складових елементах. Наприклад, це можуть бути елементи професійно-теоретичної підготовки з набуттям практичних умінь; предмети загальноосвітньої школи за індивідуальним вибором; блоки додаткових знань і вмінь, у яких є потреба на ринку праці. Тривалість комплексних курсів становить від 6 тижнів до 18 місяців.

Мета курсів індивідуального визначення компетентності полягає в тому, щоб допомогти дорослій людині визначити свій рівень професійної кваліфікації з перспективою подальшого навчання на курсах професійного навчання або інших спеціалізованих курсах. Термін навчання – від одного до трьох тижнів залежно від рівня освіти й індивідуальних потреб кожного з учасників. Навчання в основному організовується у вигляді семінарів і передбачає професійну й освітню орієнтацію, а також набуття уміння визначити свій рівень кваліфікації, наявні професійні знання та навички в контексті обраної сфери професійної діяльності.

*Курси цільового призначення* зорієнтовані на задоволення потреб конкретних підприємств і мають на меті забезпечення професійної підготовки робітників під конкретні робочі місця. Завдання, як правило, полягає у підвищенні кваліфікації працюючого персоналу або безробітних, яких роботодавець готовий працевлаштувати. Завдяки цільовим курсам вирішуються проблеми, які не можуть бути повністю вирішені за допомогою комплексних курсів або курсів професійного навчання. Обов'язковою нормою в умовах цільових курсів є включення до навчальних програм від 1/3 до 1/2 змісту курсів професійного навчання, що забезпечують слухачам здобуття офіційної кваліфікації та отримання сертифікату.

Програми курсів професійного навчання дорослих мають модульну структуру та засновані на компетенціях. Адже такий підхід, як показує практика, може забезпечити підготовку висококваліфікованої робочої сили, необхідної для забезпечення конкурентоспроможності економіки, а також здатної до ефективної самореалізації у сфері праці. Важливо наголосити, що розробка й реалізація модульних програм, заснованих на компетенціях, передбачає наявність постійного зворотного зв'язку з вимогами роботодавців до вмінь і знань працівників, а це забезпечує високу якість підготовки останніх.

Модульний підхід, заснований на компетенціях, перебуває в руслі концепції навчання протягом усього життя. Його мета – підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до ситуації, що змінюється, у сфері праці, з одного боку, і продовжувати професійне зростання і освіту – з іншого. Такий підхід до навчання дає змогу створити відчуття успішності в кожного слухача, котре породжує сама організація навчально-виховного процесу, у рамках якої він сам керує своїм навчанням, що привчає його бути відповідальним за своє навчання, а в майбутньому – власний професійний та особистісний розвиток і кар'єру. Водночас такий під-

хід дає змогу оптимально поєднувати теоретичну й практичну складову навчання, інтегруючи їх. При цьому він забезпечує переосмислення місця й ролі теоретичних знань у процесі освоєння компетенцій, упорядковуючи й систематизуючи їх, що в кінцевому підсумку підвищує мотивацію учнів у їх освоєнні.

На основі дослідження професійного навчання дорослого населення для потреб ринку праці в Данії можна зробити такі висновки:

1. Професійне навчання є одним із пріоритетних напрямів державної політики зайнятості цієї країни та тісно пов'язане з розвитком ринку праці. Стратегічною метою навчання визначене задоволення суспільно-державних вимог до якості робочої сили й індивідуальних освітніх потреб дорослої людини у професійній самореалізації. Конкретні цілі навчання визначаються особливостями соціально-економічної ситуації та знаходять своє відображення у нормативно-правових документах.

2. Як важлива сфера життєдіяльності професійне навчання розглядається у контексті реалізації права кожної людини на освіту і працю та можливості навчатися упродовж усього життя.

3. У країні налагоджено дієвий механізм соціального партнерства, зокрема з таких питань: визначення та планування потреби у професійному навчанні робочої сили у професійно-кваліфікаційній структурі; виявлення необхідного рівня професійної та соціальної компетентності працівників; участі у сертифікації слухачів; забезпечення організації зворотного зв'язку та проведення постійно діючих моніторингів ефективності навчання.

4. Державні органи влади несуть відповідальність і контролюють якість освітніх послуг, що надаються дорослому населенню, сприяють розширенню їх спектра, забезпечують разом із соціальними партнерами своєчасне оновлення змісту навчання відповідно до соціально-економічних процесів, що відбуваються в державі.

5. Країна цілеспрямовано забезпечує інтеграцію національної системи професійного навчання дорослого населення у загальноосвітній європейський простір.

6. Провідна роль у професійному навчанні дорослих для ринку праці належить спеціальним навчальним закладам. Із цією метою створено розгалужену мережу. В основу відбору навчальних закладів закладено якість освітніх послуг та їх відповідність цілям навчання.

7. Професійне навчання дорослого населення здійснюється на різних за своїм призначенням курсах, що дає змогу людині не лише підвищити свій професійний рівень і конкурентоспроможність, але й професійну мобільність завдяки використанню модульних навчальних програм, заснованих на компетенціях.

**Висновки.** Професійна підготовка фахівців пронизує всі рівні освіти в Данії. Процес формування професійної особистості триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності. Чинна модель неперервної професійної освіти в Данії свідчить про наявність інноваційних підходів в управлінні та організації цієї системи. Особливе місце у неперервній професійній освіті відводиться навчанню дорослих. Завдання освіти дорослих полягають у тому, щоб надати їм можливість не лише пристосовуватися до соціокультурних змін, допомогти адаптуватися в новій ситуації, а й набувати реальної можливості і здатності впливати на ці зміни, тобто набувати мобільності, гнучкості, адаптивності і конкурентоспроможності, які потрібні впродовж усього дорослого життя.

Вважаємо, що вивчення та впровадження данського досвіду в Україні надасть громадянам можливість отримання професійної орієнтації і консультування протягом усього життя. Це сприятиме створенню відкритої системи неперервної професійної освіти, яка, ґрунтуючись на вітчизняних засадах, враховувала б світові тенденції та особливості навчання професійних кадрів.

#### **Література**

1. Гриншпун С.С. Современные тенденции развития школьного образования в Скандинавии / С.С. Гриншпун / Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 100–106.
2. Лавриченко Н. Комплексний підхід до загальноосвітньої та професійної підготовки учнів старшого шкільного віку в країнах Західної Європи / Н. Лавриченко // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 32–35.
3. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–21.
4. Скульська В. Професійне навчання дорослого населення для ринку праці в Данії / В. Скульська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 2. – С. 181–188.
5. Weber Kirsten. Life-long Learning and Experience. – Copenhagen, 1999. – 120 p.

ЛИВАЦЬКИЙ О.В.

## **СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Виховання фізичних якостей учнів основної школи виступає складовою процесу фізичного виховання та спрямовано на вирішення соціально зумовлених завдань, а саме всебічний та гармонійний розвиток особистості, підвищення адаптивних можливостей організму, підготовку функціональних систем організму до умов конкретної рухової чи професійної діяльності та інше. Організаційною основою виховання фізичних якостей виступають державні тести та нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України, які регламентують фізичне виховання на рівні інтегрованого соціального замовлення та визначають поетапність виховання фізичних якостей у віковому аспекті. Соціальна зумовленість виховання фізичних якостей спрямована на задоволення потреб суспільства у фізично підготовлених громадянах України, які мають високий рівень розвитку фізичних якостей та функціональних можливостей для забезпечення високої ефективності трудової діяльності. Особливої уваги у цьому процесі вимагає виховання фізичних якостей учнів основної школи. Дослідженнями А. Хрипкової [1] доведено, що існує три критичних періоди розвитку дітей. Перший – у віці від трьох до трьох з половиною, коли спостерігається прискорений розвиток фізичних якостей, пов'язаний з розширенням обсягу рухів. Другий від – п'яти до семи років, коли тільки зріст за один рік збільшується на 7–10 см. Змінюється повсякденний зміст рухової діяльності, пов'язаний з початком навчання в школі. Третій – критичний період – настає з початком статевого дозрівання (10–11 років). У цей період відбувається розвиток репродуктивної функції з усіма найскладнішими пубертатними перебудовами. У зв'язку з цим важливо визначити сутність та особливості формування фізичних якостей саме в учнів основної школи на уроках фізичної культури як основної форми фізичного виховання школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що нашій країні проблему виховання фізичних якостей досліджували такі вчені, як В. Платонов, Т. Круцевич, Б. Шиян, Л. Волков, О. Демінського та ін. Питання вікових особливостей розвитку фізичних якостей розкривають у своїх працях В. Романенко, В. Ареф'єв, Б. Ашмарін,

А. Гужаловський та ін. Окремі питання педагогічної стратегії допрофесійної фізичної підготовки учнів розкривають І. Латипов, Г. Пономарева, Г. Шпаків та ін.

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі теорії і методики фізичного виховання до означеної проблеми, окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними. У науці цілеспрямовано не досліджувалися актуальні питання сутності та особливостей виховання фізичних якостей учнів основної школи на уроках фізичної культури.

**Метою статті** виступає визначення сутності та особливостей виховання фізичних якостей учнів основної школи на уроках фізичної культури.

У процесі визначення теоретичних та методологічних засад виховання фізичних якостей школярів було визначено, що фізичні якості у підлітковому віці розвиваються на підставі шкільної програми з фізичної культури [2], у якій наголошується, що на уроках фізичної культури, при виконанні домашніх завдань розвиваються фізичні якості, рівень розвитку яких визначає динаміку фізичної підготовленості школярів за рахунок виконання таких вправ: біг на 30 м – швидкість; біг від 800 м – витривалість; нахил тулуба вперед із положення сидячи – гнучкість; підтягування у висі на високій перекладині (хлопці), підтягування у висі лежачи на низькій перекладині (дівчата) – сила; човниковий біг 4 по 9 м із перенесенням предметів – спритність та стрибок у довжину з місця – швидкісно-силові якості. Специфічною ознакою змісту програми з фізичної культури є те, що фізичні якості розвиваються у процесі вивчення та засвоєння навчального пріоритетного матеріалу з гімнастики, спортивних ігор (футбол, гандбол, волейбол, баскетбол), легкої атлетики, кросової, лижної або ковзанярської підготовки та туризму. Для цього в програмі передбачається фізична підготовка – загальна та спеціальна. Проаналізуємо сутність та особливості виховання фізичних якостей підлітків.

Першою особливістю виховання фізичних якостей учнів основної школи є врахування вікових особливостей. Дослідженнями В. Романенко доведено [3, с. 245–266], що підлітковий вік – один з найсприятливіших періодів розвитку рухових можливостей учнів. Саме в підлітковому віці складається фізіологічна база для збільшення сили, підвищується швидкість скорочення м'язів, здатність до статичних напружень та ін. Динаміка розвитку сили у хлопчиків характеризується прискореними темпами на етапі від 14 до 15 років. У дівчаток цей показник має більш плавний характер і до 15 років завершується. Розвивається витривалість, при цьому аеробна витривалість дещо знижується у зв'язку з тим, що кисневі режими при фізичному навантаженні у цьому віці не є економічними. Витривалість до навантажень субмаксимальної міцності, навпаки, різко підвищується. Відзначається також підвищення рівня розвитку швидкісно-силових якостей, швидкості, що зумовлюється енергетичними процесами в м'язах і в цілому організмі підлітків. Зміни гнучкості у середньому шкільному віці пов'язуються з найвищими темпами природного збільшення гнучкості хребта і збігаються у хлопчиків з віком 13–14 років, а дівчаток – 14–15.

Другою особливістю виступає врахування закономірностей виховання фізичних якостей на уроках фізичної культури. Закономірності виховання фізичних якостей учнів основної школи зумовлюється, з одного боку, природним рухом розвитку рухової функції організму, а з іншого – орієнтацією педагогічного процесу на цілеспрямоване їх виховання. Відзначаємо, що ці закономірності притаманні розвитку різних фізичних якостей. До цих закономірностей, на думку В. Лук'яненка, Ю. Курамшина, О. Гужаловського, Б. Ашмаріна та інших, належить гетерохронність, етапність розвитку фізичних якостей та їх перенесення.

За висловом Б. Ашмаріна [4, с. 119], гетерохронність пов'язується з особливостями біологічного розвитку організму, де наявні періоди найбільш інтенсивних кількісних та якісних змін його органів і структур. Така особливість дає можливість визначити найбільш вагомий сенситивний період розвитку фізичних якостей учнів основної школи. Якщо у цей період посилити педагогічний вплив, то ефект розвитку фізичних якостей буде найбільшим. Таким чином, гетерохронність виступає провідною закономірністю індивідуального вікового розвитку окремих фізичних здібностей школярів.

У динаміці розвитку окремих фізичних якостей на рівні закономірності окремі автори виділяють етапність розвитку. А саме, як зазначає Ю. Курамшин [5, с. 111–112], що тривале виконання однакових навантажень знижує ефект розвитку фізичних якостей. Щоб постійно підтримувати оптимальний рівень розвитку фізичних якостей, на уроках фізичної культури необхідно змінювати навантаження. При цьому можна виокремити три етапи: перший – підвищення рівня розвитку фізичних здібностей; другий – досягнення максимальних показників у розвитку конкретної фізичної якості та третій – зниження показників розвитку фізичних здібностей.

Зазначаємо, що на рівні ще однієї закономірності розвиток окремих фізичних якостей (сили, витривалості, гнучкості, спритності) проходить у тісному взаємозв'язку одне з одним. Таке явище прийнято називати “перенесенням”. Т. Круцевич [6, с. 176–177] доводить, що розрізняють три види перенесення. Перший полягає у позитивній або негативній взаємодії окремих фізичних якостей між собою. При позитивній взаємодії розвиток однієї фізичної якості сприяє вдосконаленню іншої. При негативній – знижує рівень її розвитку. Другий вид перенесення полягає в тому, що певна фізична якість, яка розвинена за допомогою одних вправ, переноситься на виконання інших фізичних вправ, виробничих та побутових дій. Цей вид перенесення має велике значення для нашого дослідження, бо надає можливість адекватного підбору фізичних вправ на уроках фізичної культури, виконання яких забезпечить подальший успіх у конкретній професійній діяльності. Третій вид перенесення – перехресний. Установлено, що витривалість тренованої ноги майже на 45% переноситься на нетреновану. При тривалому тренуванні одного боку тіла спостерігається збільшення сили м'язів симетричного до нетренованого боку, але зі зростанням тренуваності і збільшенням тривалості занять ефект перенесення знижується.

Третя особливість виховання фізичних якостей на уроках фізичної культури пов'язана з урахуванням принципів, які регламентують методику виховання фізичних якостей. Ряд науковців у галузі фізичного виховання і спорту до таких принципів зараховує принцип відповідності педагогічних впливів з урахуванням закономірностей гетерохронного розвитку фізичних здібностей; принцип розвивального ефекту з урахуванням закономірності етапності розвитку фізичних здібностей; принцип поєднаного впливу з урахуванням закономірності перенесення в розвитку фізичних здібностей, а також принцип варіативності вирішення рухових завдань.

Принцип відповідності педагогічних впливів з урахуванням закономірностей гетерохронного розвитку фізичних здібностей надає можливість вчителю фізичної культури спрямувати педагогічний вплив на ті фізичні якості, які розвиваються найбільше саме в період середнього шкільного віку. Для хлопчиків це силові якості, швидко-силові, витривалість, координація. Для дівчаток – швидко-силові якості, витривалість, координація та гнучкість.

Принцип розвивального ефекту з урахуванням закономірності етапності розвитку фізичних здібностей спрямовує діяльність педагога на поступовий розвиток

фізичних якостей з дотриманням повторюваності при виконанні фізичних вправ. Як відомо (Б. Шиян, Т. Круцевич, В. Платонов, М. Булатова, Л. Волков та інші), головним фактором впливу на розвиток фізичних якостей є фізичне навантаження, яке одержує школяр при виконанні фізичних вправ. Повторне виконання фізичних вправ посилює функціональні зрушення в організмі школяра відповідно до спокою. Сумація функціональних зрушень у циклі занять характеризує ефект адаптації та підвищує рівень розвитку фізичних якостей. Досягти ефективності при вдосконаленні фізичних якостей можна лише за умови чіткого дозування навантаження. Тобто в кожному конкретному випадку необхідно забезпечити такий його обсяг і інтенсивність, які дадуть найкращий приріст якості, що розвивається.

Принцип поєднаного впливу базується на закономірності перенесення в розвитку фізичних здібностей та відображає необхідність здійснення педагогічного процесу у двох взаємопов'язаних напрямках: в накопиченні потенціалу фізичних якостей та формуванні здатності реалізувати ці якості у конкретній руховій дії. На перше місце виходять підготовчі вправи, які підбираються з урахуванням можливостей перенесення в розвитку фізичних якостей.

Принцип варіативності вирішення рухових завдань спрямовує педагога на необхідність виконання двох основних методичних вимог, а саме: зміст рухових завдань має відповідати віковим особливостям та рівню фізичної підготовки учнів; умови вирішення рухових завдань мають стимулювати школярів на досягнення максимальних результатів у процесі виконання конкретної рухової дії. Урахування вищезазначених принципів дає змогу визначити закономірні зв'язки фізичного стану організму та фізичного навантаження.

**Висновки.** Отже, успішність виховання фізичних якостей в учнів основної школи на уроках фізичної культури пов'язується з цілеспрямованим формуванням у них інтересу, потреби, позитивної мотивації на підставі створення образу "Я", де перше місце посідає цінність людської тілесності. У цьому аспекті актуальною виступає ідея допрофільної підготовки підростаючого покоління у загальноосвітніх навчальних закладах, яка поєднує в собі цінності виховання фізичних якостей, цінності здоров'я відповідно до визначеного напрямку профільного навчання.

#### **Література**

1. Хрипкова А.Г. Возрастная физиология / А.Г. Хрипкова. – М. : Просвещение, 1978. – 287 с.
2. Фізична культура: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи. – К. : Ірпін, 2005. – С. 10–15.
3. Романенко В.А. Двигательные способности человека / В.А. Романенко. – Донецк, 1999. – 336 с.
4. Теория и методика физического воспитания / [под ред. Б.А. Ашмарина]. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.
5. Теория и методика физической культуры / [под ред. Ю. Курамшина]. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
6. Теорія і методика фізичного виховання : у 2 т. – К. : Олімпійська література, 2008. – Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання / [за ред. Т.Ю. Круцевич]. – 391 с.

ЛИСЕНКО С.А.

## **ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Пошуки шляхів реформування сучасної педагогічної освіти все більше навертають вітчизняних науковців на вивчення та переосмислення історико-

педагогічного досвіду. Особливо плідним на культурно-педагогічні ідеї виявився період другої половини XIX – початку XX ст., зумовлений інтенсивними соціально-політичними, економічними, науковими перетвореннями. Досить конструктивними, але ще малодослідженими були проекти шляхів отримання педагогічної освіти, започатковані й теоретично обґрунтовані видатними педагогами К. Ушинським та М. Пироговим.

Широкий спектр подальших розробок шляхів підготовки вчителів став можливим завдяки створенню педагогічної теорії навчального процесу І. Демкова, В. Вахтерєва, П. Каптерєва; обґрунтуванню Л. Петражицьким ідеї “післяуніверситетської освіти” як передвісниці неперервної освіти упродовж усього життя; медико-біологічної освітньої концепції В. Бехтерєва, П. Лесгафта; психолого-педагогічних напрацювань О. Нечаєва, М. Троїцького; психолого-педологічної теорії П. Блонського; еволюціоністичної концепції М. Ковалевського. Серед авторів розробок моделей педагогічних навчальних закладів були М. Алексеєнко, К. Благовіщенський, В. Іванівський, Ю. Кулаковський, Д. Менделєєв, Ф. Рітчль, М. Сперанський А. Шанявський, О. Ясинський.

Окрім теоретичні питання й аспекти практики авторських проектів педагогічних навчальних закладів розглядали вітчизняні вчені та дослідники І. Важинський, Л. Вовк, М. Євтух, О. Глузман, В. Майборода, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. Так, Н. Дем’яненко в дисертаційному дослідженні та ряді статей [2] проаналізувала проекти педагогічних інститутів, розроблених М. Алексеєнком, Ю. Кулаковським та К. Янковським, а також проект тимчасових педагогічних курсів О. Ясинського. Авторські моделі педагогічних навчальних закладів (Д. Менделєєва, К. Янковського та ін.), а також численні варіанти розробок діяльності педагогічних факультетів при університетах були досліджені російським науковцем Є. Князевим [4].

Але ці розвідки не вичерпують усього розмаїття й багатства теоретичних ідей та практичного досвіду проектів педагогічних навчальних закладів означеного періоду. Отже, *мета статті* – проаналізувати малодосліджені ідеї проектів створення педагогічних навчальних закладів кінця XIX – початку XX ст. та розкрити їх значення для становлення педагогічної освіти.

Потреба у проектуванні різних навчальних закладів для підготовки педагогічних кадрів в Російській імперії, а особливо в Україні, де освіті не приділялося необхідної уваги з боку держави, була надзвичайно актуальною ще з XIX ст. Один з перших, винесених на широке обговорення, був проект учительської семінарії для підготовки вчителів початкової освіти, розроблений К. Ушинським [10]. У ньому акумулювався кращий досвід німецьких та швейцарських учительських семінарій, апробований у діяльності Гатчинського сирітського інституту, та обґрунтовувалися шляхи вирішення організаційних, загальнодидактичних і методичних проблем середньої педагогічної освіти. Це мали бути закриті навчальні заклади, до яких учнів приймали б лише після попередньої підготовки та за суворим відбором. Передбачалося послідовне цілісне навчання вчителя: елементарна школа, гімназія, підготовча учительська школа, учительська семінарія. Теоретичне навчання мало бути не обширне, але класичне (енциклопедичне), а практичне – більш повне та тривале, і мало здійснюватися на базі спеціальної школи при семінарії. Проект відзначався структурованістю, глибиною, комплексністю, логічністю та завершеністю, але не був прийнятий Міністерством народної освіти з причини багатовитратності.

Не було втілено й проект міністра народної освіти О. Головіна про створення на початку 60-х рр. XIX ст. 15 державних учительських семінарій за зразком тих, які діяли у Німеччині. Було відкрито лише три семінарії на західних околицях Російської держави. Новий міністр освіти Д. Толстой у 1866 р. заявив, що для заміщення вчительських посад можна знайти достатню кількість представників духовництва або підготувати вчителів іншим, більш дешевим способом [9, с. 15]. Одним із “більш дешевих” способів стали тимчасові вчительські курси. Але через десятиліття держава повернулася до цього проекту: у 1871 р. на базі педагогічних курсів було створено п’ять міністерських учительських семінарій (по одній у кожному навчальному окрузі), у 1872 р. – вісім, а протягом 1873–1875 рр. – ще 11 учительських семінарій.

Власні проекти учительських семінарій розробили видатні вітчизняні педагоги: М. Пирогов, який не тільки обґрунтував теоретичну, методичну та організаційну основи педагогічної (школи) семінарії, а й втілював немало ідей свого проекту у діяльності педагогічного навчального закладу при Київському університеті; М. Корф, який у численних статтях, виступах на вчительських з’їздах довів необхідність земських учительських шкіл та семінарій. Земські вчительські семінарії часто самостійно змінювали регламентовані Міністерством народної освіти терміни навчання (з 3 до 5 років), розширювали зміст освіти, особливо з педагогіки, математики, фізики, історії, природознавства, географії, вводили позапланові предмети (хімію, гімнастику, ручну працю та ін.). Але антидемократичні настрої правлячих кіл привели до закриття багатьох земських учительських семінарій та шкіл.

У 1860 р. з ініціативи вченого комітету, який діяв при Міністерстві народної освіти, були закриті педагогічні інститути при університетах, що готували вчителів для середньої освіти. Натомість були також створені педагогічні курси. Але вже через п’ять років цим же комітетом стан педагогічних курсів був визнаний “незадовільним, що вимагав екстрених змін” [7, с. 191]. На основі пропозицій, які були надані університетами, вчений комітет узагальнив положення, що пізніше стали основними чинниками для авторів проектів навчальних педагогічних закладів, а саме:

- підготовка вчительських кадрів повинна містити теоретичну та практичну складові: перша мала полягати у засвоєнні наукових знань; друга – у практичних заняттях під керівництвом професорів та в заняттях з викладання предметів у гімназіях;
- відбирати студентів-стипендіатів для педагогічної підготовки слід з першого курсу на основі конкурсу атестатів або особливих іспитів;
- питання щодо визначення місця проведення практичних занять викликало дискусію в наукових колах та педагогічній пресі. Відповіді було дві: 1) з метою забезпечення єдності педагогічної підготовки слід при кожному університеті облаштовувати спеціальну зразкову гімназію; 2) розподіляти кандидатів у педагоги для проходження практичних занять до діючих гімназій.

Якщо для університетів, які здійснювали підготовку вчителів у середніх навчальних закладах, це питання остаточно не було вирішене ще й на початку XX ст., то для навчальних закладів, які готували вчителів початкової освіти (вчительські інститути, семінарії, курси), з 60-х рр. XIX ст. організовувалися зразкові школи. У практиці радянської та сучасної вітчизняної педагогічної освіти закріпився інший шлях, за якого базами проведення педагогічної практики стали діючі середні, професійно-технічні та вищі навчальні заклади.



Обидва варіанти, на наш погляд, мають певні переваги й недоліки. Проведення практичних занять у спеціальному зразковому навчальному закладі забезпечує єдність теоретичного та практичного навчання, сприяє формуванню у студентів педагогічної майстерності вищого рівня, підвищенню їх відповідальності, але створює постійне додаткове психологічне напруження для учнів. До того ж недостатній педагогічний досвід практикантів може негативно впливати на рівень засвоєння учнями змісту освіти.

Використання як бази практики інших навчальних закладів порушує єдність теорії та практики, системність і систематичність контролю за ходом педагогічної практики з боку педагогічного навчального закладу, створює моменти випадковості у підготовці майбутнього вчителя. Звичайно, при цьому дія психологічного напруження на учнів значно обмежена.

Слід зазначити, що ідея ширшого використання практичної складової і діючих навчальних закладів для підготовки вчителів була досить популярною у ХІХ ст. Наприклад, одним з особливих видів педагогічної підготовки вчителя, як відзначає відомий освітянин Я. Абрамов, – був “інститут вчительських помічників” [1, с. 91], створений земствами. Помічнику вчителя, який сам міг бути випускником даного початкового чи середнього навчального закладу, відводилися більш легкі та другорядні вчительські завдання. Він здобував практичні навички та вміння, а потім або продовжував навчання в учительській семінарії, або отримував свідоцтво на звання вчителя за особливими іспитами.

Досить успішним був державний проект щодо підготовки вчителів початкової школи та жіночих гімназій у педагогічних класах жіночих гімназій, започаткований 1870 р. Згідно з Положенням про жіночі гімназії (§ 28), “учням у спеціальному класі пояснюються головні положення про викладання предметів навчального курсу жіночих гімназій” [8, с. 34]. В основу підготовки вихованок була покладена розроблена в 1870 р. К. Ушинським “Програма педагогіки для спеціальних класів жіночих навчальних училищ” [11], що благотворно вплинуло на загальні організаційні засади та якість педагогічної підготовки. Загалом ідея впровадження спеціальних класів була вперше втілена в наказі Міністерства народної освіти “Про започаткування груп учительських стипендіатів при гімназіях” (1819 р.), яким була зроблена спроба повернути гімназистів до майбутньої педагогічної діяльності. Довготривалим проект не був з різних причин, перш за все тому, що до цих груп зараховували учнів, які відстають у навчанні та які не бажали пов’язувати свою долю з викладанням.

У російській та вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. постійно народжувалися та обговорювалися різні проекти педагогічних навчальних закладів, які рідко втілювалися у практику. Наведемо кілька прикладів. Так, з 60-х рр. ХІХ ст. класичні гімназії, в яких за Статутом 1864 р. вивчалися дві стародавні (латинська і грецька) та одна нова іноземна мови, потребували значної кількості викладачів цих предметів. Керівництва навчальних округів та університетів пропонували створити при університетах навчальні заклади за зразком німецьких філологічних семінарій, які могли б підготувати таких фахівців [7, с. 192]. Але цей проект фактично не було втілено. Єдиним винятком був Ніжинський історико-філологічний інститут ім. князя Безбородька, запроваджений у 1875 р., де навчали вчителів російської мови та словесності, стародавніх мов та історії.

Інший проект стосувався Педагогічного інституту, який планувало створити Харківське губернське земство у 1914 р. для підготовки вчителів початкового на-

вчання. На відміну від попередніх проектів навчальних закладів, які залишалися виключно теоретичними, цей проект виник на основі практичної діяльності двоциклічних педагогічних курсів. Ідея таких курсів була закладена у Правилах про короткострокові педагогічні курси 1875 р., але прикладів її реалізації, до спроби харків'ян, не було виявлено. Вперше втілили цю ідею в життя, наповнили новим змістом та поширили досвід харківські освітяни. Досвід започаткованих 1909 р. двоциклічних курсів постійно вивчався, їх плани корегували, вдосконалювали, доповнювали як новим змістом, так і новими організаційними ідеями.

Навчальна програма курсів складалася з двох циклів предметів (табл). Перший цикл – психолого-педагогічні предмети, на вивчення яких відводилося близько 70 год щорічно; другий – цикл загальноосвітніх предметів (близько 90 год), які поділялися на дві частини: природничі (перший рік навчання) та гуманітарні предмети (другий рік навчання).

Таблиця

**Навчальний план Харківських двоциклічних короткострокових загальноосвітніх педагогічних губернських курсів [5, с. 1; 6]**

| Пор. №   | Предмети  | Кількість годин |                 |
|--|---|-----------------|-----------------|
|  |   | I рік навчання  | II рік навчання |
| <b>Педагогічна складова</b>                        |   |                 |                 |
| 1  | Педагогічна психологія                              | 13              | 20              |
| 2  | Методика російської мови                            | 16              | 12              |
| 3  | Методика початкової математики                      | 14              | 14              |
| 4  | Методика природознавства                            | 6               | 8               |
| 5  | Методика малювання та ліплення                      | 12              | 12              |
| 6  | Дитяча література і керівництво дитячим читанням    | 10              | 12              |
| 7  | Виразне читання і методика його викладання          | 12              | –               |
| 8  | Основні принципи нової педагогіки                   | –               | 12              |
|  | Разом   | 83              | 90              |
| <b>Загальноосвітня складова, природничий цикл</b>  |   |                 |                 |
| 9  | Фізика  | 20              | –               |
| 10   | Хімія   | 20              | –               |
| 11   | Ботаніка  | 14              | –               |
| 12   | Зоологія  | 12              | –               |
| 13   | Анатомія і фізіологія людини                        | 12              | –               |
| 14   | Шкільна гігієна і надання першої медичної допомоги  | 14              | –               |
| 15   | Коротка характеристика природи Харківської губернії | 6               | –               |
|  | Разом   | 98              | –               |
| <b>Загальноосвітня складова, гуманітарний цикл</b> |   |                 |                 |
| 16   | Батьківщинознавство                                 | –               | 20              |
| 17   | Російська історія                                   | –               | 22              |
| 18   | Основи бібліотечної справи                          | –               | 8               |
| 19   | Історія російської літератури                       | –               | 16              |
|  | Разом   | –               | 66              |
|  | Усього  | 181             | 156             |

Дія курсів була спланована на два роки. Заняття відбувалися у період літніх канікул (вакацій) для одного й того самого складу вчителів початкових шкіл, що давало свої переваги. За рік педагогічної діяльності після відвідування курсів учитель мав можливість творчо використати отримані педагогічні знання, виділити нові фахові проблеми, рішення яких можна було отримати на наступних курсових заняттях, зайнятися самоосвітою, маючи орієнтири, отримані на попередніх заняттях.

Узагальненням діяльності двоциклічних курсів повинно було стати створення окружного Педагогічного інституту [3]. Навчання мало здійснюватися у формі курсової підготовки круглий рік, забезпечуючи діяльність 4–6 курсових потоків. Проект Статуту педагогічного інституту, направлений на розгляд до Міністерства народної освіти, мав на меті “поповнення загальної та надання спеціально-педагогічної освіти особам обох статей, які займаються педагогічною діяльністю в початкових народних училищах губернії або готуються до цієї діяльності”. Слухачами (без складання вступного іспиту) могли стати особи, які мали свідоцтва про закінчення середнього загальноосвітнього навчального закладу, 6-річного реально-го училища, отримали свідоцтва екстерном або закінчили учительську семінарію чи школу. Тим, хто закінчував би Педагогічний інститут, планувалося видавати свідоцтво затвердженого державою зразка на право здійснювати педагогічну діяльність у початковій школі [3, с. 94–101]. За проектом в інституті протягом 4,5 років могли бути фахово освічені всі вчителі початкових шкіл Харківської губернії, а за 8 років – усі вчителі Харківського навчального округу.

На жаль, Перша світова війна не дала можливості здійснити унікальний задум створення Педагогічного інституту. Але досвід втілення харківського проекту двоциклічного курсового навчання вчителів був схвалений Всеросійським загально-земським з’їздом, який проходив у серпні 1911 р. (Москва), а також використаний Петербурзькими, Київськими, Катерино-славськими, Полтавськими короткостроковими педагогічними курсами.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що історія розвитку вітчизняної та російської педагогічної думки досить багата на проекти різноманітних навчальних педагогічних закладів. Частина з них була втілена у практику підготовки педагогічних кадрів у XIX – на початку XX ст., перспективні ідеї авторських проектів видатних педагогів К. Ушинського, М. Пирогова, Д. Менделєєва та інших використані при розробці теоретичних основ педагогічної освіти.

Але окреслені у цій статті характеристики проектів педагогічних навчальних закладів потребують більш глибокого та детального дослідження, що буде сприяти науковому осмисленню особливостей проектування шляхів педагогічної освіти як у минулому, так і на сучасному етапі.

#### **Література**

1. Абрамов Я.В. Что сделало земство и что оно делает: (Обзор деятельности русского земства) / Я.В. Абрамов. – СПб. : Тип. газ. “Новости”, 1889. – 288 с.
2. Дем’яненко Н. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в університетах України XIX ст.: проекти і практика / Н. Дем’яненко // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 69–71.
3. Доклады Харьковской губернской земской управы губернскому земскому собранию очередной сессии 1913 года. По отделу народного образования. – Харьков: Печатня С.П. Яковлева, 1913. – 220 с.
4. Князев Е.А. Становление и развитие высшего педагогического образования в России (1905–1917 гг.): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.А. Князев; Московский гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1989. – 16 с.

5. Отчет по летним учительским общеобразовательным и педагогическим курсам 1913 г. – Харьков : Печатня С.П. Яковлева, 1913. – 54 с.
6. Отчет по летним учительским общеобразовательным и педагогическим курсам 1914 г. – Харьков : Печатня С.П. Яковлева, 1915. – 36 с.
7. По вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий // Журнал Министерства народного образования. – 1867. – Ч. 133. – № 3–4. – С. 190–219.
8. Родевич М. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения с последующими изменениями и дополнениями с 1870 г. / М. Родевич. – СПб., 1884. – 226 с.
9. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX века / В.З. Смирнов ; Акад. пед. наук РСФСР: Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 310 с. : ил.
10. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии / К.Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 81–107.
11. Ушинский К.Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений / В.З. Смирнов // Пед. соч. : в 6 т. / [сост. С.Ф. Егоров]. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 379–387.

ЛИТВИНЕНКО О.В., ЛАЛАЗАРОВА Н.О.

### **ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ І СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

Питання, пов'язані з професійною спрямованістю, є сьогодні найактуальнішими у викладанні іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах, що зумовлено інтеграцією України в міжнародну економіку і розширенням співпраці в різних галузях виробництва, науки і техніки, реформуванням вищої школи на принципах Болонської декларації.

Як у процесі підготовки матеріалів до занять, так і в ході роботи, викладач іноземної мови, який не є фахівцем у цій галузі, вимушений звертатися по допомогу до викладачів спеціальних дисциплін. Необхідність та неминучість такої співпраці не конкретизована до цього часу.

*Метою статті* є ідентифікація контингенту студентів як об'єкта взаємодії викладачів кафедри іноземних мов і спеціальних дисциплін, а також визначення сфер такої взаємодії.

До категорії студентів, які можуть бути об'єктом взаємодії викладачів кафедри іноземних мов і спеціальних дисциплін, ми включаємо тих, хто проходить курс навчання іноземної мови, і тих, кому після проходження курсу з різних обставин доводиться застосовувати одержані знання на практиці. Це:

- студенти молодших курсів, які вивчають іноземну мову для спеціальних цілей;
- студенти груп з поглибленою підготовкою, які вивчають іноземну мову для спеціальних цілей і слухають лекції зі спеціальних дисциплін, які читаються іноземною мовою;
- магістранти, які проходять поглиблений курс іноземної мови для спеціальних цілей і готуються захищати дипломну роботу іноземною мовою;
- студенти, які готують на конференції тези і доповіді іноземною мовою;
- студенти, що використовують іншомовні джерела при підготовці статей, доповідей, курсових і дипломних робіт рідною мовою;

- студенти, магістранти, аспіранти, молоді викладачі спеціальних дисциплін, які листуються із зарубіжними партнерами;
- студенти, магістранти, аспіранти, які готуються до практики, стажування або навчання за межами України.

При навчанні, або в ході консультацій, які проводяться викладачами, зазвичай задіяні всі види іншомовної мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо) в їх різноманітному поєднанні. Процес одержання та/або передачі іншомовної професійно орієнтованої інформації відбувається при перегляді відеосюжетів або читанні повідомлень на телебаченні, в Інтернеті, в наукових, науково-популярних або довідкових виданнях і кореспонденції, в письмовому спілкуванні (складання факсів, листів звичайних і електронних, резюме, запитів тощо) або усному спілкуванні (аудіювання і говоріння, у вигляді монологічного або діалогічного мовлення).

При навчанні цих видів іншомовної професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності або консультацій викладачу іноземної мови часто доводиться звертатися за допомогою до викладачів спеціальних дисциплін. Слід зазначити, що постійна довгострокова співпраця стабільних пар викладачів є найдоцільнішою, оскільки партнери вже добре орієнтуються в цілях і завданнях курсу, у потребах студентів. Основними напрямками співпраці викладачів можуть бути такі:

- визначення тематики;
- відбір навчального матеріалу і термінології;
- адекватний переклад термінів і словосполучень з ними;
- визначення першочергових проблем для обговорення;
- розробка навчальних ситуацій спілкування і тем для дискусії;
- визначення професійно орієнтованої тематики;
- сумісне створення відео-, аудіоматеріалів або візуальних опор у вигляді малюнків, схем тощо.

Наведемо приклад співпраці двох кафедр – технології металів і матеріалознавства (далі – ТМ і М) та іноземних мов при підготовці магістрантом роботи за фахом “Підйомно-транспортні, дорожньо-будівельні машини і обладнання”.

Робота була виконана на кафедрі ТМ і М, а тематика цього напрямку була пов’язана з матеріалознавством, технологією обробки та зі спеціальністю одночасно. Найбільш часто магістранти обирають теми, пов’язані з вибором матеріалу, методів зміцнення та обробки деталей підйомно-транспортних і дорожньо-будівельних машин, наприклад, “Вибір матеріалу і методів зміцнення різальних елементів дорожньо-будівельних машин”. Розглянемо, як здійснилася спільна робота викладачів з цієї тематики згідно із запропонованими вище напрямками.

При відборі іншомовних текстів і термінології (термінів і їх стійких словосполучень) слід враховувати, що ця тематика передбачає вивчення матеріалів, вживаних для виготовлення різальних елементів або будь-яких інших деталей дорожньо-будівельних машин, а також методів їх об’ємного і поверхневого зміцнення для підвищення зносостійкості. У даному випадку термінологія, яка використовується, ділиться на три великі групи: перша група – конструкція дорожньо-будівельних машин (назва елементів агрегатів, вузлів, деталей, робочих органів: бульдозер – bulldozer, dozer, відвал – blade, різальні елементи – cutting elements), друга – терміни, які характеризують процес зношування різальних елементів (наприклад, абразивний знос – abrasive wear), третя – терміни, які належать до матеріалознавства, тобто все,

що стосується матеріалів і технології їх обробки (гартування – quenching, вуглецева сталь – carbon steel, легована сталь – alloy steel, термічна обробка – heat treatment, ударна в'язкість – impact strength, межа міцності – ultimate strength).

Багато термінів мають декілька варіантів перекладу іноземною мовою. Завдання пар викладачів, що взаємодіють – встановити єдине тлумачення термінів і словосполучень іноземною мовою.

Наприклад, російсько-англійський політехнічний словник [2] пропонує такі варіанти перекладу терміна “чавун”: 1. pig iron – первинний продукт доменного виробництва; 2. cast iron – продукт вторинної плавки. Викладач іноземної мови, як і студент, не завжди може зрозуміти в контексті різницю між первинним продуктом доменного виробництва і продуктом вторинної плавки. У цьому випадку потрібна консультація фахівця.

В іншому випадку необхідно перекласти англійською мовою, наприклад, стійке словосполучення “високоміцний чавун з кулястим графітом”. Російсько-англійський політехнічний словник пропонує тільки варіант: чавун високоміцний – high-duty [high-strength] cast iron. Російсько-українсько-англійський термінологічний словник [1] з матеріалознавства пропонує такі словосполучення:

- чавун високоміцний – high-strength cast iron;
- чавун з кулястим графітом – ductile cast iron, nodular cast iron, spheroidal-graphite cast iron.

Проте викладач англійської мови, як і магістрант, не завжди може зробити правильний вибір із запропонованих варіантів перекладу. Тільки консультація з викладачем спеціальної кафедри, який знайомий з іншомовною термінологією за даною темою, дасть змогу вибрати прийняте в автентичній спеціальній літературі стійке словосполучення “high-strength spheroidal graphite cast iron”.

За порадою фахівця при розробці завдань для розвитку навичок говоріння і ведення дискусій була обрана найактуальніша проблема: створення матеріалів, уживаних для виготовлення різальних елементів різних дорожньо-будівельних машин – бульдозерів, скреперів тощо за кордоном.

При обговоренні цієї проблеми ми розробляли ряд завдань, які включали такі професійно орієнтовані теми: класифікація вуглецевих сталей, їх структура, властивості, вживання як різальні елементи; класифікація легованих сталей, вплив легувальних елементів на їх структуру і властивості, зносостійкість, взаємозв'язок структури із зносостійкістю, способи поверхневого зміцнення деталей з вуглецевих і легованих сталей тощо.

Спільне створення кафедрами, які взаємодіють, відео-, аудіоматеріалів або візуальної опори у вигляді рисунків, схем тощо також дає змогу значно підвищити ефективність вивчення іноземних мов.

На наведеному нижче рисунку подана схема технології обробки різальних елементів з вуглецевої сталі (назви різних видів термічної обробки подано двома мовами).

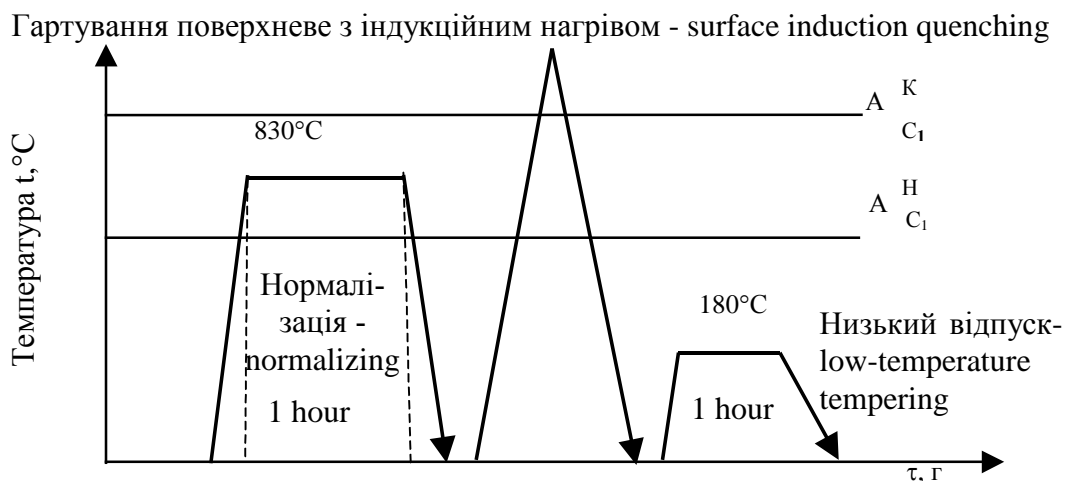


Рис. Схема технології обробки різальних елементів з вуглецевої сталі

Такий рисунок поєднує два графічні зображення поняття (букви-символи, які називають поняття, і схему, яка відображає суть цього поняття) і дає змогу значно скоротити час на пояснення цього явища і не допустити, щоб студенти плутали поняття “відпуск” (вид термічної обробки сталі) – low-temperature tempering – та “відпустка” (тимчасове звільнення від роботи для відпочинку).

**Висновки.** Таким чином, співпраця і взаємодія викладачів кафедр іноземних мов і спеціальних кафедр сприяє посиленню професійної спрямованості викладання іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі, розвиває міждисциплінарні зв'язки, допомагає студентам, магістрантам, аспірантам використовувати в навчанні або науковій роботі автентичні іншомовні джерела інформації, брати участь у професійно орієнтованому міжкультурному спілкуванні, поглиблюючи тим самим міжнародну співпрацю.

#### Література

1. Матеріалознавство : російсько-українсько-англійський термінологічний словник / [С.С. Дяченко, І.П. Гладкий, М.Ф. Замора, С.В. Кафтанов]. – К. : ІЗМН, 1997. – 296 с.
2. Русско-английский политехнический словарь / [Б.В. Кузнецов и др. ; под ред. Б.В. Кузнецова]. – М. : РУССО, 2005. – 728 с.

ЛОПУТЬКО О.А.

## ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ

Процес реформування та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу.

Спостерігається необхідність значного підвищення уваги та перегляду ставлення до володіння викладачем методикою організації самостійної роботи курсантів вищих закладів освіти [3, с. 4–6].

У сучасних умовах існує тенденція до скорочення аудиторних годин на вивчення тієї чи іншої дисципліни та компенсація їх за рахунок позааудиторної, самостійної роботи.

Цей напрям не є новим: у багатьох ВНЗ світу в середньому прийняте таке співвідношення аудиторної та самостійної роботи, як 1:3,5. Нагальна потреба відповідної організації занять за умови наявності такої кількості годин вимагає від викладачів формування та застосування таких видів, форм і методів організації самостійної роботи курсантів, які сприяли б підвищенню ефективності навчального процесу та якості підготовки спеціалістів [2; 8].

Зміни в українському суспільстві останніх десятиріч, інтеграційні процеси, які безпосередньо й активно впливають на формування загальноєвропейського та світового освітнього простору, потребують нових підходів у підготовці кваліфікованих фахівців для ОВС, що базуватиметься на збільшенні організаційного, дидактичного та методичного ресурсу самостійної роботи [4].

Отже, основним завданням освіти має стати формування у викладачів такого механізму мислення, який дав би їм змогу швидко адаптуватися до умов, які постійно змінюються, знаходити та аналізувати нові джерела інформації, практично й творчо застосовувати їх у професійній сфері [1].

Виходячи з особливостей організації навчання в освітньому закладі МВС України, процес оптимізації ускладнюється самим режимом повсякденної діяльності курсантів. Курсантські навчальні підрозділи мають виконувати додаткові службові завдання, що вимагає суворої регламентації.

З цією метою на самопідготовку кожного дня відводиться певна кількість годин. У цей час викладач має можливість працювати з усією академічною групою або окремими курсантами.

Таким чином, актуальність цієї статті підкреслена значною невідповідністю між вимогами до викладачів щодо організації самостійної роботи курсантів та станом їх готовності до виконання цих обов'язків. Ця суперечність потребує вирішення.

Ми вважаємо, що необхідними є зміни у таких напрямках: підвищення рівня професійної майстерності викладача щодо організації самостійної роботи курсантів та визначення основних складових елементів побудови моделі підготовки викладача до організації самостійної роботи курсантів на базі декількох структурних підрозділів ВНЗ.

**Метою статті** є висвітлення системи підготовки викладачів ВНЗ МВС до організації самостійної роботи курсантів.

На початку роботи над такою системою потрібно визначити певні етапи її функціонування залежно від того, яка основна мета в певний часовий період. Відповідно до цього можна визначити три етапи:

*1. Адаптаційний* – тут ідеться про адаптацію викладача до умов викладання у ВНЗ МВС, здебільшого на цьому етапі він повинен усвідомити зміст, мету та завдання використання прийомів, форм і методів організації самостійної роботи курсантів; потребу відповідності обраних форм і методів меті та цілям виконання завдань. Тут також мають бути окреслені труднощі, що постають перед викладачем щодо особливостей змістової частини навчального матеріалу.

Основною педагогічною умовою на цьому етапі є професійна спрямованість знаньової підготовки викладачів до організації самостійної роботи курсантів з опорою на специфіку їх фаху.

Домінуючими принципами на цьому рівні виступають: системність і послідовність та успішність і позитивність (ці принципи нерозривно пов'язані із прин-



ципом адекватності цілей і завдань, запропоновані викладачам на певному етапі види та форми роботи мають містити в собі матеріал для самостійного вивчення, дослідження).

Метою цього етапу ми вважаємо досягнення викладачем першого низького рівня (який відповідає використанню репродуктивних, копіювальних видів самостійної роботи) підготовки викладача до організації самостійної роботи курсантів.

2. *Практично-репродуктивний* – на цьому етапі у сфері нашої уваги в основному перебувають: вміння та володіння навичками організації самостійної роботи, адекватного використання видів, форм та методів організації самостійної роботи курсантів, відповідність їх застосування динаміці ускладнення змістовної частини навчальної дисципліни та вимогам щодо набуття знань, розвитку вмінь і навичок курсантів з навчальної дисципліни. Основною педагогічною умовою на цьому етапі ми вважаємо володіння викладачами способами інтеракції в контексті організації самостійної роботи курсантів. Принципами реалізації завдань II етапу є: адекватність цілей і завдань та індивідуалізація і диференціація.

Метою роботи на цьому етапі ми вважаємо проходження середнього та вище середнього рівнів (середній рівень характеризується переважним використанням реконструктивних, варіативних видів роботи, вище середнього – використанням частково-пошукових видів).

3. *Оптимізаційний* – на цьому етапі відбувається завершення підготовки викладачів до організації самостійної роботи курсантів. Його основними завданнями є такі: формування готовності викладача до самостійної творчої праці у напрямі організації самостійної роботи курсантів, формування вмінь встановлення оптимального співвідношення складності навчальних завдань з формами, прийомами та методами організації.

Тут важливі і такі фактори: сформованість культури самостійної роботи викладача: аналіз джерельної бази, де розробляється це питання, аналіз набутих знань, сформованих умінь та навичок курсантів з навчальної дисципліни, зокрема стану сформованості навичок самостійної роботи, пристосування форм, видів та методів організації самостійної роботи до вихідних умов та можливостей тієї чи іншої навчальної групи. Педагогічною умовою, яка реалізується на цьому заключному етапі, буде забезпечення системного методичного супроводу професійного становлення викладачів ВНЗ МВС. Основними принципами організації та змістовного наповнення роботи на цьому етапі виступають активність та інтерактивність.

У цій ситуації, на нашу думку, доречно використання комбінації таких видів, форм підготовки викладачів до організації самостійної роботи курсантів, яка сприяла б швидкому та якісному формуванню їх готовності до самостійної діяльності за якнайкоротший відрізок часу.

Завданням III етапу є проходження викладачами VI (високого) рівня підготовки до організації самостійної роботи, який характерний використанням творчих видів роботи.

Зазначимо, що всі елементи цієї системи є взаємозумовленими, а сама модель – циклічна. Вона має зворотний характер. Так, ті викладачі, навички яких до організації самостійної роботи є достатніми, часто знову повертаються до першого рівня її організації – самопідготовки, але тепер характер їх роботи значно складніший: вона переважно спрямована на науково-дослідну діяльність або на допомогу початківцям.

Відзначимо, що взаємодія суб'єктів на різних рівнях підготовки викладачів є значно складнішою, ніж це представлено на схемі, жоден з рівнів не існує відокремлено, без взаємозв'язку з іншими.

Модель підготовки викладачів до організації самостійної роботи курсантів в умовах методичної роботи навчальних закладів МВС України наведена на рис.

У статті охарактеризовано поняття, пов'язані з професійною діяльністю та готовністю викладачів, визначено зміст, сутність принципи й особливості організації самостійної роботи, основні поняття, специфіку та вимоги до підготовки фахівців для ОВС. Це дало нам можливість з'ясувати, що така складна форма організації навчальної діяльності потребує значної уваги з боку викладача-організатора і, як наслідок, підвищення уваги до його підготовки, особливо з боку осіб, відповідальних за підвищення ефективності методичної роботи у навчальному закладі.

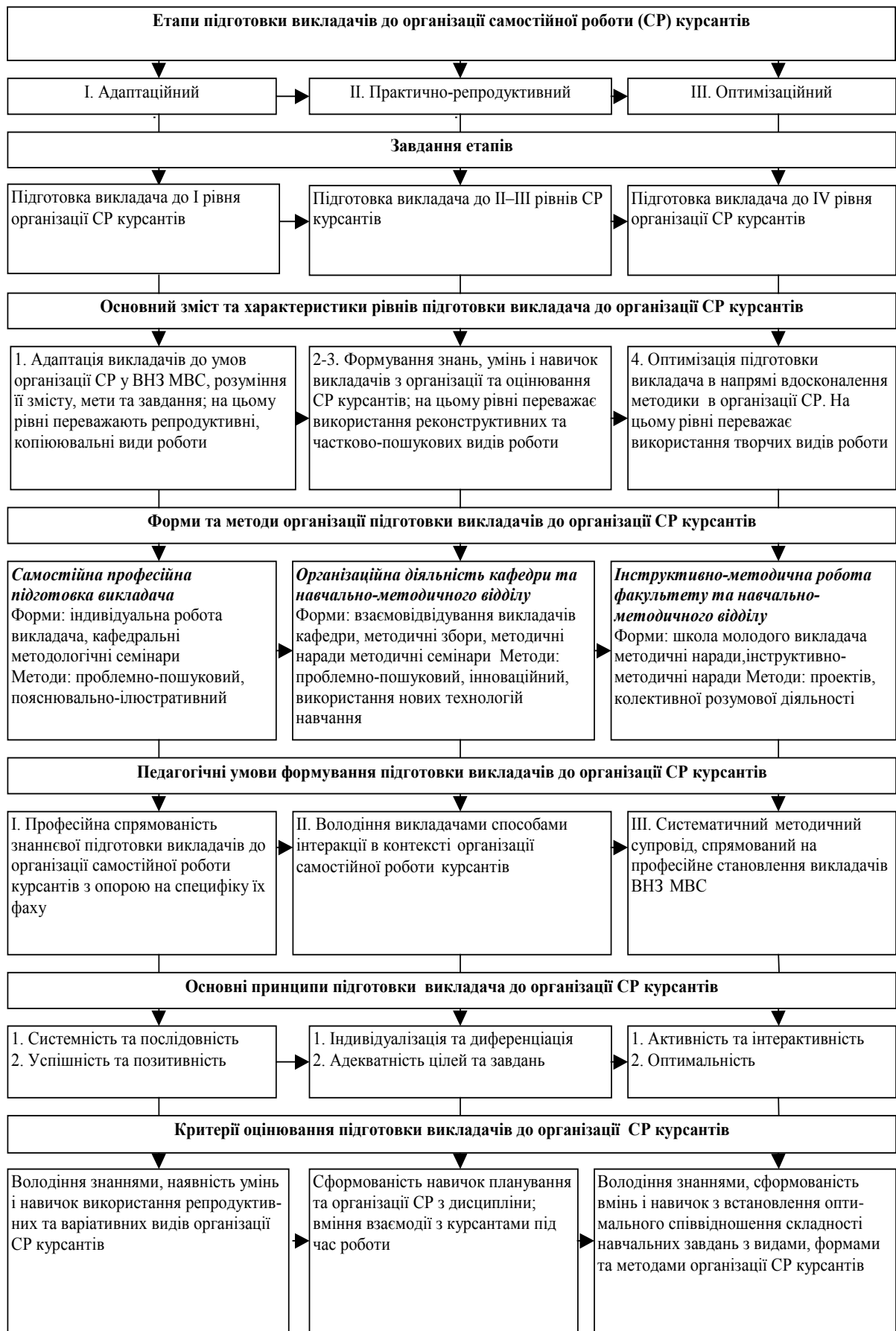


Рис. Модель підготовки викладачів до організації самостійної роботи курсантів

**Висновки.** Таким чином, впровадження запропонованої моделі сприятиме значному поліпшенню підготовки викладачів до виконання своїх професійних обов'язків, підвищенню рівня засвоєння матеріалу конкретної навчальної дисципліни та розвитку самостійності курсантів.

#### **Література**

1. Закон України “Про вищу освіту” (зі змінами) від 20.12.2006 р. № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу : [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/).
2. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В.А. Козаков. – К. : НМК ВО, 1990. – 62 с.
3. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / [ред. С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко]. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
4. Синьов В.М. Кадрова та виховна робота в ОВС : навч.-метод. посіб. / [В.М. Синьов, В.І. Кривуша, Т.В. Кушнірова, М.І. Легенький]. – К. : КЮІ КНУВС, 2006. – 179 с.

ЛУПАРЕНКО С.Є.

## **СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Підвищення якості знань школярів та стимулювання їх активності у навчанні – важливі завдання вдосконалення навчально-виховного процесу. Але пізнавальна активність у навчанні тісно пов'язана з провідними потребами дітей кожного вікового періоду. Багато дослідників виділяють молодший шкільний вік як найсприятливіший для здійснення педагогічного управління. Визначаючи умови та особливості активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, необхідно мати уявлення про особливості пізнавальної діяльності на цьому віковому етапі, бо кожен вік має свої фізіологічні та психічні особливості, а отже, застосовуються різні шляхи формування пізнавальної активності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що різні аспекти проблеми формування пізнавальної активності молодших школярів досліджувались багатьма вченими. Так, питання пізнавальної активності та пізнавального інтересу досліджували такі науковці, як Л. Аристова, Н. Бібік, В. Лозова, П. Підкасистий, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін. Психологічні аспекти навчання молодших школярів, їх вікові можливості та особливості пізнавальної діяльності висвітлено у працях Б. Ананьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготського, Н. Добриніна, Д. Ельконіна, М. Задесенеця, В. Крутецького, О. Леонтьєва, К. Поливанової, С. Рубінштейна, І. Старагіної, С. Тарасової та ін.

Ланці початкової освіти – “золотому” періодові онтогенезу, за В. Сухомлинським, “серцю дитинства”, за Р. Штайнером, належить особлива роль в онтогенезі дитини і генезисі творчості.

З огляду на це **метою статті** є аналіз психолого-педагогічної літератури та визначення вікових особливостей навчання молодших школярів і шляхів формування їх пізнавальної активності.

Головною особливістю психічного розвитку молодшого шкільного віку є посилення їх пізнавальної діяльності під впливом шкільного навчання.

За періодизацією Д. Ельконіна, молодший шкільний вік – це вік переважного оволодіння операційно-технічною стороною людської діяльності. Цей віковий період належить до системи “дитина-суспільний предмет”. Це означає, що в молодшому шкільному віці формування активної навчальної діяльності відбувається на

основі матеріалу навчального предмета, який є частиною існуючої науки, і важливо, щоб трансформація наукового змісту в зміст навчання, який школярі мають засвоїти, відбувалась з урахуванням особливостей розвитку молодших школярів, бо на кожному віковому етапі відбуваються якісні зміни в діяльності, свідомості, відображенні світу, ставленні до оточуючих людей.

Молодшим школярам властива виражена емоційність сприймання, але вони ще не вміють робити цілеспрямованого аналізу результатів цього процесу. Включення школярів у процес навчання сприяє формуванню в них такого виду діяльності, як спостереження. Поступово сприймання молодших школярів стає більш довірливим, цілеспрямованим процесом [2, с. 51].

Пам'ять молодших школярів розвивається в напрямі посилення її довільності, зростання можливостей свідомого управління нею та збільшення обсягу словесно-логічної пам'яті. Обидві форми пам'яті – довільна і мимовільна – зазнають у цьому віці якісних змін, завдяки яким встановлюється їх тісний взаємозв'язок. Молодшому школяру легше запам'ятовувати конкретний матеріал, пов'язаний з образами, відчуттями, ніж суто розумовий. Враховуючи особливості пам'яті молодших школярів, педагоги намагаються “оживити” навчальний матеріал: роблять літери і цифри веселими дійовими персонажами, які мають свій колір, смак, почуття і характер. Це відповідає ще одній властивості дитячого мислення – анімізму, тобто схильності вбачати живу душу в неживих речах.

Характерною особливістю молодших школярів є домінування мимовільної уваги, спрямованої на нові, яскраві, несподівані об'єкти. Усвідомлення необхідності, інтерес до його змісту є важливою умовою їх уваги. Увага залежить і від доступності та посиленої важкості навчальних завдань, від уміння вчителя так організувати діяльність, щоб охопити нею всіх учнів у класі [2, с. 51].

Новим у формуванні мовлення молодших школярів є свідоме вживання різних форм слова, збагачення внутрішнього мовлення, оволодіння письмовим мовленням, але виникають труднощі перекладу усної мови у письмову [2; 5].

Під впливом навчання в структурі мислення дитини змінюється співвідношення її образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів на користь зростання ролі останніх. Як показують дослідження провідних учених (Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Люблінська, Н. Менчинська та ін.), молодші школярі віддають перевагу завданням, які потребують розумових зусиль. Яскраво виражена потреба молодших школярів в активній розумовій діяльності мобілізує їх пізнавальні інтереси.

До структури пізнавальної активності входять такі елементи, як пізнавальні інтереси, мотиви і потреби.

У молодших школярах у системі мотивів перше місце посідають соціальні мотиви (добре закінчити школу); друге місце – внутрішні пізнавальні мотиви (цікаво пізнавати нове, заслужити схвалення); третє місце – широкі соціальні мотиви (бути корисним Батьківщині); четверте місце – зовнішні суспільні мотиви (обов'язок перед батьками, учителями, товаришами), внутрішні процесуальні мотиви (цікаво ходити в бібліотеку, купувати нові книги) [1; 6].

Молодші школярі вчаться розуміти і приймати цілі, які виходять від учителя, та утримувати їх протягом тривалого часу. При правильній організації навчальної діяльності в учнях починає складатися вміння самостійної постановки мети та співвіднесення її зі своїми можливостями [6].

У виникненні й формуванні інтересу молодших школярів важливим є ефект новизни та емоційна привабливість змісту, самостійність у відкритті, поступовість

в оволодінні уміннями і навичками, подоланні труднощів, постановці й розв'язанні завдань; і чим більше можливостей дає характер навчальної діяльності для активності учнів, тим більший інтерес вони до неї виявляють.

Рівень засвоєння знань на уроці, розвиток пізнавальних інтересів і здібностей молодших школярів залежать не лише від змісту знань, але й від способу організації навчання дітей, характеру відносин між ними. Тому для розвитку в молодших школярах потреби в знаннях та інтересу до оволодіння ними педагогами використовуються різноманітні шляхи і засоби [1; 3; 4; 7; 8]: використання елементів гри на уроках; самостійність у навчальній діяльності; підбір цікавого, значущого для дітей даного віку, матеріалу для читання; питання від учня до вчителя і навпаки; наявність нового у змісті та значенні матеріалу, що вивчається, в самому підході до його розгляду; правильне співвідношення старого і нового в навчальному матеріалі; творче використання якісної цікавої додаткової інформації; чергування різних форм і методів навчання; забезпечення адекватної системи оцінювання результатів навчання; творчі завдання і вправи; поєднання наочного і абстрактного навчального матеріалу (чим молодші школярі, тим наочнішим має бути навчання і вище роль активної діяльності); поєднання важких і легких навчальних завдань, праці і відпочинку; взаємонавчання, допомога слабшим учням; участь у дискусіях, вільних бесідах; створення ситуацій самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій; використання такої форми доручень, як “здобуття знань”, коли учні готують навчальний матеріал, якого немає у підручнику, а на уроці розповідають те, що дізнались, усього класу; створення сприятливого емоційного тону в пізнавальній діяльності; особистість учителя, його ставлення до учнів і навчального предмета; створення у навчанні ситуацій вибору, ситуацій успіху та ін.

О. Юрченко розробила принципи навчання, яке дає змогу учням отримувати знання, які відповідають їх власним індивідуальним можливостям [10, с. 56]:

- принцип навчання, що виховує (вчити самостійності, вмінню планувати свою діяльність, приймати рішення, розвивати волю та цілеспрямованість);
- принцип орієнтації на зону близького розвитку (помічати і не пропускати жодного, навіть маленького, успіху);
- принцип орієнтації на успіх (підбирати завдання, коли кожен учень на уроці може продемонструвати свої здібності);
- принцип врахування результатів навчальної діяльності через систему завдань;
- принцип діалогічності та співробітництва (учитель разом з учнями вирішує всі проблеми та радіє успіхам).

Дослідження психологів (В. Давидов, Д. Ельконін, А. Венгер) свідчать, що саме в шести-семирічному віці формується механізм особистості. Творчість дитини в грі, творче ставлення до визначених завдань можуть бути показниками творення особистості. Найбільш суттєвим шляхом розвитку творчих можливостей особистості є використання в роботі з дітьми творчих завдань: зображувальних, музичних, словесних, математичних та комбінованих.

Творча активність молодшого школяра в різноманітних видах діяльності має вияв у пошуках нового, самостійного при виборі об'єкта роботи та при її виконанні, в ступені переробки зразків, в оригінальності способів діяльності, в умілому використанні знань, умінь і навичок, у вмінні бачити нове завдання у звичайному і повсякденному. У розвитку творчої активності велике значення має поєднання розумової, пізнавальної діяльності з діяльністю практичною.

На розвиток творчої активності значно впливає образотворча діяльність. Малювання має тісний зв'язок з природою, бо яскраво виражені емоції дитини, яким сприяло спілкування з природою, переносяться на чистий аркуш паперу. Дитина фантазує, одержуючи при цьому щось своє, неповторне.

Численні дослідження свідчать, що ігрова діяльність для дітей початкової школи продовжує посідати значне місце в житті дитини і не втрачає для неї привабливості. Ігрові технології сприяють активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, бо відповідають їх потребам і можливостям.

У педагогічній літературі виділяють такі види пізнавальних ігор для молодших школярів [3]: ігри-вправи, ігри-загадки, ігри-змагання, сюжетно-рольові ігри та ігри-мандрівки. Вони потребують не лише наявності певного рівня знань, але й вчать вільно і творчо їх використовувати.

Багато психологів та педагогів оцінюють значення гри для інтелектуального розвитку молодшого школяра, оскільки в ході гри можуть виникнути такі комбінації матеріалу і така орієнтація у його властивостях, які можуть привести до подальшого використання цього матеріалу як знаряддя при розв'язанні завдань [9, с. 332].

Також ігрова діяльність сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок, виробленню тактики поведінки школярів, розвитку вміння переносити функції, способи дій з одного предмета на інший, що має вирішальне значення для наочно-образного мислення. Для молодших школярів можна подати таку формулу навчання і виховання [5]: навчання – гра – праця та праця – гра – навчання.

Таким чином, гра для молодших школярів виступає не лише одним із засобів навчання, але й засобом розвитку здібностей дитини, її психіки, уяви, фантазії і творчості.

З метою розвитку в молодших школярів потреби у знаннях, активності у процесі їх засвоєння педагогами використовуються такі засоби розвитку пізнавальної активності: зміст навчального матеріалу, форми організації навчання, методи навчання та окремі їх прийоми, методи контролю навчально-пізнавальної діяльності, сприятливий мікроклімат навчального процесу.

*Зміст навчального матеріалу* має відповідати потребам дитини та її можливостям, сприяти її вільному розвитку. Кращому засвоєнню навчального матеріалу сприяють такі заходи: використання якісної цікавої інформації, використання гумористичного матеріалу, використання фактів, пов'язаних із закономірностями, з розкриттям причин явищ, наявність новизни як у змісті матеріалу, що вивчається, так і в самому підході до його розгляду.

Для розвитку пізнавальної активності школярів важливим є застосування різних *форм організації навчальної діяльності* (індивідуальної, групової та фронтальної) та їх чергування, самоперевірки та взаємонавчання, проведення нестандартних уроків, вдале поєднання шкільної та домашньої самостійної роботи учнів, позаурочна діяльність.

Серед *методів та прийомів навчання*, що сприяють розвитку пізнавальної активності учнів, виділяють такі: наочні методи, практичні методи (творчі завдання і вправи, самостійна робота), словесні методи, ігри, дискусії, колективні обговорення, ситуації вибору, ситуації успіху тощо.

Особливе значення для розвитку пізнавальної активності учнів має правильне поєднання важких і легких вправ і завдань, праці та відпочинку (чим менший вік дітей, тим частіше необхідно змінювати види роботи). Учитель, спостерігаючи за школярами на уроці, має правильно обирати час, коли треба змінити вид діяльності чи дати дітям деякий відпочинок, що сприяє якісному запам'ятовуванню матеріалу, більш активному та свідомому навчанню.

До сучасних методів контролю навчально-пізнавальної діяльності висуваються значні вимоги. Особливо важливо не придушити оцінками активність, ініціативу, інтерес учнів до процесу пізнання. Оцінки мають спонукати учнів до навчання, тому у шкільному віці важливо підтримувати всі, навіть маленькі, потяги учнів до пізнання.

Серед основних завдань, що постають перед учителем і школою, є формування в учнів стійкої позитивної мотивації навчальної діяльності, створення *сприятливого мікроклімату навчального процесу*, атмосфери доброзичливості та взаємоповаги на уроці. Емоції та почуття, які актуалізуються в навчальному процесі, не лише стимулюють пізнавальну активність та регулюють навчальні дії, але й помітно впливають на зміст засвоєного матеріалу, повноту його розуміння та тривалість збереження в пам'яті. У створенні сприятливої психоемоційної атмосфери, а також в організації ефективного процесу розвитку пізнавальної активності в цілому особливу роль відіграє особистість педагога, його ставлення до учнів і до навчального предмета, його ерудиція, майстерність викладання.

**Висновки.** Отже, для молодших школярів характерним є інтенсивний розвиток інтелекту, потреба в активності, допитливості, схильність до творчості, інтерес до пізнання нового. Оптимальними засобами формування пізнавальної активності молодших школярів є навчальний зміст, форми організації навчання дітей, методи і прийоми навчання, емоційна атмосфера навчання. Загальновизначеними характерними ознаками процесу формування пізнавальної активності молодших школярів є: навчання із широким застосуванням наочного та абстрактного матеріалу; навчання з використанням ігрових технологій; спільна з однокласниками та самостійна робота; навчання в діяльності; навчання з певним чергуванням праці і відпочинку.

#### Література

1. Вікторенко І. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками : дис... на здобуття наук. ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.09 / І. Вікторенко. – Слов'янськ, 2002. – 180 с.
2. Заброцький М. Вікова психологія : [навч. посіб.] / М. Заброцький. – К. : МАУП, 1998. – 92 с.
3. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / [под ред. И. Первина]. – М. : Педагогика, 1985. – 144 с.
4. Лозовая В. Формирование познавательной активности школьников / В. Лозовая, Е. Камышанченко. – Белгород : БГУ, 2000. – 232 с.
5. Максименко С. Общая психология / С. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 528 с.
6. Маркова А. Формирование мотивации учения : [книга для учителя] / А. Маркова, Т. Матис, А. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Шамова Т. Активизация учения школьников / Т. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
8. Щукина Г. Роль деятельности в учебном процессе / Г. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
9. Эльконин Д. Психология игры / Д. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
10. Юрченко О. Обучение через диалог и мотивацию к успеху / О. Юрченко // Директор школы. – 2004. – № 4. – С. 54–59.

ЛУЧАНІНОВА О.П.

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Останні роки ХХ – поч. ХХІ ст. поставили вчених-освітян перед гострою проблемою освітньої кризи, перед суперечністю між фундаментальними знаннями



й професіоналізацією. У світлі завдань Болонського процесу наука ставить у центр системи освіти пріоритет якісно нової по суті людської особистості.

На нашу думку, становлення нової технічної еліти неможливе без інновацій у системній фундаменталізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Мова йде про технічні ВНЗ, які характеризуються специфікою освітніх концепцій і сучасних підходів до вирішення проблем навчально-виховного процесу, мобільністю та творчими рішеннями, інноваціями. Професіоналізація вплинула на період тривалості навчання у ВНЗ, кількісне тижневе навантаження, збільшилась механічна сума інформації без якості фундаментальних знань студентів.

**Мета статті** – розкрити особливості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на засадах особистісно орієнтованого підходу, у процесі якого може формуватися мотивація навчальної діяльності студентів як необхідна його умова. Тема є актуальною для навчально-виховного процесу технічних ВНЗ, де гостро стоїть проблема гуманізації технічних дисциплін, комунікативної компетенції студентів, їх практичних навичок самостійно здобувати знання.

У розвитку історико-педагогічного процесу є певна логіка виникнення та змін педагогічних парадигм, що передбачає виникнення й розвиток нових педагогічних моделей в освіті. У добу інформаційного суспільства зростають гуманістичні орієнтації в педагогіці, з'являються гнучкіші педагогічні технології, які допомагають людині адаптуватися в такому суспільстві. Виникає потреба в якісно новій парадигмі – “школі самореалізації особистості”, де на перший план висувається зміна позицій організації взаємодії студента й педагога. А це вже царина гуманної педагогіки. Як слушно зазначає Ш.О. Амонашвілі, “педагогіка співробітництва – це етап розвитку педагогіки 80-х років”. Гуманна педагогіка вбирає в себе педагогіку співробітництва і дає їй філософське обґрунтування [1; 4].

Принцип “виробництво формує попит”, що лежить в основі західної економічної моделі суспільства, професіоналізація суспільства призвели до панування споживацьких орієнтацій у всьому світі. Національна економіка втрачає можливість саморозвитку й поступово інтегрується в єдиний загальнопланетарний механізм ринку. Втрачається унікальність нації, самотність кожної людини, бо ринкові відносини регулюються людьми-покупцями, споживачами тощо. На фоні ринку як інструмента втілення досягнень свободи освітня криза яскраво виявляється в усіх країнах постіндустріального періоду. Відомо, що в Нідерландах існує спеціальний інститут СЛО (інститут стандартів та програм), який за дорученням Міністерства науки, освіти та культури розробляє стандарти, беручи за основу не зміст, а мету навчання. Досягти діагностичної постановки мети можна двома шляхами. Один з них – створення таксономії – системи цілей, класифікованих за категоріями та послідовними рівнями. Такий підхід дає можливість будувати навчально-виховний процес як спрямований на досягнення поставленої мети. Гуманісти Заходу принципово й аргументовано виступають проти технологізації навчально-виховного процесу. Педагоги-практики завжди вносять у будь-які теорії доцільні корективи. Видатний представник гуманістичного напрямку в психології Карл Роджерс серед основних принципів цього напрямку виділив такі:

- людина знаходиться в центрі світу, який постійно змінюється;
- людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного ставлення й розуміння;
- індивід прагне до самопізнання та самореалізації;
- взаєморозуміння досягається тільки в результаті спілкування;

– самовдосконалення, розвиток відбуваються на основі взаємодії із середовищем, з іншими людьми [4, с. 35]. Відомо, що багато поглядів К.Роджерса лягли в основу особистісно орієнтованої педагогіки.

Уряд нашої держави вже повернувся обличчям до цієї проблеми. Країна на шляху системного бачення й концептуального розв'язання проблеми навчання та виховання.

Третє тисячоліття в освіті пов'язане з новою освітньою філософією – особистісно орієнтованим вихованням. Саме тому І.Д. Бех наголошує на пріоритетності особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі. При цьому він зазначає, що “формуючи моральну поведінку школярів, педагог прагне створити умови, в яких виникає природна необхідність приймати рішення самими школярами. Звичка приймати самостійні рішення розвиває внутрішню потребу моральної поведінки без примусу ззовні, здатність розмірковувати... створює міцне підґрунтя для усвідомленої моральної поведінки за будь-яких життєвих обставин” [2, с. 3–4]. Із цих позицій розглядають нові підходи в особистісно орієнтованій освіті інші педагоги. Наприклад, Л.М. Фрідман стверджує, що “треба розрізняти особистісно орієнтоване навчання й особистісно орієнтовану освіту” [5, с. 78]. Педагог пояснює, що “перше означає лише таку систему навчання, процес здійснення якої сприяє формуванню особистісних якостей учнів, ...друге є більш широким поняттям, що включає в себе і перше, а також всю систему виховання особистості учнів” [5, с. 78]. Якщо дотримуватися його погляду на сучасні інновації у вищій освіті, то мета нашого дослідження у формуванні мотивації до необхідності безперервного навчання студентів є надзавданням, а навчання працювати самостійно, самостійно здобувати знання, удосконалювати навички самостійної роботи виступає як засіб освіти. Підсистеми особистісно орієнтованої освіти охоплюють весь навчально-виховний процес вищого навчального закладу. У нашому дослідженні це практичні заняття з дисципліни “Методика професійного навчання”.

Аналіз інноваційної освітньої діяльності показує, що вона характеризується пошуком нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвою зміною в змісті, формах і методах навчання, виховання, управління навчально-виховним процесом. Така освітня діяльність, на нашу думку, передбачає не тільки розвиток творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу, а й зміни в способі їхньої діяльності та стилі мислення, створення й поширення нововведень у системі вищої освіти.

Вважаємо, що актуальність концепції особистісно орієнтованого навчання студентів зумовлена своєю значущістю для суспільства. Особистісно орієнтований підхід у навчанні можна розглядати з позицій психології, але тема дослідження торкається більше предмета дидактики, включаючи категорію мети, зміст освіти, методи навчання й конкретні технології. Виходить, що особистісно орієнтоване навчання не займається формуванням особистості із заданими ознаками, а створює умови для повноцінного прояву та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Викладач ВНЗ третього тисячоліття повинен володіти технологічною грамотністю й культурою. Це питання ще недостатньо розроблено в науці та практиці вітчизняної педагогічної освіти. Ідея особистісно орієнтованої педагогічної освіти тільки починає визначатися на двох рівнях: повсякденному і науковому. Обговорюються ідеї: повага до особистості студента й визнання його унікальності; діалогічний характер лекцій і практичних занять; співпраця та співтворчість як у навчальному процесі, так і в науково-дослідній роботі; використання методів і

прийомів часткової індивідуалізації навчання. Нашим же завданням є показати зразки практичного використання, механізм реалізації теоретичних положень особистісно орієнтованого підходу в реальному процесі навчання (на прикладі практичних занять з методики викладання технічних дисциплін).

Стандартів у практичному використанні особистісно орієнтованої освіти ще немає. Тому це, на нашу думку, творчий пошук викладача, стратегія й тактика навчання, специфічний стиль роботи викладача зі студентами.

Викладач мусить допомогти студентам розвинути самостійно певні якості, які допоможуть їм знайти своє місце в житті. Це вміння гнучко адаптуватися за будь-яких умов; мислити самостійно й критично; бачити проблему, формулювати її, вирішувати; активно використовувати добуті самостійно знання у своїй діяльності; бути генератором нових ідей, аналізувати їх, узагальнювати досвід, шукати альтернативні варіанти, робити аргументовані висновки; працювати в колективі, над розвитком своєї моральності, культурним рівнем, духовними цінностями.

Практичне заняття у ВНЗ є традиційним атрибутом навчально-виховного процесу. Як змінити форми й методи навчання на ньому, щоб студент отримував знання не в готовому вигляді, а перебував в активній позиції, самостійно пізнавав світ, вступаючи з ним в активний діалог, шукав відповіді й не зупинявся на досягнутому?

Теоретично можна виділити два основних напрями в інноваційному розвитку навчального процесу: по-перше, модернізація традиційного процесу; по-друге, інноваційний підхід до навчального процесу, в якому метою навчання є розвиток в учнів здібності засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого й критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідної діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку й визначення особистісних смислів.

Як зазначає В. Ващенко, “інновація – це дія (або результат дії), націлена на задоволення нової потреби, в основі якої лежить використання нових знань (нове використання знань), втілених у нові технології, ноу-хау, нові комбінації” [3, с. 23]. Технологія може бути новою й старою. Вона стає інноваційною тоді, коли використовується як фактор конкретної переваги. “Зміни в суспільстві – мотивувальний фактор інновації. Кінцевий результат інноваційної освіти – виявлення та розвиток здібностей бачити те, чого не бачать, усвідомлення побаченого через потенційну можливість створення чогось нового” [3, с. 23]. Безперечно, вже накреслились певні інноваційні тенденції. Це і варіативне проектування диференційних форм розвивальної освіти, моделювання навчання обдарованих студентів, створення цілих програм поглибленого вивчення окремих предметів, спецкурси, створення центрів творчого розвитку студентів, залучення їх до науково-дослідної роботи. Це все покликано стати базою для реалізації сучасної гуманітарної педагогіки в масовій освітній практиці.

Ми з’ясували, що особистісна орієнтація під час проведення практичних занять передбачає індивідуальний підхід до студентів з метою розкриття їх внутрішньої сили й можливості, досягнення максимального всебічного розвитку кожного. Треба зазначити, що процес засвоєння знань і вмінь студентами відбувається лише завдяки їх власній діяльності, яка завжди індивідуальна за будь-яких методів і форм її організації. Важливу роль у процесі цієї діяльності відіграє інтелектуальна активність студентів, яка є проявом навчальної мотивації, зацікавленості студентів навчально-виховним процесом. Прикладом може бути організація групової роботи під час проведення практичних занять. Використовуючи постійно цю форму робо-

ти, ми відзначили, що підвищується активність студентів, вони просто не можуть вже бути пасивними спостерігачами на занятті, формується вміння співпраці, мотиви навчання, розвиваються комунікативні збідності, що є особливо важливим для студентів технічних спеціальностей. Також розвивається навчальна діяльність, студенти самостійно здобувають знання в діалозі, колективно виконують завдання, презентують їх, вчать толерантності.

Вважаємо, що під час групової роботи створюються сприятливі умови для вирішення завдань особистісно орієнтованого підходу, досягається мета викладача привчати студентів самостійно здобувати знання, а не отримувати в готовому вигляді. Використання групової роботи під час проведення практичних занять з методики професійної підготовки пов'язано із застосуванням активних методів навчання. Наприклад, студенти програють ситуації, наближені до реальних, виконують роль викладача, набуваючи, таким чином, умінь і навичок викладання певної теми з якоїсь технічної дисципліни. Навчання відбувається в емоційно насиченому процесі колективної співпраці.

**Висновки.** Рольові ігри, мозкові штурми, обговорення дискусійних питань, робота в парах, суміжних групах, діалог при вирішенні пізнавальних завдань – ці та інші інтерактивні методи й форми роботи на практичних заняттях майбутніх інженерів-педагогів допомагають їм самостійно навчатися, бути готовими до пізнання власних новоутворень на рівні свідомості. Студент налаштовується на ефективний процес навчання, націлений на кінцевий результат. Таким чином, у студента виникає внутрішня мотивація навчальної діяльності, без якої не може бути ефективного навчання.

#### **Література**

1. Амонашвили Ш.А. Личностно гуманистическая основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Ващенко В. Инновационность и инновационное образование / В. Ващенко // *Alma mater*. – 2000. – № 6. – С. 23–25.
4. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 1999. – 208 с.
5. Фрідман Л.М. Концепція особистісно орієнтованої освіти / Л.М. Фрідман // *Завуч*. – 2000. – № 8. – С. 77–87.

ЛЯХОВА І.М.

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУЛЮВАННЯ НАУКОВОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ МАГІСТРАНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ” ПРИ НАПИСАННІ МАГІСТЕРСЬКИХ РОБІТ**

Відповідно до Законів України “Про вищу освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, науково-педагогічний працівник (викладач вищого навчального закладу, педагог вищої школи) – особа з повною вищою освітою (яка пройшла спеціальну педагогічну підготовку і одержала освітньо-кваліфікаційний рівень магістра обраної спеціальності), яка здійснює науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти третього і четвертого рівнів акредитації у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю.

Отже, фахова підготовка майбутніх науково-педагогічних працівників передбачає опанування ними умінь і навичок науково-дослідної роботи, яку слід роз-

глядати як джерело досвіду їх майбутньої науково-педагогічної діяльності, якого набувають студенти в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Однією з важливих складових навчального плану будь-якої спеціальності освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” є написання й захист магістерської роботи, що являє собою самостійну науково-дослідну роботу студента, основними завданнями якої є демонстрація рівня наукової кваліфікації, вміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання, що виконує кваліфікаційну функцію. Проте необхідно зазначити, що саме в цьому виді діяльності студенти зазнають найбільших труднощів.

**Мета статті** – розкрити теоретико-методологічні засади формулювання наукового апарату дослідження магістрантами спеціальності “Педагогіка вищої школи” на різних етапах написання магістерських робіт.

Відомо, що основу методології наукової діяльності, обраної магістрантом, становить визначення наукового апарату дослідження, який є сукупністю базових структурних компонентів і параметрів магістерської роботи. Слід зазначити, що це завдання для магістранта є одним з найважчих. Саме при визначенні наукового апарату дослідження магістранти найчастіше припускаються помилок. На нашу думку, не тільки знання вимог до написання магістерської роботи, а й аналіз помилок інших магістрантів під час здійснення ними науково-дослідної діяльності, а саме визначення наукового апарату дослідження, дасть їм змогу уникнути помилок у власній роботі, тому що джерело мудрості людини – її досвід, а одним із джерел її досвіду є власні помилки. Важливо лише навчитися їх аналізувати та виправляти. Тоді і свій, і чужий (навіть негативний) досвід стане людині в пригоді.

Перед тим, як визначити основні помилки магістрантів спеціальності “Педагогіка вищої школи” у формуванні наукового апарату дослідження в процесі написання ними магістерських робіт, проаналізуємо основні вимоги до нього. Зазначимо, що ці вимоги сформульовані нами відповідно до Державного стандарту України ДСТУ 3008-95 “Документація. Звіти у сфері науки і техніки. Структура і правила оформлення”. При цьому мається на увазі те, що кандидатська дисертація відрізняється від магістерської роботи глобальністю вирішуваної в ній проблеми або завдань, глибиною та ґрунтовністю дослідження, змістовим наповненням, особистим внеском автора роботи в педагогічну науку, обсягом тощо. Разом з тим зберігається єдиний методологічний підхід до наукової діяльності, результатом якої є написання відповідних видів кваліфікаційних робіт.

Відомо, що наукове завдання чи проблема – це форма наукового знання, в якій визначаються межі достовірного та прогнозуються шляхи розвитку нового знання. Наукова проблема відображається в темі дослідження, тобто *тема магістерської роботи* являє собою наукове завдання (проблему), яке існує в теорії та практиці тієї спеціальності, з якої захищається магістерська робота (у нашому випадку – у педагогіці вищої школи).

Професор К.У. Гончаренко виділяє в педагогіці клас “вічних” проблем, таких як: мета виховання; зміст освіти; валідність оцінювання знань; опрацювання нових методів експериментального дослідження тощо [1], на які можуть звернути увагу магістранти при виборі теми магістерської роботи.

Необхідно зазначити, що вибір теми – найвідповідальніший етап у науково-дослідній діяльності магістранта. Він визначає його діяльність протягом досить тривалого часу (одного, двох, а іноді й більше років), зумовлює стратегію дослідження, яке буде покладено в основу написання магістерської роботи. Правильний

вибір теми забезпечує успішне виконання магістрантом цього виду кваліфікаційної праці, тобто її результат.

У назві магістерської роботи (темі дослідження) має бути відображено вирішення суперечностей і проблем, які існують у професійній діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Серед основних критеріїв визначення теми науковці виділяють такі: актуальність, новизна й перспективність; наявність теоретичної бази; можливість виконання теми (проведення дослідження) у певному вищому навчальному закладі; зв'язок теми з конкретними господарськими планами та програмами; можливість отримання від упровадження результатів дослідження педагогічного ефекту [1; 2].

Згідно з основними вимогами ВАК України до дисертацій та авторефератів дисертацій, їх назва повинна бути: 1) по можливості, короткою (до 10 слів), але в дужках можуть додаватися 4–5 слів для її уточнення, наприклад, “Формування професійної компетентності майбутніх педагогів ВНЗ (теоретико-методологічний аспект)”; 2) відповідати обраній спеціальності; 3) відповідати суті вирішеного наукового завдання (проблеми); 4) відбивати предмет дослідження; 5) вказувати на мету дослідження і його завершеність.

На підставі експертної оцінки магістерських робіт на різних етапах їх написання магістрантами нами було виявлено такі *основні помилки при визначенні теми дослідження*:

- тема формується дуже “вузько”, наприклад, як одне із завдань дослідження або, навпаки, занадто широко, “розміто”;
- назва теми магістерської роботи починається зі слова “дослідити...”, що вказує на спосіб досягнення мети, а не на наукову проблему, яка є предметом дослідження;
- у назві роботи застосовується більше ніж 10 слів (багатослів'я);
- тема не актуальна.

Вступ – одна з обов'язкових структурних складових магістерської роботи. У ньому розкривається сутність і стан наукової проблеми, яка в ній вирішується; її значення; формується інструментарій дослідження тощо.

Вступ починається з формулювання *актуальності теми дослідження*, яку слід розуміти як доцільність, своєчасність і соціальну значущість роботи. Вона щільно пов'язана з темою дослідження та впливає на її визначення.

Актуальність засвідчує, що в теорії та практиці педагогіки вищої школи є наукова проблема (завдання), яка потребує вирішення.

При цьому вказується на основні нормативні документи, в яких, як правило, сформульовано основні напрями та перспективи розвитку освіти, забезпечення її якості тощо. Крім того, обґрунтовується необхідність проведення дослідження в галузі педагогіки вищої школи, визначаються аспект(и) проблеми, що залишилися недослідженими.

Дослідження вважається актуальним і доцільним, якщо проблема, яка розв'язується в ньому, відповідає потребам практики та дає змогу заповнити прогалини в педагогічній науці, які потребують термінового усунення. Як правило, ці прогалини виникають там, де існують суперечності (між потребами життя й реалізацією цих потреб на практиці, між запитами педагогічної практики й обмеженими можливостями теорії). Наприклад, суперечність між потребою суспільства у висококваліфікованих науково-педагогічних кадрах і небажанням більшості студентів навчатися якісно (заміна цільової установки “отримання знань” на “отримання ди-

плома про вищу освіту”), між новими вимогами до навчання у вищій школі, що зумовлені об’єднанням національних систем освіти та науки в єдиний європейський простір, і застосуванням традиційних засобів та методів навчання студентів тощо.

Висвітлюючи актуальність дослідження, магістранту необхідно визначити суперечності, які підлягають розв’язанню саме в його роботі.

Практика роботи у вищому навчальному закладі засвідчує, що *основні помилки магістрантів при визначенні актуальності дослідження такі:*

– визначається, хто і що зробив, однак не вказується, в чому саме полягає невирішена проблема (завдання); як вона стосується до того, що вже є в педагогічній науці;

– дуже багато інформації за обсягом;

– не визначається, які саме суперечності вирішуються завдяки дослідженню магістранта;

– робиться “могильник” із прізвищ тих, хто займався вивченням окремих питань проблеми, яку визначено магістрантом. При цьому “перемішуються” провідні науковців з тими, хто ще тільки починає свою науково-дослідну роботу у відповідному напрямі.

Мета дослідження залежить від теми дослідження, актуальності проблеми, що досліджується, об’єкта і предмета дослідження.

Формування мети відображає кінцевий (запланований) результат наукової роботи, те, чого бажає досягнути магістрант у результаті проведеного ним дослідження. Мета спрямовує його науковий пошук на одержання нових знань і є одночасно результатом цієї цілеспрямованої діяльності. Вона пов’язана з предметом дослідження, але не повторює його, а вказує на його реалізацію.

Поставленої в роботі мети необхідно обов’язково досягти, це має бути відображено у висновках.

Наведемо приклади коректно сформульованої мети:

1) виявити природу особистісного науково-педагогічного досвіду як змістового компонента вищої освіти;

2) розробити та науково обґрунтувати організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи у ВНЗ.

*Основні помилки магістрантів при формулюванні мети дослідження:*

– ототожнення її з одним із завдань дослідження;

– на початку речення використовуються такі слова, як “дослідити...”, “вивчити...”, що вказує на спосіб досягнення мети, а не на саму мету.

Загальна мета дослідження має бути конкретизована в системі завдань дослідження.

*Завдання дослідження* – це наукові завдання, які необхідно вирішити, щоб досягнути мети дослідження. Вони взаємопов’язані між собою і з метою, однак мета є визначальною під час визначення наукових завдань. Отже, завдання дослідження співвідносяться з метою як часткове і загальне.

Зазначимо, що завдання дослідження треба ставити в тому порядку, в якому передбачається їх вирішення; і так, щоб кожне наступне завдання логічно

“виходило” з попереднього.

Формулювання завдань дослідження завжди має починатись з дієслова майбутнього часу, що в цьому випадку означає дію магістранта, спрямовану на вирішення конкретного наукового завдання, яке дасть змогу поряд з іншими завданнями вирішити мету дослідження. Наприклад: “охарактеризувати...”, “проаналізувати...”, “дати

аналіз...”, “провести порівняльний аналіз...”, “встановити...”, “визначити...”, “виявити...”, “науково обґрунтувати ...” (модель, технологію, методику, нові форми занять, засоби тощо).

*Основні помилки магістрантів під час формулювання завдань дослідження:*

- застосовується термін “дослідити...”, проте в цьому випадку не можна перевірити кінцевий результат виконання завдання;
- завдання плутають з метою та формулюють його дуже широко;
- ставиться велика кількість завдань; для магістерської роботи достатньо сформулювати 3–4 наукові завдання;
- завдання дослідження не пов’язані з метою дослідження й не сприяють її вирішенню;
- завдання дослідження не пов’язані одне з одним і сформульовані не в тому порядку, який передбачено проведенням дослідження;
- завдання дослідження неконкретні. У них не відображається, навіщо досліджувати будь-яке явище чи процес.

Формулювання об’єкта та предмета дослідження для магістрантів є найпроблематичнішим завданням, яке потребує допомоги керівника магістерської роботи або досвідченого фахівця. Для його вирішення необхідно розібратися з їх визначенням і взаємозалежністю.

Так, *об’єкт дослідження* – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію й обране для вивчення. Він являє собою сферу пошуку магістранта в галузі педагогіки вищої школи, якою можуть бути різні види діяльності, педагогічних відносин (процес навчання; виховання (до третього курсу); науково-педагогічна діяльність викладача вищої школи; процес розвитку особистості майбутнього фахівця певної спеціальності, управління пізнавальною діяльністю майбутнього науково-педагогічного працівника тощо).

Об’єкт дослідження тісно пов’язаний з *предметом дослідження*, який виступає частиною об’єкта, певною його стороною, його досліджуваною якістю та галуззю. Це те, на що спрямоване дослідження магістранта, те, що відбиває його мету. Предмет дослідження визначає тему магістерської роботи, її назву, і за змістовим наповненням вони дуже близькі.

Предметом дослідження можуть бути педагогічні умови, професійна підготовка, організаційні основи, форми й методи організації та здійснення педагогічного процесу у вищій школі тощо.

Об’єкт дослідження відноситься до предмета дослідження як загальне до часткового. Певною мірою об’єкт дослідження – це будинок, в якому віконце – предмет дослідження.

Наприклад, якщо об’єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, то предметом дослідження можуть бути організаційно-педагогічні умови формування педагогічної культури майбутніх викладачів вищої школи.

*Основні помилки магістрантів при формулюванні об’єкта й предмета дослідження:*

- не пов’язують між собою ці дві наукові категорії;
- визначаються два об’єкти або два предмети дослідження (обидві категорії формулюються дуже широко або дуже вузько);
- міняють місцями об’єкт дослідження з предметом;
- замість предмета дослідження відбивають мету дослідження;



– замість об'єкта дослідження визначають його суб'єкт.

Позиція автора щодо досліджуваної ним проблеми виражається в гіпотезі.

*Гіпотеза* – це припущення (прогнозування), яке використовується для пояснення якогось явища, істинне значення якого ще не визначено. Вона є необхідною в кваліфікаційних роботах, де має місце експеримент, і потребує перевірки. Гіпотеза має бути простою і не викликати суперечностей.

*Основні помилки магістрантів при формулюванні гіпотези дослідження:*

- вона зовсім відсутня в роботах експериментального характеру;
- гіпотеза сформульована так, що не можна зрозуміти, як хоче магістрант досягти мети дослідження;
- між положеннями гіпотези немає зв'язку, і вона формалізована;
- у гіпотезі намагаються зробити припущення того, що й без експериментальної перевірки і так зрозуміло.

*Формулювання методологічної та теоретичної основи дослідження* передбачає вказівку на ті теоретичні та методологічні положення, які покладено в основу науково-педагогічної діяльності магістранта, на які він спирається як на аксіому. Вони мають бути загальноновизнаними і не викликати ніякого сумніву.

Основні помилки магістрантів під час формулювання методології й теоретичної основи дослідження:

- перелічуються навіть ті положення, які не мають ніякого стосунку до роботи магістранта;
- вказується на науковців, які ще нічого в науці не зробили, а тільки починають свій науковий шлях;
- вказуються на ті наукові положення, які викликають багато нарікань з боку провідних учених.

Для вирішення поставлених у науковій роботі завдань дослідження й досягнення його мети використовується комплекс методів дослідження (способів, за допомогою яких магістрант вирішує поставлені завдання). Перелічувати їх необхідно коротко, поєднавши в декілька груп (теоретичні, емпіричні, математичні) і зазначити, що саме досліджував і за допомогою кожного із цих методів. Це підкреслює логічність або нелогічність обраних магістрантом методів дослідження.

*Основні помилки магістрантів при формулюванні методів дослідження:*

- вони тільки перелічуються без вказівки на те, з якою метою той чи інший метод застосовували;
- не звертається увага на методи теоретичного плану, за допомогою яких опрацьовується наукова та науково-методична література;
- не вказуються методи, які дають змогу виявити ефективність проведеної дослідником експериментальної роботи (методи математичної статистики);
- іноді плутають методи дослідження та методи навчання й виховання.

Питання новизни дослідження є одним з найбільш суперечливих і складних, що характеризують науковий апарат. *Новизна дослідження* – це нові наукові положення (рішення), запропоновані магістрантом. Вона вказує на відмінність отриманих ним результатів від відомих раніше.

Новими можуть бути тільки ті положення дослідження, що сприяють подальшому розвитку педагогічної науки або окремих її напрямів.

Новизна визначає, що зроблено вперше, що розширено й доповнено, конкретизовано й уточнено, поширено й переведено на новий клас систем, об'єктів, що перетворено й докорінно змінено, що дістало подальшого розвитку.

При формулюванні новизни бажано вживати такі словосполучення як: “вперше формалізовано...”, “розроблено метод, який відрізняється від...”, “доведено залежність між...”, “допрацьовано... (відомий) метод...”, “створено концептуальне положення, що узагальнює й розвиває...”, “отримано новий ефект...”, “розроблено нову систему...”, “показано...”.

*Основні помилки магістрантів при визначенні новизни дослідження:*

- новизна підміняється актуальністю, теоретичною або практичною значущістю дослідження;
- немає зв’язку між новими результатами й тим, що було одержано раніше, наявне в науково-педагогічній літературі;
- новизна приписується вже відомим фактам або явищам;
- положення новизни формулюються як анотація;
- визначаються три рівні новизни: 1) що зроблено вперше; 2) що розширено й доповнено, конкретизовано й уточнено; 3) що дістало подальшого розвитку.

На думку багатьох науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів “у цьому пункті загальної характеристики роботи, а саме, новизни дослідження, автори здебільшого вдаються до простого перерахування отриманих ними наукових положень” [3, с. 4].

За вимогами ВАК України, “у дисертації, що має теоретичне значення, треба подати відомості про наукове використання результатів досліджень або рекомендації щодо їх використання. Якщо робота має прикладне значення необхідно подати відомості про практичне застосування одержаних результатів або рекомендації, як саме їх використати” [5]. Отже, у роботі необхідно відзначити теоретичну й практичну цінність здобутих результатів.

*Теоретичне значення дослідження* визначає, що розроблено й обґрунтовано в теоретичному плані, чим збагачений зміст педагогіки вищої школи, що створено та обґрунтовано з точки зору методики навчання або виховання, які особливості теоретичних положень встановлені, що підлягало теоретичному обґрунтуванню (наприклад, теоретично обґрунтована технологія навчання).

ВАК України відзначає, що “до результатів реалізації дисертаційної роботи відносяться: розроблені теорії, принципи, методи, критерії, інструкції, методичні вказівки і розробки, навчальні курси, програми, методики аналізу, синтезу, визначення педагогічних вимог або умов; моделі, стенди; педагогічні процеси або обладнання тощо”. Все вище зазначене має забезпечувати повний ефект (науковий, виробничий, навчальний, соціальний тощо).

Отже, результати проведеного аналізу теоретико-методологічних засад формулювання наукового апарату дослідження магістрантами спеціальності “Педагогіка вищої школи” на різних етапах написання магістерських робіт дають змогу зробити такі **висновки**:

1. Магістерські роботи студентів спеціальності “Педагогіка вищої школи” за своїм рівнем підготовки загалом відповідають вимогам ВАК України, що висуваються до написання дисертацій та авторефератів дисертацій, проте відрізняються від них глобальністю вирішуваної проблеми (завдання), глибиною і ґрунтовністю дослідження, змістовим наповненням і обсягом, особистим внеском автора роботи в педагогічну науку тощо. Визначення науково-методичного апарату дослідження для магістрантів є найбільш складним завданням.

2. Аналіз помилок магістрантів спеціальності “Педагогіка вищої школи” при формулюванні наукового апарату дослідження дав можливість визначити такі ос-

новні шляхи їх виправлення, які одночасно можна вважати рекомендаціями магістрантам і керівникам магістерських робіт:

– магістранти та науково-педагогічні працівники (педагогіки вищої школи) повинні ретельно вивчати й дотримуватися сучасних вимог до написання магістерських робіт, за основу яких мають бути взяті вимоги ВАК України до написання дисертацій та авторефератів дисертацій, тобто відповідати Державному стандарту України ДСТУ 3008–95;

– необхідна поглиблена індивідуальна й групова робота керівників магістерських робіт з магістрантами щодо відпрацювання наукового апарату дослідження;

– необхідно активно обговорювати вищезазначені питання на засіданнях наукових гуртків, семінарах і конференціях для набуття магістрантами досвіду відпрацювання базових структурних компонентів магістерської роботи, який можна розглядати як стартовий майданчик для їх подальшої більш вагомої науково-дослідної праці, що, можливо, завершуватиметься написанням кандидатських і докторських дисертацій;

– у роботі наукових гуртків і на заняттях з дисципліни “Методологія наукових досліджень в освіті” слід широко застосовувати взаємоаналіз магістрантами наукового апарату дослідження, з подальшим визначенням помилок з метою їх усунення на різних етапах написання магістерських робіт.

#### **Література**

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. : Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008.
2. Ковальчук В.В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В.В. Ковальчук, Л.М. Моїсєєв. – К. : Професіонал, 2004.
3. Підготовка дисертацій. Експрес аналіз якості. Керівництво для експертів та наукових керівників / А.Т. Ашерев. – Х. : Кортес-2002, 2008.
4. Горбань О.М. Оформлення дипломних (курсних) робіт. Вимоги і коментарі / О.М. Горбань, І.М. Грозовський. – Запоріжжя, 2008.
5. Основні вимоги до дисертацій та авторефератів дисертацій // Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 6.

МАКСИМЧУК В.С.

## **СОЦІАЛЬНІ ПРОФЕСІЇ ЖІНКИ В НІМЕЧЧИНІ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Передові представниці жіночого руху прагнули ширшої участі в соціальній діяльності й добилися на зламі століть у США і в Європі професійної підготовки для жінок, які проводять соціальну роботу та заслужили високу оцінку своєї самовідданої праці.

Розвиток соціальних професій не можна відокремлювати від жіночого руху в ХІХ ст. Німецькі жінки знаходили себе в ролі опікунів над бідними, сестер милосердя, медсестер, вихователів дитсадків відповідно до їх жіночих умінь і культурного призначення.

Актуальність статті полягає в тому, що дані, які є в сучасних дослідженнях німецьких учених щодо нових напрямів освіти, дуже важливі для нас.

**Мета статті** – розглянути нові досягнення соціальної педагогіки в Німеччині.

Сучасна соціальна політика української держави та Національна доктрина розвитку освіти визначили низку першочергових завдань педагогічної науки щодо

різнобічного розвитку та соціальної адаптації особистості в сприятливих соціальних умовах. Соціальна педагогіка як окрема галузь педагогічного знання зараз перебуває на етапі активного розвитку теоретичних положень та аналізу й систематизації досягнень світової соціально-педагогічної практики.

Численні педагоги та громадські діячі у Німеччині: П. Нанторт, Г. Боймер, К. Фребель, Л. Оммо, П. Шмідт, А. Шмідт, А. Бебель, Б. Маренгольтц-Бюлова, А. Соломон, Г. Шродер-Браймон та інші – досліджують питання соціально-педагогічної діяльності та участь жінок.

Однією з передумов ефективності соціально-педагогічної діяльності є наявність висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, які мають ґрунтовну теоретичну підготовку та володіють різними технологіями соціально-педагогічної діяльності. Безумовно, у нас великий інтерес викликають педагогічні ідеї минулого, соціальні та педагогічні ініціативи соціально розвинутих передових країн сьогодення, наприклад, Німеччини.

Зокрема, великий інтерес становлять соціально-педагогічні ініціативи релігійних діячів. Добре відома діяльність німецького пастора І. Оберліна (1740–1826), який спробував уже в ті часи створити говорячи сучасною мовою, “виховне соціальне середовище”. Він відкрив своєрідний дошкільний заклад і розпочав підготовку жінок для роботи в ньому.

Провідний фахівець у сфері соціальної роботи й соціальної педагогіки в Німеччині Гертруда Боймер визначила соціальну педагогіку як інструмент соціальної політики [1, с. 10].

На початку ХХ ст. з ідеєю об’єднання всіх виховних можливостей суспільства виступив професор з Німеччини Пауль Нанторт. Він вважав, що “виховання народу не є ізольованим завданням, а має бути поєднаним з усім народним життям” [1, с. 12].

Тому трохи пізніше професійна підготовка соціальних працівників, соціальних педагогів у Німеччині була піднесена до рівня “фах-хол шул” (вищого навчального закладу).

Питання опанування німецькими жінками соціальних професій у минулому дуже важливе в контексті вивчення іноземного історичного досвіду, адже переважну більшість соціальних працівників у Німеччині (і в Україні) становлять жінки.

У ХІХ ст. дуже багато з них були безробітними. Надзвичайно цінним для українського жіноцтва є досвід боротьби німецької жінки за права на працю й освіту.

У зв’язку зі світовою економічною кризою, інфляцією та багаторічною політичною нестабільністю в Україні на нашу країну очікують дуже важкі часи.

За даними Держкомстату, станом на грудень 2008 р. в Україні було зареєстровано 844,4 тис. безробітних громадян – найбільша їх кількість за 17 років існування незалежної держави. Більшість непрацюючих становили жінки. Так, у січні 2008 р. їх було 390,8 тис., а вже в грудні цього року – 465,2 тис. Але ж тут не враховано ті громадяни, які не зареєструвалися як безробітні та ті, хто виїхав у пошуках роботи за кордон. За прогнозами фахівців, кількість безробітних в Україні найближчим часом становитиме мільйони [6].

Як показує німецький досвід, жінкам дуже непросто буде конкурувати у виробничій сфері з чоловіками. Їм легше і швидше буде опанувати соціальні професії, на які буде зростати попит.

В епоху Просвітництва рух зух за соціальні зміни розпочався тим, що на порядок денний було поставлено питання суспільних відносин окремих індивідуумів, їх суспільний статус та можливості розвитку.

Вивільнення робочих рук, раціональність, індустріалізація породили конституції європейських країн, боротьбу за соціальні й політичні права громадян.

Посилаючись на заявлені права людини, жінки також подали свій голос.

Вони скаржилися на залежність і пригнічення, вимагали для себе права на участь у суспільних справах і рекламували свої жіночі, природні вміння. І незабаром жіночий рух уже мав політичний вплив на розвиток соціальної роботи, тому що жінки або самі займалися нею, або їх вимоги до соціальних питань були пов'язані з необхідністю соціальних змін. У кінці XIX ст. соціальна діяльність у багатьох галузях набула характеру “жіночої соціальної роботи”. Жіночий рух ідентифікував себе з нею. Лейтмотивом цього руху була “професійність”, і він мав під собою економічне підґрунтя [3, с. 34].

У колишньому домогосподарстві, ремісничому чи селянському виробництві чоловік і жінка працювали поруч. Їх праця відрізнялася за звичаєм та походженням. Індустріалізація зробила працю жінки вільною, але машини витискали жінок у менш оплачувані сфери діяльності. Коли скорочувалися робочі місця, жінки не могли скласти конкуренцію чоловікам. Ще раніше, ніж бідняки і пролетарі, батьки в буржуазних родинах помітили, що їх дочки й домогосподарки усе більше і більше ставали безробітними. Перед заможними членами таких родин гостро поставала проблема організації осмисленого способу життя, вибору спецефічної “жіночої професії” (der weibliche Beruf) [3, с. 166].

У часи наполеонівських воєн Західна і Центральна Європа відчувала гостру потребу в санітарах, допоміжному персоналі для догляду за пораненими, бідними і хворими. Стали кон'юнктурами жіночі товариства і об'єднання, які надавали відповідну допомогу. Виникали патріотичні жіночі спілки. Приклад діяльності французьких католицьких медсестер сприяв виникненню в Німеччині жіночого благодійного об'єднання сестер милосердя (des weiblichen diakonats). Слід згадати Амалію Зівекінг, яка закликала жінок професійно займатися діяльністю відповідно до їх призначення, природнього покликання; обирати професії, пов'язані з притаманними їм добротою, милосердям, умінням ретельно й успішно доводити будь-яку справу до кінця. Поряд з працею сестри милосердя виникла пропозиція професій жінок-педагогів (в 1832 р. відкрилися перші жіночі вчительські семінарії в школі короля Аугуста в Берліні (Könige Augustaschule) і католицька семінарія в Мюнхені) [3, с. 123].

Ідея К. Фребеля про дитячий садок сприяла педагогізації діяльності цієї дитячої установи [2, с. 40–45].

Він увійшов в історію педагогіки як реформатор дошкільного виховання.

Згодом німецькі жінки почали виявляти й політичну активність. Провідна діячка жіночого руху Луїза Оmmo вимагала під час революції 1848 р. забезпечити жінок роботою. Вона заснувала жіночу газету під гаслом “За царство свободи я агітую громадянок!” На сторінках цієї газети велися гострі дебати за емансипацію жінок у всіх сферах суспільного життя та їх активну участь у ньому [3, с. 168].

Виникали місцеві демократичні об'єднання жінок, які брали активну участь у дискусії на тему політичних змін. З огляду на соціальну роботу жіночий рух мав подвійне значення: представлення власних інтересів і “жіноча” точка зору серед громадськості вимагала все частіше займатися питаннями, що стосувалися життя половини населення країни.

Відповіддю на виклики часу і як результат боротьби за емансипацію жінки у сфері освіти було заснування Гамбурзької жіночої вищої школи після подій 1848 р. З “Вільної громади”, соціально-релігійного товариства, у 1848 р. виникло “Об'єднання

гамбурзьких жінок для усунення конфесійних відмінностей”, а за ним – Жіноче освітнє товариство, яке вимагало заснування вищих шкіл для жінок, поєднання виховання в сім’ї з навчанням у школі, опікунства над бідними та хворими. Жінки і їх політичні друзі пов’язували мету народного виховання із засобами соціального служіння, яке могло відкрити для жіноцтва шлях для здобуття освіти і професії [3, с. 170].

Об’єднання гамбурзьких жінок запросило Карла Фребеля, племінника засновника дитсадків, і його дружину до Гамбурга побудувати вищу школу для жінок, яка існувала з 1950 до 1952 р., та здійснювала курсову програму з підготовки жінок для роботи в дитсадках і школах.

Луїза Оммо, Петер та Аугуста Шмідт створили в 1865 р. на жіночій конференції в Лейпцигу “Загальний жіночий союз”. Він рішуче відстоював право жінок на працю (*Recht auf Erwerb*) і закликав діяти, об’єднавши сили для того, щоб вибороти для жінок можливість здобути вищу освіту, звільнити їм шлях до праці.

Також наслідувало мету створення можливостей для забезпечення німецьких жінок освітою й роботою “Центральне об’єднання для блага працюючих класів” у Прусії. Його президент Летте заснував у 1965 р. “Товариство для сприяння зайнятості жінок”, що пізніше назвали його ім’ям [3, с. 175].

Після 1850 р. з’являлося все більше памфлетів, журналів, книг, статей, у яких розгорталися дискусії “за” і “проти” праці жінок, а також їхніх прав і обов’язків у сім’ї та суспільстві. Навіть сам Летте не забував часто повторювати: “Чого ми ніколи не хотіли і не хочемо і не ставимо за мету, навіть щоб у наступних століттях допомагати політичній емансипації й рівноправності жінок” [3, с. 189].

У 1979 р. побачила світ популярна книга Аугуста Бебеля “Жінка і соціалізм”, яка визначила жіноче питання як соціальне, що означало: жінки-пролетарії повинні були активно брати участь у звільненні свого класу.

К. Цеткін – представниця соціал-демократії – не ставила собі за мету об’єднатися з феміністським рухом. Діяльність жінок з буржуазних родин марксистки засуджували, керуючись аргументами, які навели Маркс і Енгельс проти буржуазії вже в “Комуністичному маніфесті” [3, с. 202].

У розширенні жіночої професійної діяльності були, співпраці із закладами для дітей і хворих, були зацікавлені, насамперед, жінки з буржуазних німецьких родин. Утворена в 1871 р. “Спілка німецьких вітчизняних жіночих об’єднань” (*Verband der deutschen vaterländischen Frauenvereine*) виділяла серед своїх соціальних завдань питання догляду за хворими. Догляд і виховання вели до здійснення вищої мети освіти – служіння ідеалам людства [3, с. 204].

Берта Маренгольтц-Бюлова, яка багато зробила для поширення ідей К. Фребеля, заснувала в 1871 р. “Загальне виховне товариство” на зразок Фребелівського дитсадка. Фребель вважав саме дитсадок робочим місцем для жінки й одночасно благородним засобом її виховання [3, с. 172].

Він запровадив курси для жінок-вихователів. У Берліні Генрієтта Шродер-Браймон, племінниця Фребеля, опікувалася так званим народним дитячим садком. З цього дитсадка в Берліні виник Будинок Песталоцці – Фребеля (*Pestalozzi – Fröbel Haus*), визнаний освітній заклад для жінок-вихователів, що існує до сьогодні.

У 1901 р. Аліса Соломон у “Довіднику для жіночого руху” писала: “Добровільно чи зі службових обов’язків, але свої почуття, емоції жінка краще застосовує в соціальній діяльності, ніж чоловік” [4, с. 41].

Прагненням жінок сприяли об’єктивні умови. Як і в англоамериканських країнах, у Німеччині також прогресувала індивідуалізація в догляді за хворими.

Одночасно розширилася сфера діяльності в допомозі підліткам, інвалідам, тому виникла потреба в персоналі.

Восени 1893 р. в Берліні було організовано “групи дівчат і жінок для соціальної допомоги”. Саме завдяки активній діяльності цих груп у Німеччині виникла професійна соціальна робота [3, с. 174].

Для виконання своїх обов’язків, з якими знайомили дівчат “груп”, вони повинні були отримати відповідну підготовку та освіту. Організовані в Берліні лекції забезпечували навчання з професійною орієнтацією.

Наприклад, у 1893 р. Макс Вебер виступив на тему: “Основи сучасного соціального розвитку”. Наступні лекції були присвячені темам: “Благочинні установи для працюючих класів”, “Соціальна допомога”, “Організація громадських і приватних організацій для допомоги біднякам”, “Основи гігієни”, “Піклування про здоров’я дітей” [3, с. 145].

У наступні роки тут передавали знання з галузей управління й політики, економіки, педагогіки та соціальної медицини.

“Групи жінок і дівчат”, спираючись на ці знання, спробували створити програми навчальних курсів. У 1899 р. влаштували перші повні річні курси професійної освіти з благочинності:

1 квартал: вступ до надання соціальної допомоги в яслах, народних дитсадках і притулках;

2 і 3 квартали: вступ до надання допомоги бідним (практично і теоретично);

4 квартал: вступ до проведення благодійної діяльності через практику й участь у читанні лекцій на економічні теми [3, с. 176].

Ці річні курси в Берліні перетворилися згодом на постійно діючий заклад. Цей приклад наслідували в інших великих містах. Це вже було не те, що розуміли під діяльністю сестер милосердя, вихователів дитсадків. Термін “соціальна робота” набув вищого статусу. Під ним почали розуміти публічну діяльність. Соціально-економічні, правові лекції, а також теми з управління відіграли важливу роль на курсах “груп дівчат і жінок для надання соціальної допомоги”. Проводилася серйозна підготовка до здійснення широкої соціальної роботи в суспільстві [3, с. 178].

Слід зазначити, що в Німеччині того часу краще була організована допомога біднякам-чоловіками, які працювали в комунальних і міжтериторіальних установах. Перші навчальні курси для жінок при університеті були організовані в Англії в 1893 р. (Alice Salomon vom Women’s University in London).

У Німеччині існувала вже з 1905 р. в Ганновері “Християнська соціальна жіноча школа”(Christlich-Soziale Frauenschule) Німецького євангелістського союзу жінок. Аліса Саломон у своїй промові від 1908 р., коли була керівником “Соціальної жіночої школи” в Берліні, ще раз наголосила на її меті та завданні – дати дівчатам і жінкам вирішальну для життя роботу. Щоб виконувати педагогічні й соціальні завдання, жінки мають здобути теоретичні знання на заняттях і практичні – під час надання допомоги людям, які потрапили в біду [5, с. 100].

На відміну від американських шкіл з підготовки фахівців для виконання соціальної роботи, німецькі школи не мали контактів з університетами. Німецькі вищі навчальні заклади не пропонували орієнтованої на практику освіти, тим більше для жінок. У Німеччині самостійність жіночих шкіл розглядали як колонію нижчого рівня під вищою школою. А це означало нижчу репутацію і менші шанси на працевлаштування. Невибаглива позиція жіночих шкіл і до сьогодні визначає рівень і роль соціальної роботи.

Після 1910 р. у Франкфурті було відкрито кафедру соціального забезпечення та статистики. У 1912 р. зроблено спробу організувати навчання для жінок у вищих навчальних закладах у Кельні.

А. Соломон виступила проти розділення професійної і добровільної соціальної роботи, а також проти академічної фіксації різниці в освіті і випускних іспитах.

На першому місці для неї були професійна придатність і практичний досвід [5, с. 101].

**Висновки.** Таким чином, ознайомлення з процесом становлення жінки в соціальній сфері Німеччини показало її непростий шлях у боротьбі за свої права та за соціальні зміни, яка ще не закінчилася. Цей європейський досвід має не лише велике пізнавальне значення, а і є орієнтиром для практичного вирішення багатьох проблем сьогодення українським жіноцтвом. На превеликий жаль, українські жінки ще не досягли належного суспільного визнання, необхідної участі в державотворенні, у виробленні дієвої соціальної політики.

В умовах багаторічної політичної й економічної кризи стала недоступною вища освіта для багатьох наших жінок.

Результати нашого дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. У подальшому передбачається розробити рекомендації щодо активнішого професійного професійного втручання наших жінок у найголовніші сфери суспільного життя, їх професійної підготовки та професійного зростання.

#### **Література**

1. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. І.Д. Звереві. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
2. Fröbel K. Hochschule für Mädchen und Kindergarten als Glieder einer vollständigen Bildungsanstalt. G.W. Niemeyer. – Hamburg, 2000. – S. 4–51.
3. Geschichte der Sozialen Arbeit. – Stuttgart : Ferdinand Enke Verlag, 1995. – 447 s.
4. Solomon A. Über die Ausbildung zur sozialen Arbeit // Blatter für Soziale Arbeit. – 4. Jg. – 2000. – S. 218–241.
5. Solomon A. Die Ausbildung zur sozialen Beny. – Berlin : Carl Heymanns, 2000. – S. 101–109.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.statistics@ukr.ru](http://www.statistics@ukr.ru)

МАЛЬНЄВА О.В.

## **МОЖЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТАНОВЛЕННІ ОБРАЗУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

Аналіз наукових джерел (Є. Бондаревська, З. Васильєва, В. Гриньова, Н. Гузій, А. Орлов, В. Пехота, Н. Радіонова, С. Сисоєва, Т. Стефановська та ін.) засвідчує, що в педагогічній науці накопичено значну інформацію про особливості побудови й викладання педагогічних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти. Авторами доведено, що роль і можливості педагогічних дисциплін у професійному становленні майбутнього педагога істотно змінювалися залежно від конкретного етапу розвитку системи професійної педагогічної освіти.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти відбулося нове осмислення ролі й місця педагогічних дисциплін у професійному становленні студентів педагогічного ВНЗ. Дослідники пов'язують ці зміни з тенденціями гуманізації й гуманітаризації вищої професійної освіти, які висунули на перший план проблему осмислення людини у світі, оволодіння способами взаємодії з ним. У зв'язку із цим змінюється статус педагогіки як гуманітарної науки, що інтегрує знання про людину, її становлення й розвиток у процесі трансляції культури в системі навчальних



дисциплін ВНЗ, і її статус як навчальної дисципліни, що виконує в професійній освіті студентів загальнокультурну, методологічну, загальнопрофесійну, спеціально-професійну функції [1; 2; 3].

**Мета статті** – розкрити можливості педагогічних дисциплін у становленні образу сучасного педагога.

У системі вищої педагогічної освіти психолого-педагогічним дисциплінам відводиться особливе місце. Вони покликані сприяти: розвитку в студентів діалогічного мислення; формуванню в них системи знань про людину, яка розвивається як особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності, про соціально-психологічні закономірності її взаємодії з іншими людьми, про сутність, зміст і структуру освітніх процесів, про освітні системи, їх становлення, розвиток, перетворення, про культуру та природовідповідності і культуровідповідності освіти і її цілі, про себе як суб'єкта освітньої діяльності; оволодінню студентами вміннями будувати культуро- і природовідповідні освітні процеси, способами роботи з учасниками освітнього процесу будь-якого віку й соціально-психологічного статусу, методами соціально-адаптаційними, етнопедагогіки, досвідом психотерапевтичної роботи, способами проектування освітніх систем, дослідно-експериментальною й дослідною роботи в галузі освіти.

Можна погодитися з Н. Радіоною [2], що необхідно, спираючись на потреби, інтереси, орієнтації студентів у галузі вищої педагогічної освіти, на їхнє уявлення про педагога, про педагогічну діяльність, про себе як особистість, що розвивається й самовизначається як професіонал, на досвід вивчення дисциплін психолого-педагогічного й загальнокультурного блоків, сприяти розвитку педагогічної культури студентів, на основі якої може бути здійснений різноманітний життєвий вибір.

У процесі вивчення педагогіки важливо навчити студентів розуміти зміст педагогічних знань, користуватися ними як допоміжними засобами для аналізу й пояснення навколишньої дійсності, вирішення різних педагогічних проблем.

Сьогодні педагогічні дисципліни розглядаються як найважливіший засіб індивідуально-професійного становлення педагога, здатного використовувати здобуті у ВНЗ знання для самостійного осмислення будь-якої життєвої ситуації й заснованого на цих знаннях проектування власної життєдіяльності.

Нове розуміння місця й ролі педагогічних дисциплін у професійному становленні педагога зумовило пошук нових підходів до визначення цілей і змісту педагогіки у ВНЗ. Аналіз наукової літератури показав, що дослідники по-різному підходять до вирішення цієї проблеми. Так, В. Краєвський [4] вважає, що до змісту педагогічних дисциплін слід включити не тільки наукове знання, а й уміння застосовувати здобуті знання як у типових, так і в нестандартних ситуаціях, а також досвід емоційно-ціннісного ставлення, оскільки без особистісного, зацікавленого ставлення, поваги до наукового знання все засвоєне залишиться незатребуваним у діяльності майбутнього педагога. Учений вважає, що в змісті педагогічних курсів мають бути відображені методологічні й спеціально-наукові знання. Кожна із цих груп включає три види знання: емпіричне – про факти; теоретичне, що розкриває глибинні підстави емпірично встановлених фактів і виявляє зв'язок між ними; нормативне – про педагогічну діяльність як модель належної поведінки. При цьому головним системоутворювальним елементом буде виступати теоретичне знання, що забезпечує реалізацію принципу фундаментальності змісту педагогічного освіти.

Є. Бондаревська і В. Гриньова [5; 6] розробляють культурологічний підхід до вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ, що дає змогу розглядати загальнопедаго-

гічну підготовку як процес активного входження майбутнього професіонала у світ педагогічної культури й поетапного оволодіння її теорією, творчими способами діяльності й особистісних сенсів. Зазначена мета досягається побудовою універсальної системи неперервної освіти особистісно орієнтованого типу, що передбачає проходження студентом декількох етапів:

1) ціннісно-орієнтаційний – студент вводиться в світ педагогічної культури, включається в пошук ціннісно-гносеологічних підстав педагогіки;

2) теоретичний – відбувається осмислення теоретичних положень педагогічної науки й розвиток гуманітарного сенсопошукового мислення;

3) діяльнісно-практичний – орієнтація студентів на проектування власної педагогічної діяльності, вирішення педагогічних проблем, особистісну взаємодію з дітьми.

А. Орлов [7] стверджує, що мета вивчення педагогіки у ВНЗ полягає в розвитку педагогічної спрямованості особистості студента й формуванні його готовності до роботи в освітніх установах різного типу. Процес освоєння педагогічних дисциплін має сприяти: становленню особистого педагогічного кредо фахівця й розвитку його здатності до професійної рефлексії; розвитку педагогічного мислення як способу виявлення й вирішення завдань у процесі аналізу реальної освітньої ситуації; формуванню репродуктивних і творчих способів діяльності, що сприяють становленню індивідуального стилю педагога-майстра; формуванню загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, прогностичних, проектувальних, конструктивно-організаційних, контрольних-оцінних, комунікативних, рефлексивних); розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей (емпатія, любов до дітей, толерантність, рефлексія); формуванню потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

Реалізація цих завдань передбачає включення в зміст кожної педагогічної дисципліни аксіологічного компонента й системи навчальних завдань, спрямованих як на розвиток навчальної діяльності студента, так і на формування загальнопедагогічних умінь майбутнього професіонала. При проектуванні змісту педагогічних дисциплін також слід враховувати когнітивні, особистісні, емоційно-вольові й діяльнісні характеристики студентського віку.

Вважаємо, що педагогіка виконує в освітньому процесі педагогічного ВНЗ різноманітні функції: гносеологічну, технологічну (або діяльнісну), культурологічну, проектувальну, прогностичну, інтегративну. Процес вивчення педагогічних дисциплін вибудовується в логіку, що сприяє особистісному й професійному розвитку майбутнього педагога. Цілі вивчення педагогічних дисциплін визначаються, виходячи із загальної для всіх курсів спрямованості на загальнопрофесійну компетентність, досягнення якої адекватне ціннісно-сенсовому змісту конкретної дисципліни. Цілі пов'язані з принципами відбору змісту, серед яких дослідники виділяють загальні і специфічні принципи. Такий підхід до проектування педагогічних дисциплін, на думку вчених, дає змогу враховувати логіку багаторівневої освіти й забезпечує взаємозв'язок педагогічного знання з навчальними курсами всіх дисциплін.

В умовах зміни цілей оволодіння педагогічними дисциплінами, модернізації їх змісту актуалізувалася проблема технологій навчання педагогіки у ВНЗ. Дослідники зазначають, що розробка технологій при вивченні педагогічних дисциплін вимагає посилення особистісної орієнтації навчання, поглиблення його гуманітарних характеристик.

Аналіз наукових джерел свідчить про все більше визнання й поширення таких гуманітарних технологій навчання, як технології розвитку критичного мислен-

ня, рефлексивного, проєктивного навчання, спільної продуктивної діяльності, тренінг-стратегій професійної поведінки й комунікативних умінь. Використання цих технологій при вивченні педагогіки сприяє розвитку в студентів пізнавальної самостійності, критичності мислення, рефлексії, становленню адекватної самооцінки, активізує співробітництво в колективній роботі, обмін ціннісними судженнями, забезпечує особистісне зростання майбутнього вчителя.

Заслужують на увагу авторські технології навчання педагогіки у ВНЗ. Так, З. Ахметова [8] запропонувала систему й методику викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ, спрямовану на здійснення індивідуально орієнтованого навчального процесу. Основна ідея цього підходу – самотворення майбутнім педагогом власних характеристик педагогічної діяльності за допомогою індивідуального проєкту з моделювання педагогічної технології.

Реалізації цієї ідеї сприяє введення навчального модуля, що являє собою систему, яка включає лекцію, семінарсько-практичні заняття, самостійну роботу студента над індивідуальним проєктом. Крім того, до кожного навчального модуля входять компоненти, що дають змогу індивідуалізувати процес навчання: блок пошуку інформації, цільова програма дій, поради й рекомендації викладача, методичне керівництво з досягнення цілей. Таке органічне поєднання освоєння базового компонента змісту педагогічних дисциплін і самоосвітньої діяльності студентів видається досить цікавим і значущим.

Технологія навчального модуля, на думку автора, дає змогу: студентові зайняти певну авторську позицію стосовно різних педагогічних проблем, реалізувати свою готовність до педагогічної творчості; викладачеві виконувати не тільки роль носія інформації, але й координатора, консультанта, створювати атмосферу творчості, розвивати в студентів емоційно-ціннісне ставлення до педагогічного знання.

Цікавий підхід до технології навчання педагогіки у ВНЗ запропонувала Т. Стефановська [9]. Основними принципами реалізації цього підходу на практиці є інтеграція педагогічних дисциплін; інтенсифікація процесу навчання за допомогою використання мнемосхем; детермінованість змісту навчальних дисциплін взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних факторів; діагностика як компонент діяльності викладача, що дає змогу реалізовувати особистісно-діяльнісний підхід у викладанні педагогіки.

Важливим фактором підвищення пізнавального інтересу до педагогіки, на думку автора, є зміна підходів до організації традиційних форм навчання у ВНЗ: лекції мають бути сконцентровані в часі методом занурення, зміст лекцій має будуватися як “поліфонія” різних точок зору на ту чи іншу проблему. Основними технологічними компонентами семінару є організація роботи в мікрогрупах, робота над понятійним апаратом за мнемознаками, вправи з педтехніки, рефлексія кожного заняття. Подібна організація семінарів дає змогу, як вважає вчена, якісно підвищити рівень знань, створити умови для реалізації можливостей і здібностей кожного студента, оволодіння ними необхідними вміннями професійної поведінки. Привертає увагу й особлива організація самостійної роботи студентів: існує “методичний банк”, де зосереджені всі матеріали для самостійної роботи, ускладнені з урахуванням різного рівня загальнопедагогічних знань і умінь студентів.

Результатом реалізації такої технології навчання педагогіки є, на думку автора, висока якість і мобільність знань, умінь, достатній рівень професійної спрямованості особистості, інтерес до педагогічної науки.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури показав, що, акцентуючи увагу на різних аспектах вивчення педагогіки у ВНЗ, дослідники все частіше розглядають пе-

дагогічні дисципліни як системоутворювальний елемент у змісті педагогічної освіти, як основу для інтеграції знань про природу, культуру, суспільство, особистість, що забезпечує цілісність загальнопрофесійної підготовки.

В умовах багаторівневої освіти психолого-педагогічне знання стає невід'ємною частиною кожного блоку навчальних дисциплін. Воно дає змогу викладачеві вищої школи створити умови для становлення студента як суб'єкта своєї освітньої й професійної діяльності; знайти оптимальні для конкретної групи студентів і конкретного навчального предмета освітні технології; знайти “предметну інтерпретацію” педагогічних технологій, орієнтованих на особистісний і професійний розвиток студентів; визначити можливості предмета, реалізація яких сприяє піднесенню потреби людини “здійснити, виконати себе”; реалізувати концепцію освіти, що відображає єдність і своєрідність традицій та інновацій конкретного ВНЗ.

#### Література

1. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
2. Радионова Н.Ф. Педагогика в системе высшего многоуровневого образования / Н.Ф. Радионова // Подготовка специалиста в области образования (структура и содержание). – СПб. : Образование, 1994. – Вып. 1. – С. 45–49.
3. Гриньова В.М. Підготовка майбутніх фахівців у системі вищої педагогічної освіти / В.М. Гриньова // Актуальні питання навчання та виховання особистості : зб. наук. пр. / за заг. ред. В.М. Гриньової. – Х. : Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2008. – Вип. 2. – С. 1–10.
4. Проблемы стандартизации высшего педагогического образования: “Круглый стол” // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 52–61.
5. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособ. / под ред. Е.В. Бондаревской. – Р-н/Д. : РГПУ, 1995. – 172 с.
6. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / В.М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
7. Орлов А.А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе / А.А. Орлов // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 48–56.
8. Ахметова М.Н. Как изучать педагогические дисциплины (вариант) / М.Н. Ахметова. – Чита : ЗабГПУ, 1999. – 129 с.
9. Стефановская Т.А. Технологии обучения педагогики в ВУЗе : метод. пособ. / Т.А. Стефановская. – 2-е изд. – М. : Совершенство, 2000. – 272 с.

МАРИКІВСКА Г.А.

### ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Мовленнєва діяльність реалізується в таких її видах, як **слухання, говоріння, читання, письмо**. Ці види мовленнєвої діяльності розглядаються як основні в процесі **вербального спілкування** – “складного процесу взаємодії людей, що здійснюється за допомогою мови як системи одиниць і правил оперування ними та виявляється в мовленнєвій діяльності тих, хто спілкується (говорінні, слуханні, а також читанні й письмі)” [1, с. 23]. Від того, наскільки в людини сформовані навички слухання, говоріння, читання, письма, залежить ефективність, успішність мовленнєвого спілкування. Крім того, “рівень сформованості навичок мовленнєвої діяльності є критерієм оцінювання рівня володіння мовою (не тільки іноземною, а й перш за все

рідною) і показником загальної культури людини” [3, с. 14]. Тому проблема формування навичок мовленнєвої діяльності, зокрема навичок читання, є актуальною.

Питання, пов’язані з вербальним спілкуванням, розглядали багато дослідників. Це роботи Н.М. Веніг, О.Я. Гойхмана, Т.М. Надєїної та ін. Вербальне спілкування в менеджменті розглядали М. Альберт, О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Д. Бодді, А.В. Карпов, М. Мескон, Р. Пейтон, Ф. Хедоурі та ін.

Незважаючи на велику кількість праць, присвячених вербальному спілкуванню, питання, пов’язані з формуванням і вдосконаленням навичок вербального спілкування в майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту, не були предметом спеціальних досліджень.

Отже, *мета статті* – показати, як на заняттях з української мови у ВНЗ можна вдосконалити навички аналітичного читання, які є складовою загальної мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

“Читання – форма мовного спілкування людей за допомогою друкованих або рукописних текстів... У процесі читання відбувається смислове сприйняття читачем інформації (знань, цінностей, норм), що міститься в тексті. Читання – це активна взаємодія між творцем тексту та читачем” [2, с. 25].

Навички читання необхідно розвивати будь-якій людині, оскільки це допоможе переробити велику кількість інформації й зекономити час. Особливо це стосується менеджерів, зокрема адміністративних менеджерів, професія яких тісно пов’язана з комунікацією (процесом обміну інформацією) і потребує розуміння змісту різноманітних документів, активного сприйняття друкованої чи написаної інформації.

Вдосконалення навичок читання можна проводити на заняттях з різних навчальних предметів у ВНЗ, зокрема на заняттях з української мови.

Існують різноманітні комплекси вправ, які дають змогу вдосконалити техніку читання. Основними прийомами техніки раціонального читання є **алгоритми читання**. “Алгоритм читання – послідовність розумових дій при сприйнятті основних фрагментів тексту” [3, с. 56]. Існують **інтегральний** і **диференціальний алгоритми читання**. “Інтегральний алгоритм читання – послідовність правил, що дають можливість упорядкувати й організувати процес читання, роблячи його більш ефективним. Цей алгоритм називають інтегральним, тому що його дія поширюється на весь текст у цілому. Мета інтегрального алгоритму – захист мозку від зайвої інформації... Використання інтегрального алгоритму читання дають змогу отримати корисну інформацію. Корисною інформацією є: назва тексту (статті, книги), ім’я і прізвище автора, вихідні дані тексту, його тема й розглянуті в ньому проблеми, фактографічні дані, особистісна оцінка прочитаного з точки зору новизни змісту та можливості використання на практиці” [3, с. 56–57]. “Диференціальний алгоритм читання – послідовність правил, що дають змогу полегшити розуміння та засвоєння змісту тексту. Сутність алгоритму ... у виділенні основного смислу тексту або його відрізка” [3, с. 59]. Блоки диференціального алгоритму читання: виділення ключових слів, які несуть основне смислове навантаження; побудова смислових рядків – словосполучень і речень, які складаються з ключових слів; виявлення домінанти – основного значення тексту [3].

Наведемо приклади вправ, спрямованих на розвиток навичок читання за диференціальним алгоритмом. Ці вправи використовують на заняттях з української мови у вищому навчальному економічному закладі.

Вправа 1. Підкреслити ключові слова в поданих реченнях.

Приклад: Харизма – це влада, побудована не на логіці й не на давній традиції, а на силі особистих якостей або здібностей лідера.

1. Зрештою кожний керівник знаходить свій стиль, але в будь-якому випадку це повинен бути стиль лідерства.

2. Незважаючи на відмінності в стилі, гарним керівникам-лідерам притаманні деякі загальні характерні риси.

3. Лідер повинен бути відданим своїй фірмі: він не принижує своєї фірми в очах співробітників, але й не принижує останніх в очах керівництва фірми, бо тоді при потребі важко сподіватися на відачу з їх боку.

4. Лідер повинен бути оптимістом: охоче вислуховувати інших людей, їх ідеї, бо завжди оптиміст сподівається на гарні новини, думає, що люди переважно готові прийти на допомогу, володіють творчими нахилами, прагнуть до творчості.

5. Лідер повинен любити людей, бо завжди кращі лідери піклуються про своїх співробітників, цікавляться тим, що роблять інші.

6. Лідер повинен бути сміливим і вміти брати відповідальність на себе.

7. Лідер повинен володіти широтою погляду – виявляти інтерес до всіх аспектів діяльності організації.

8. Лідер повинен бути рішучим, бо готовність й вміння прийняти рішення вимагає мужності й рішучості.

9. Лідер – тактовний і уважний: не припустимо ігнорувати пропозиції підлеглих, зменшувати значущість зробленого ними, присмикувати їх у присутності колег.

10. Лідер передусім повинен бути справедливим, при прийнятті будь-якого рішення враховувати інтереси всієї організації або людей.

11. Лідер повинен завжди бути чесним, хоча не завжди легко говорити правду, не вразивши почуття інших і не показуючись безтактовним.

12. Лідер – керівник честолюбний у ставленні до себе, але надмірна честолюбність руйнує все на своєму шляху, вона скоріше руйнівна, ніж продуктивна.

13. Лідер завжди повинен бути послідовним: зміна настрою, роздратування сьогодні й ейфорія завтра, сумбурна та непередбачувана реакція на проблему або ситуацію, одним словом, зайві емоції, – все це лягає важким тягарем на підлеглих.

14. Лідер завжди повинен бути скромним, мати здорове уявлення про власний імідж: не вимагати лестощів від оточуючих, не заохочувати до них.

15. Лідер завжди повинен бути впевненим у собі: впевнені в собі люди володіють свого роду магнетизмом, впевненість у поведінці викликає в підлеглих довіру й почуття спокою.

16. Лідер повинен бути наставником, бо кожен великий лідер був насамперед учителем.

Вправа 2. Серед наведених нижче словосполучень знайдіть такі їх види: 1) тавтологічні словосполучення, в яких одне із слів є зайвим; 2) словосполучення, які не є тавтологічними, але одне із слів можна прибрати з метою уникнення надмірності; 3) словосполучення, в яких не можна прибрати жодного слова.

Перший осінній місяць вересень, у даний момент часу, запобіжні заходи, бити на сполох, брати в роботу, від світання до смеркання, гайнувати час, вперше знайомитися, геть усе чисто, кермо влади, з усіх усюд, відступити назад, перший дебют, каламутити воду, звести нанівець, збіг обставин, майбутня перспектива, вісімсот чоловік народу, закон набуває сили, дух сперечання, духовний поживок, думки обсіли, головна сутність, у квітні місяці, голова йде обертом, давати відкоша, має тяму, набути ваги, свій автограф, красно дякую, марнувати життя,

*набути ваги, пари з уст, цінні скарби, головою важити, довести до пуття, дошкульне місце, нести пута, пахне смаленим, плекати думку, передчувати заздалегідь, паленіти від сорому, упадати в око, що душа забажає, передовий авангард.*

Вправа 3. Перекладіть українською мовою наведені словосполучення. Спочатку випишіть словосполучення, у яких значення слів майже точно накладається одне на одне; потім словосполучення, у яких одне слово можна перекласти словосполученням і навпаки.

*Железная дорога, черная смородина, считает ошибкой, густая сметана, елка, участвовать, однажды, закрывает глаза, принимает на работу, булыжник, простокваша, бабочка, достопримечательность, считает до двух, красная смородина, растительное масло, стакан молока, пустое гнездо, хрущ, дикая яблоня, чистая вода, молодая замужняя женщина, люди добрые, упадок духа, потеряют сознание, груды снега, упасть в обморок, потратит попусту, с тех пор, накануне, во всяком случае, муж, взятый взаймы, способный думать, божья коровка.*

Вправа 4. Спростіть речення, прибравши зайві слова.

- 1. Людина іноді переживає страшенні пекельні муки.*
- 2. Чомусь він говорив це слово з наголошенням, акцентом на останньому складі.*
- 3. Досить близький до розмовного стилю художній стиль, але мова його досконаліша і багатша як лексично, так і синтаксично.*
- 4. Ніхто не слухав його промови, бо всі розуміли, що він говорить нісенітності і дурниці.*
- 5. У бабусі нас пригощали дерунами з картоплі.*
- 6. Багрові темно-червоні кетяги калини звисали з кущів і падали на сніг.*
- 7. Поперечні бруси, балки стирчали перед очима.*
- 8. Торочки і бахрома звисали донизу.*
- 9. Через біженців і утікачів не дозволяли без дозволу урядника виїжджати з села.*
- 10. У безлюдних глухих місцях треба провести світло з метою запобігання злочинів.*
- 11. Безрозсудно сказані безглузді слова можуть залишитися в пам'яті надовго.*
- 12. Безумні вчинки божевільної людини не залишили байдужими оточуючих людей.*
- 13. Усі тихо розмовляли, говорили впівголоса.*
- 14. Нескінченність і безкрайсть полів була перед очима приїжджих людей.*
- 15. Безкоштовні подарунки безплатно роздавали дітям.*
- 16. Необґрунтовані обвинувачення безпідставно наводив суддя.*
- 17. Невмируща наша безсмертна країна.*
- 18. Між ними був безстроковий договір без будь-якого терміну.*
- 19. У зв'язку з пташиним грипом селяни били, різали птицю.*
- 20. Його шляхетно зроблений благородний вчинок усі помітили.*
- 21. Заколот бунтівників вражав своїми розмірами.*
- 22. Перед своєю смертю він довго хворів.*
- 23. Це було незаконне розтягування державного майна.*
- 24. Увесь місяць нещадно лили немилосердні дощі.*
- 25. Невпинні думки про Батьківщину безперестанно охоплювали його.*

Вправа 5. Спростіть речення, відокремивши зайві слова і переформулювавши їх по-своєму.

- 1. Влада шляхом примушення впливає на організацію і її членів через страх, який може бути використований і частково застосовується в сучасних органі-*

заціях, але ті організації, де використовується дуже часто, не спроможні на довге життя в умовах приватного підприємництва і відкритого суспільства.

2. Бізнес-план є таким документом, який систематично оновлюється, до нього вносяться зміни, що пов'язані із змінами, які відбуваються всередині організації, та змінами, які відбуваються в навколишньому середовищі.

3. У щоденному житті кожна людина приймає безліч різноманітних рішень, але в управлінні прийняття рішень більш значуще і важливе, ніж в особистому житті, бо менеджер вибирає напрям дії не тільки для себе, а і для всієї організації, в якій він працює, для всіх робітників цієї організації.

4. Планування – це вид управлінської діяльності, пов'язаний з діяльністю управління зі складання планів організації в цілому, підрозділів цієї організації, функціональних підсистем організації, її відділів та служб.

5. Для того, щоб бути цілісною та життєздатною, інституція повинна бути впорядкована; впорядкованість інакше називають організованою, тобто організація повинна бути організованою.

6. Процес творчої діяльності людини у сфері управління дуже тісно переплітається, пов'язаний з виробленням і прийняттям організаційних, економічних, соціальних та інших рішень, що спрямовані й націлені на формування цілей і завдань, а також шляхів та методів їх здійснення.

**Висновки.** Таким чином, ми показали, як на одному із занять з української мови у вищому навчальному економічному закладі студенти вдосконалюють навички читання, використовуючи різноманітні комплекси вправ.

Враховуючи все вищезазначене, ми вважаємо перспективним напрямом у роботі викладачів на заняттях з української мови у вищому навчальному закладі формування мовленнєвої й комунікативної компетентності студентів. Тому, на нашу думку, викладачам потрібно пропонувати студентам переважну частину завдань, спрямованих на розвиток цих здібностей. Ці завдання повинні мати певний зміст, визначений їх майбутньою професійною діяльністю, а також мати естетичну, пізнавальну й виховну цінність, розкривати багатство й красу мови, про яку Д. Білоус писав: “Ти наше диво калинове, кохана материнська мово!”

#### **Література**

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителей средней школы / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978.
2. Вениг Н.Н. Формирование речевой компетенции старшеклассников : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Н. Вениг ; Херсонский государственный педагогический университет. – Херсон, 2001. – 179 с.
3. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации : учеб. для студентов вузов, специализирующихся в обл. сервиса / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина ; под ред. О.Я. Гойхмана. – М. : ИФРА-М, 1997. – 271 с. – (Сер. “Высшее образование”).

МАСЛЮК Л.П.

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач ещё во времена античности. Преподавание классических языков, как трактовка религиозных текстов, невозможно без культуроведческого комментирования. В



преподавании живых языков с конца XIV в. главным наряду с устной речью становится ознакомление с реалиями страны изучаемого языка. Особенно это было характерно для немецкой лингводидактической школы. В нашей стране различные сведения о том или ином государстве, которые преподаются в процессе обучения иностранному языку, мы называем лингвострановедением, в Германии – культуроведением, в американских учебных заведениях – курсами языка и территорий (language and area), во французской методической школе существует понятие “язык и цивилизация” (langue et civilisation).

**Цель статьи** состоит в том, чтобы выделить лингвострановедческий материал, который является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков. Отсюда следует, что мотивация увеличится и станет прочнее, если мы будем вводить элементы лингвострановедческого характера, поскольку цель обучения иностранным языкам имеет, кроме педагогического и психологического содержания, ещё и лингвострановедческое. По определению И.Я. Лернера, обучение – это передача молодому поколению культуры в полном объёме, а предмет “Иностранный язык” и несёт иностранную культуру. [1], овладение которой происходит не сразу, а постепенно. Поэтому в иностранной культуре выделяются сначала какие-то наиболее существенные её разделы, а затем они конкретизируются в объектах обучения. При этом важно решить две задачи: 1) выделить тот круг объектов, которыми можно овладеть за время, отведённое для изучения иностранного языка; 2) установить оптимальное соотношение группы объектов, входящих в учебный, познавательный, развивающий и воспитательный аспекты.

Сформированная коммуникативная компетенция как конечный результат обучения предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой, но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного взаимопонимания и знания основных сведений об окружающей действительности. Следовательно, общепризнанным становится вывод о необходимости глубоко знать специфику страны изучаемого языка и, тем самым, о необходимости лингвострановедческого подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам. А главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции через адекватное восприятие иноязычной речи и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка. Лингвострановедение обеспечивает решение ряда проблем правильного понимания текста при переводе. Ведь для того, чтобы перевести какой-либо иноязычный текст, нужно, прежде всего, полностью понять его со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намёки, поговорки, пословицы, и подобрать соответствующие эквиваленты в языке перевода, а их незнание приводит к затруднению в общении на иностранном языке и, в конечном счёте, к снижению уровня коммуникативной компетенции студентов. Лингвострановедение ставит своей задачей изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования.

В число лексических единиц, обладающих ярко выраженной национальной культурной семантикой, входят названия:

1. Реалий – слова, называющие объекты, характерные для жизни одного народа и совершенно чуждые другому, что очень затрудняет их перевод, и переводчику приходится прибегать к пространным описаниям или предлагать свои неологизмы, например, “book maker” – человек, принимающий заказы от публики на скачках;

или сокращённые аббревиатуры: NAM suit – костюм строго покроя и NAM – National Association of Manufacturers – Национальная ассоциация промышленников.

В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языками и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий в языке, причем время появления новых реалий можно установить довольно точно. Так, лексика чутко реагирует на все изменения общественной жизни. В русском языке, например, реалия “дом отдыха” появилась в 1921 г., “субботник” – в 1919 г., “ударник” – в 1929 г., “целинник” – в 1955 г.

В языковедческих науках классификация реалий-слов основана на лингвистическом принципе. Ведущие лингвисты выделяют несколько групп классификаций: 1) реалии – имена собственные; 2) реалии, связанные с местным историческим колоритом; 3) общенациональные реалии.

Подробно рассмотрим одну из наибольших групп – “реалии как имена собственные”, включающую географические, этнографические и общественно-политические реалии, например:

– **географические реалии:** canyon – каньон, глубокое ущелье; cause-way – дорога по насыпи; honey-dew – медвяная роса;

– **этнографические реалии:** пицца (hamburger – булочка с рубленым бифштексом); одежда (parka – одежда эскимосов); жилье (wigwam – жилище североамериканских индейцев); бытовые заведения (saloon – питейное заведение); средство передвижения (subway – метро); водители (cowboy – водитель-лихач);

– **искусство и культура:** а) литература: персонажи, афоризмы, крылатые слова; б) фольклор: Bill Pecos – Билл Пекос – “ковбой дикого Запада”, якобы прорывший русло реки Рио-Гранде; в) обычай, ритуалы: inauguration – торжественное введение в должность президента США; г) календарь: Indian summer – бабье лето.

2. Коннотативной лексики – слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям.

Коннотативный компонент приобретает различный статус в смысловой структуре разных слов. И в зависимости от этого для его описания требуются “обстановочные” контексты или непосредственный комментарий. Необходимость в таких контекстах и комментарии возникает, прежде всего, при сопоставлении обычно двух национальных культур при обучении неродному языку, в переводческой деятельности. Существуют слова, в том числе имена собственные, коннотация которых опирается на ассоциации. При этом важно различать ассоциации, в основе которых лежат традиционные понятия как национально-самобытных, присущих только носителям данного языка, так и ассоциации литературного происхождения. Например, черемуха ассоциируется у русского человека с проявлением любви юноши к девушке. Это отражается и в контекстах употребления слова черемуха. Большой интерес представляют наблюдения А.А. Брагиной за переводами “Анны Карениной” Л.Н. Толстого на некоторые западноевропейские языки. Бальный наряд Анны Карениной ассоциируется с *анютиными глазками*. Их название, пишет А.А. Брагина, созвучно имени Анна. Этот цветок широко известен в народе: он имеет много названий: *трехцветка, полуцвет, брат-и-сестра, Иван-да-Марья*. Цветок овеян легендами и сказками. Одна из них, наиболее известная, о запретной роковой любви брата и сестры, не знавших о родстве и поженившихся. Двухцветье напоминает о двух несчастливо влюбленных.

Однако длинный ряд разнообразных наименований и сложившиеся в русском языке коннотации чужды другим языкам. Во французских переводах фигури-

рует одно из наименований анютиных глазок – *pensée* ‘цветок воспоминаний’. В английской речевой традиции, в разговорном употреблении цветков анютины глазки означает “женственный мужчина”. Переводчики ищут соответствия, не отягощенные ненужной коннотацией. В переводах появляется резеда (*a wreath of mignonette* “венок, гирлянда резеды”). Она вызывает у англичан ассоциацию с изящным французским кружевом [2].

3. Фоновой лексики – слова, которые обозначают предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по каким-то национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов и т.п.

Е.Н. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают, что фоновая лексика образует наиболее сложную группу с точки зрения определения национально-культурного содержания. Доказано, что если сравнивать понятийно-эквивалентные слова в разных языках, то они будут отличаться друг от друга в силу того, что каждое из них связано с определёнными знаниями, например, “big banks” и “большие банки”. Оба они включают понятие “крупный по размеру банк”. Но в русской действительности это означает: банк с большим по физическим размерам зданием, с сетью филиалов по стране, с крупным уставным капиталом. В международной практике это обозначает только банк со сферой влияния в мировом масштабе.

Для лингвострановедения большой интерес представляют также фразеологизмы, в которых отражается национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни народа – носителя языка.

Сопоставительный анализ французских фразеологизмов и их перевода на русский язык позволил сделать любопытные выводы. Было выявлено всего два полных эквивалента, где в обоих языках анализируемые слова употреблены в их прямом значении, причем данные фразеологизмы имеют идентичные морфологосинтаксические характеристики. Это такие фразеологические единицы, как *s'en soucier comme des neiges d'antan* – *заботиться как о прошлогоднем снеге* и *ça ne fait ni froid ni chaud* – *от этого ни холодно, ни жарко*. Все остальные фразеологизмы представляют собой либо частичные эквиваленты, либо варианты соответствия, либо описательные переводы.

В то же время сопоставление фразеологических единиц, включающих слово *снег* (*neige*), выявляет ряд различий семантического плана. Так, во французском языке само слово *neige* ассоциируется с *blanc* (*белый*) и по метафорическому переносу – с чем-то “чистым, невинным, незапятнанным”: *être blanc comme neige* – *быть совершенно невинным*, *sortir blanc comme neige* – *сохранить незапятнанную репутацию*, *s'en tirer blanc comme neige* – *выйти сухим из воды*. В русском же языке слово *снег* не подразумевает априорное “белый” (в России снег лежит так долго, что меняет свои физические и визуальные характеристики), поэтому для передачи “белизны”, “чистоты” используется прилагательное *первый*: *чист, как первый снег*.

Как видно из приведенных примеров, большинство переводов французских фразеологизмов на русский язык представляет собой варианты соответствия. Описательные переводы используются лишь для передачи пословиц и поговорок. Например, пословица [*quand il neige sur les montagnes, il fait bien froid dans les vallees*] переводится как [*от снега, выпавшего в горах, в долинах холодно бывает*]. В качестве варианта, имеющего семантическое соответствие с данной пословицей, приводится существующее в русском языке [*паны дерутся, а у холопов чубы летят*].

Итак, мы с уверенностью можем сделать **вывод**, что лингвострановедческий материал будет способствовать увеличению интереса к изучаемому языку и способствовать созданию устойчивой мотивации. Лингвострановедение – это всего лишь часть процесса обучения, который не стоит на месте и ищет новые пути эффективного познания. Изучение лингвострановедения в совокупности с новыми, прогрессивными методиками сможет дать тот результат, которого требует наше общество на данной ступени развития, т.е. формирование личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и готовой самостоятельно совершенствовать свою иноязычную речевую деятельность.

#### **Литература**

1. Нефёдова М.А. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М.А. Нефёдова, Т.В. Лотарёва // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 6. – С. 21.
2. Рубинштейн С.Л. Задачи и мотивы деятельности / С.Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – М. : Педагогика, 2003. – 43 с.
3. Верещагин Е.М. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 2006. – 124 с.

МАХОВ С.А.

## **ГЕНЕЗА ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Модернізація вищої освіти України зосереджує увагу науковців на проблемі формування людського ресурсу, збагачення фізичних і духовних сил, стимулювання творчої активності, що передбачає підвищення якості професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, у структурі якої значне місце відводиться фізичній підготовці студентів. Так, у Національній доктрині розвитку освіти підкреслено, що розвиток фізичної культури й спорту є одним з головних принципів організації навчально-виховного процесу у вищій школі, показником його відповідності стратегії національних інтересів [1].

На жаль, сьогодні у вищих навчальних закладах України практично відсутня професійно-прикладна фізична підготовка студентів, а є лише загальні науково-методичні напрацювання щодо структури та змісту галузевої вищої освіти, тому виникають нові вимоги до системи освіти студентської молоді стосовно їхньої фізичної підготовки.

Фізична підготовка студентів можлива лише в процесі здійснення професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки студентів під час занять з фізичного виховання, в основі яких має бути комплексна підготовка до специфіки умов праці спеціаліста будь-якої галузі. Це дасть змогу розвивати в майбутній професійній діяльності студентів разом зі спеціальними знаннями психофізичні якості, рухові уміння й навички.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що питання фізичної культури й спорту в підготовці до професійної діяльності знайшла пряме та опосередковане обґрунтування в працях представників різних наукових галузей. Загальним питанням теорії та методики фізичного виховання присвячено праці О. Демінського, Т. Круцевич, Т. Ротерс, Ж. Холодова, Б. Шияна та ін. Вивченню проблеми людського фактора в умовах науково-технічного прогресу присвячено праці В. Батуріної, В. Багера, Р. Макарова, С. Солодкова та ін. Питання професійно-прикладної спрямованості

фізичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах розглядали науковці В. Кабачков, С. Конішевський, Р. Раєвський, В. Філінков та ін.

Незважаючи на велику увагу науковців до проблеми професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів, все ж окремі її важливі питання ще залишаються не вирішеними, зокрема значення історії становлення професійно-прикладної фізичної підготовки як складової професійної освіти студентів вищих навчальних закладів.

**Мета статті** – проаналізувати становлення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Фізичне виховання завжди було одним із шляхів підготовки людини до трудової діяльності й пристосування до соціального середовища. Ігрове відтворення полювання та трудових процесів у стародавніх ритуальних поєдинках – один із засобів удосконалення трудових навичок і фізичного виховання молоді на початкових стадіях розвитку людського суспільства. З часом люди перейшли від простого копіювання фізичних навантажень і технічних прийомів трудових процесів у простих іграх до більш широкої тематики ігор з певними правилами, до створення штучних спортивно-ігрових знарядь – елементів сучасної фізичної культури і спорту.

З давніх часів і до кінця XIII ст. в Україні існувала чітко виражена військово-фізична підготовка, яка мала широкий вибір специфічних засобів і методів. Наприклад: національні види боротьби “Спас”, де були присутні елементи ушу, карате, самбо, джіу-джитсу; національний козацький танець “Гопак”, де були присутні елементи козацького двобою; фізичні вправи змагального характеру, військові походи, полювання. Саме в цей період виник самостійний напрям у вивченні психофізичних можливостей людини з метою найбільш продуктивного їх використання на певному виробництві.

На першу взаємодію фізичної культури з різних боків існування, головним чином з трудовою та оборонною практикою звернуто увагу в працях засновників теорії і методики фізичної культури – педагогів О. Бутовського, П. Лесгафта, лікаря В. Горіневського.

Фізичне виховання, яке сприяло освоєнню виробничих професій, було введено в професійну школу в 1891 р. З цього приводу П. Лесгафт зазначав, що, вводячи фізичну освіту в професійну школу, треба мати на увазі досягнення мистецтва в ремеслі.

Підкреслюючи значення професійного профілювання фізичного виховання. В. Горіневський зазначав, що професійна фізична робота не може замінити робітників фізичну культуру, тому, що “...башмачнику (чоботарю) потрібні одні вправи, ковалю – інші, пошталийону – треті, слюсарю – четверті...”

У 1923 р. А. Зікмунд вперше розробив програму фізичного виховання й трудових навичок пролетарської фізкультури, в якій була спроба надати фізичному вихованню професійно-трудова (прикладної) спрямованості.

Перші вказівки про доцільність внесення фізкультурних заходів у виробничий процес з метою підвищення виробничої ефективності й боротьби з професійними недоліками ми знаходимо в радянські часи в постановках ЦК РКП (б) від 13 червня 1925 р.

Важливим кроком до мотивації занять фізичної культури був затверджений в березні 1931 р. комплекс “Готовий до праці і оборони” (ГТО), який також мав оздоровчий характер і відіграв велику роль у становленні професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП).

Партійна влада сприяла величезному потягу народних мас до систематичних занять фізичною культурою і спортом, що надалі визнали цю сферу ключовою у вирішенні проблеми військово-фізичного, військово-прикладного і професійно-прикладного навчання населення.

Питання ППФП робітників і фахівців промислового виробництва почали найбільш ретельно досліджувати під час інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу у 60-х рр. ХХ ст.

Так, у своїх дослідженнях професор В. Беленович один з перших у цей час визначив ППФП як один з видів спеціалізованого процесу фізичного виховання, який найбільш ретельно вирішує питання підготовки населення до праці. Практичне виконання конкретних завдань ППФП вчений пов'язує з ретельним урахуванням особливостей професійної діяльності, що надає можливість визначити методи й форми фізичної підготовки, пропонуючи відбирати їх, передусім, з дидактичного наповнення базового фізичного виховання [2].

Найвищого піку свого розвитку система ППФП у навчальних закладах й на виробництві набула в колишньому СРСР в 1970–80-х рр. У подальшому основні положення вищезгаданих авторів були розвинуті та конкретизовані на основі узагальнення цілого ряду експериментальних досліджень і передового досвіду фізичного виховання в працях М. Віленського, Б. Загорського, В. Ільїніча, В. Кабачкова, С. Полієвського, Р. Раєвського, М. Шабалкіна та ін. Саме вони науково обґрунтували доцільність професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) студентів і фахівців багатьох сучасних професій.

Професійна спрямованість фізичного виховання, на яку звернув увагу у своїх дослідженнях М. Віленський, у багатьох ВНЗ ще не підкріплена науково-методичними рішеннями, що значно обмежує програмно-цільову підготовку спеціалістів, характеризує відокремленість діяльності кафедр від єдності дій з іншими навчально-педагогічними колективами ВНЗ. Для того, щоб відповісти на це запитання, як стверджує автор, необхідно знати реальну структуру професійної діяльності майбутнього спеціаліста, яка може бути розкрита трьома рівнями аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує професійну діяльність як різновид соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистих факторів і внутрішніх механізмів, за відсутності яких спеціаліст не може здійснити свої суспільні професійні функції. Конкретно-методичний аналіз, пов'язаний із самим змістом діяльності спеціаліста і визначенням тих якостей, знань, вмінь та навичок, які в нього мають бути сформовані. Аналізуючи вищезазначене, автор дійшов висновку: недостатній розвиток і визначеність професійної прикладної спрямованості фізичного виховання свідчить про існуючу непідготовленість, незавершеність її формування під час навчання у ВНЗ [3].

Після розпаду СРСР та в подальшому з переходом незалежної України до ринкових відносин була повністю знищена ППФП на підприємствах і майже повністю було зруйновано добровільні професійні товариства. Це особливо яскраво почало виявлятися в середині 1990-х рр.

При цьому слід підкреслити, що на сьогодні про необхідність упровадження професійно-прикладної фізичної підготовки свідчить і досвід забезпечення фізичної готовності професіоналів індустріально розвинутих країн (США, Англії, Франції, Канади, Японії та інші), які розуміють економічну користь від фізичного виховання й широко впроваджують її серед своїх працівників як засіб підвищення їх працездатності.

За останнє десятиріччя в Україні поступово зростає увага до проблем ППФП. На цю тему підготували дисертаційні роботи Н. Борейко, С. Глазунов, А. Дяченко, І. Зарічанський, І. Закорко, Н. Завіденська, Л. Ішечкіна, Р. Макаров, В. Філінков, Н. Фалькова та ін.

Науковці О. Демінський, Т. Круцевич, С. Канішевський, Ю. Човнюк підкреслюють актуальність організації та впровадження ППФП у вищих навчальних закладах. У дослідженнях В. Волкова, Р. Макарова, Р. Раєвського та інших зацентровано увагу на необхідності реформування традиційної системи професійно спрямованого фізичного виховання.

Розроблено такі навчальні посібники:

В. Волков “Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді”;

Р. Раевский, В. Филинков “Профессионально-прикладная психофизиологическая и психофизическая подготовка студентов машиностроительных специальностей”;

Р. Раевський, С. Халаджи “Професійно-прикладна фізична підготовка студентів енергетичних спеціальностей”.

**Висновки.** Таким чином, застосування історичного підходу надало можливість виділити суттєві етапи розвитку ППФП студентів вищих навчальних закладів як певної наукової системи.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що сучасний стан розвідку ППФП У ВНЗ потребує: 1) підвищення мотивації до занять ППФП; 2) формування та вдосконалення спеціальних професійно-прикладних знань, умінь і навичок; 3) спрямованого розвитку фізичних здібностей, специфічних для обраної професійної діяльності; 4) виховання професійно важливих для цієї діяльності фізичних і психічних якостей; 5) підвищення функціональної стійкості й загартованості до несприятливого впливу специфічних умов трудової діяльності. Для цього необхідно визначити сутність і зміст ППФП студентів ВНЗ.

#### **Література**

1. Національна доктрина розвитку освіти // ІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 137–155.
2. Беленович В.В. Вопросы организации физического воспитания учащихся профтехучилищ с учётом профессиональной подготовки / В.В. Беленович. – М. : Высш. шк., 1967. – 46 с.
3. Виленский М. Физическое воспитание в целостной системе профессиональной готовности выпускника высшей школы / М. Виленский // Здоровье студентов. – Вып. 1. Здоровый образ жизни и физическая культура студентов: Социологические аспекты / под. ред. В. Лабскура, В. Столярова. – Харьков : Студсервис, 1990. – 103 с.

МИРОШНИЧЕНКО В.І.

## **КОНТРОЛЬ ТА КОРЕКЦІЯ ЗНАНЬ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Для контролю, корекції й вимірювання ефективності підготовки педагогів до здійснення особистісно орієнтованого навчання необхідно виробити критерії та показники вимірювання, саме в цьому полягає *мета статті*.

На початковому етапі дослідження нами виділено три критерії ефективності підготовки педагогів до здійснення цього процесу:

1) сформованості понятійно-термінологічного апарату педагогів, їхньої інформаційної грамотності щодо здійснення особистісно орієнтованого навчання;

2) операційної здатності, дієвості вмінь реалізувати особистісно орієнтоване навчання;

3) особистісного розвитку педагогів, мотиваційної готовності до здійснення особистісно орієнтованого навчання.

Показниками критерію сформованості понятійно-термінологічного апарату, інформаційної грамотності є, перш за все, знання понять, які входять до теоретичних та методичних основ реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Критерій операційної здатності, умінь здійснювати особистісно орієнтоване навчання характеризується такою ознакою, як неперервне формування життєствердого образу світу, уміння встановлювати закономірні зв'язки між знаннями про об'єкти, що вивчаються на уроках різних предметів.

Серед показників критерію мотиваційної готовності, особистісного, ціннісного ставлення педагогів до впровадження особистісно орієнтованого навчання визначено прагнення педагогів виконати свій громадський обов'язок з втілення в життя пріоритетної державної політики в галузі освіти.

Найважче підготувати педагогів за третім критерієм – мотиваційним. Педагоги мають бути постійно в курсі змін, що відбуваються в освітній галузі освіти, подій, які стосуються особистісно орієнтованого навчання. Важливо, щоб жоден випадок не залишився непоміченим. Наприклад, можна й варто використати презентацію *результатів участі школярів України в міжнародному порівняльному дослідженні TIMSS*, яка відбулася 22 січня 2009 р. в Укрінформі на прес-конференції заступника міністра освіти і науки України Павла Полянського та виконавчого директора міжнародного фонду "Відродження" Євгена Бистрицького.

У 2008 р. школярі 4 та 8-х класів України вперше стали учасниками міжнародного дослідження якості природничо-математичної освіти (TIMSS). Це дослідження мало на меті здійснити порівняльне оцінювання стану природничо-математичної освіти в початковій і основній школі.

У дослідженні TIMSS взяли участь більше ніж 60 країн-учасниць (37 країн та 7 окремих регіонів у дослідженні для 4-х класів та 50 країн та 7 окремих регіонів у дослідженні для 8-х класів).

За результатами всіх країн-учасниць розраховували середній міжнародний бал; для цього дослідження він становить 500 балів.

### **З математики:**

4-й клас – Україна за середнім міжнародним балом 474 розміщується на 26-му місці;

8-й клас – із середнім балом 462 – на 25-му.

### **З природознавства:**

4-й клас – із середнім балом 474 – на 26-му місці;

8-й клас – із середнім балом 485 – на 19-му.

Під час презентації відзначалося, що українські школярі 4-х класів добре впоралися із завданнями з природознавства на перевірку та відтворення знань. Найскладнішими для них виявилися завдання на порівняння об'єктів, встановлення міжпредметних зв'язків.

Натомість 80% відсотків учнів початкової школи виявили здатність використовувати основні математичні знання в нескладних ситуаціях, інтерпретувати дані. При цьому третина учнів змогли виконати завдання на застосування набутих тео-



ретичних знань та вмінь до реальних ситуацій, характерних для повсякденного життя.

Українські школярі 8-х класів добре виконали математичні завдання на перевірку та застосування знань у стандартних ситуаціях. Задачі, що мали звичне для учнів формулювання, розв'язали 45–77,8% учнів.

Аналіз виконання завдань із природничих дисциплін показує, що учні 8-х класів успішно впоралися із завданнями на відтворення знань. Найскладнішими для восьмикласників виявилися завдання, що потребували застосування теоретичних знань у практичній діяльності, порівняння та класифікацію об'єктів, на розуміння природи як цілісної системи [4].

Цей результат очікуваний, і не тільки тому, що вітчизняні програми відрізняються від програм країн-учасниць дослідження. Під час навчання у вітчизняних школярів недостатньо відслідковується сформованість образу світу – особистісно значущої системи знань. Тобто недостатньо впроваджують особистісно орієнтоване навчання, одним з основних завдань якого вважають сформованість в учнів образу світу [3].

Щоб підвищити результати школярів України під час участі в міжнародному порівняльному дослідженні TIMSS, рекомендуємо їм змінити тактику контролю та корекції знань відповідно до вимог TIMSS.

Проект TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Світові тенденції в математичній та природничій освіті) надає інформацію для вдосконалення викладання та вивчення математики і природознавства. За проектом TIMSS проводиться вимірювання навчальних досягнень з математики та природознавства учнів четвертих і восьмих класів, а також збір інформації щодо шкільних ресурсів та якості навчальних програм і викладання. Дослідження TIMSS проводяться кожні чотири роки і надають країнам-учасницям унікальну можливість виміряти успіхи своїх учнів у математиці та природознавстві.

TIMSS є проектом IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Міжнародна асоціація вимірювань навчальних досягнень) та використовує колективний досвід, який надають представники країн з усього світу. IEA – це незалежне міжнародне об'єднання національних дослідницьких організацій та державних агенцій, яке проводить вимірювання навчальних досягнень у багатьох країнах світу з 1959 р. У 2005 р. до IEA входило 62 члени [2].

Для сучасної людини, яка має приймати рішення, що стосуються її та світу навколо неї, знання природничих наук є імперативом. Щодня людина отримує потік інформації, щоб орієнтуватися в ньому, потрібні відповідні інструменти. Тому важливо забезпечити випускників шкіл гарними знаннями з природничих наук, щоб вони, таким чином, мали можливість приймати обґрунтовані рішення.

Учні молодших класів мають природну допитливість щодо світу та свого місця в ньому, тому доцільно починати вивчення основ природничих наук з раннього віку. Будування системи знань має проходити протягом навчання в школі, щоб у той час, коли колишні учні почнуть доросле життя і їм доведеться приймати рішення щодо таких різноманітних проблем, як лікування хвороб, глобальне потепління та використання технологій, вони були б спроможні це робити з наукових позицій.

Засади вимірювань з природознавства для TIMSS-2007 мають два виміри – предметний вимір, який визначає предметні галузі вимірювань у рамках природознавства (наприклад, біологія, хімія, фізика або наука про Землю у 8-му класі) і когнітивний ви-

мір, який визначає галузі для вимірювань (тобто знання, застосування, міркування). Когнітивні виміри описують дії учнів у процесі занять природничими науками.

Предметні та когнітивні виміри є фундаментом вимірювань TIMSS-2007 для 4 та 8-х класів. Предметні виміри для цих класів відрізняються, що відображає особливості та характерні труднощі у викладанні природничих наук на відповідному рівні. Більший акцент на науку про життя робиться в 4-му класі, ніж на біологію у 8-му.

У 8-му класі фізику та хімію оцінюють як різні предметні виміри, їм приділяється більше уваги, ніж у 4-му класі, де вони оцінюються як одна предметна галузь – *фізична наука* [2].

Когнітивні виміри є однаковими як для 4-х, так і для 8-х класів та охоплюють низку когнітивних процесів, які характерні для вивчення природознавчих понять і занять науковими дослідженнями в початковій та середній школі.

Предметні виміри для 4-го класу розподіляються таким чином: наука про життя – 45%; фізична наука – 35%; наука про Землю – 20%.

Предметні виміри завдання для 8-го класу розподіляються таким чином: біологія – 35%; хімія – 20%; фізика – 25%; наука про Землю – 20%.

Когнітивні виміри в цих самих класах визначаються так: у 4-му класі завдань на виявлення знань (репродуктивний рівень) – 40%; на застосування – 35%; на обґрунтування – 25% завдань. Відповідно у 8-му класі: завдань на виявлення вміння відтворювати знання – 30%; на застосування – 35%; на обґрунтування – 35%.

**Висновки.** Як бачимо, тенденції у світовій практиці виявлення навчальних досягнень учнів спрямовані, перш за все, на досягнення в природничо-математичній освіті, на контроль застосування знань, обґрунтування дій на основі законів природи. Цю тенденцію ми пов'язуємо з розробкою та впровадженням у практику школи українськими дидактами теоретичних і методичних основ цілісності знань, формування в учнів життєствердного образу природи, який є основою такого самого образу світу як основної ознаки представників суспільства, яке має майбутнє [1].

Ці ідеї ми поширюємо через методичні служби районів та області, а також в інших областях. Наслідком таких дій є самочинне створення творчих груп учителів початкових класів, учителів природничих дисциплін основної школи, які розробляють завдання для визначення рівня навчальних досягнень з природничо-математичної освіти відповідно як до вимог особистісно орієнтованого навчання, так і до вимог TIMSS. Методичні рекомендації до контролю й корекції знань учнів видає Полтавський ОШПО, методисти та вчителі організують і проводять олімпіади для учнів 4-х класів “Первоцвіт”. В основному в творчих групах бажають працювати учителі, які в початковій школі ведуть курс “Я і Україна. Довкілля”, саме в цьому курсі є розділ “Фізичні науки”, чого немає в курсах “Я і Україна”, “Природознавство. Громадянська освіта”. Також курс “Довкілля” реалізує особистісно орієнтовану освіту учнів початкової школи, вчителі мають мотивацію порівняти навчальні досягнення своїх учнів з досягненням учнів інших країн.

#### **Література**

1. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування цілісності знань про природу учнів загальноосвітньої школи : дис... доктора пед. н. : 13.00.09 / К.Ж. Гуз. – Харків, 2007. – 41 с.
2. TIMSS-2007: Засади вимірювань і відкритті завдання із математики та природничих наук для 4 і 8 класів : пер з англ. / Іна В.С. Мулліс [та ін.]. – Х. : Факт, 2006. – 672 с.
3. Подмазин С.И. Личностно ориентированное образование. Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 219 с.

4. Презентація результатів участі школярів України у міжнародному порівняльному дослідженні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).

НАКАЗНИЙ М.О.

## ЗМІНИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІОНЕРСЬКИХ ТАБОРІВ У 50–90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

За багатьох обставин діти є і завжди залишатимуться найперспективнішою складовою суспільства. Звичайно, і поступальний розвиток суспільства значною мірою зумовлений ставленням до дітей, їх запитів та потреб.

Саме тому одним з важливих пріоритетних напрямів державної політики в Україні є оздоровлення дітей і підлітків в умовах функціонування дитячих оздоровчих закладів різних типів і форм власності. Історичні витoki оздоровчо-виховного руху беруть свій початок ще з 20-х рр. ХХ ст.

Аналізуючи дослідження О. Тарханова, В. Зоріна, І. Жукова, В. Ханчина, І.Г. Гордін виокремлює декілька періодів розвитку піонерського руху, зосереджуючи увагу на патріотичній діяльності піонерської організації, підвищенні її ролі в навчально-виховній діяльності, вихованні всебічно розвинених будівників комуністичного суспільства [1, с. 169].

На підставі аналізу наукових джерел нами визначено п'ять історичних періодів розвитку дитячого оздоровчого руху (1917–1999 рр.), а саме:

1. Період зародження дитячого оздоровлення (1917–1924 рр.);
2. Період становлення піонерських таборів як однієї з форм оздоровлення дітей і підлітків (1924–1953 рр.);
3. Період інтенсивної діяльності піонерських таборів (1953–1964 рр.);
4. Період максимального піднесення дитячого оздоровлення в умовах функціонування піонерських таборів СРСР (1964–1991 рр.);
5. Перехідний період (1985–1991 рр.).

**Мета статті** – зосередити увагу на змінах в організації оздоровчо-виховної діяльності піонерських таборів у 50–90-х рр. ХХ ст., проаналізувавши змістові аспекти правового регулювання оздоровчо-виховної діяльності.

На початку 50-х рр. ХХ ст. відбулися суттєві зміни в організації оздоровчо-виховної діяльності в умовах функціонування піонерського табору. Для нового періоду (1953–1964 рр.) характерні: нерівномірний і екстенсивний розвиток економіки; припинення масових репресій; наявність влади в руках партійного апарату й силових структур; зростання добробуту населення СРСР; запровадження п'ятиденного робочого тижня; поліпшення матеріального становища колгоспів; активізація житлового будівництва в країні; зміна уявлення населення про життєві стандарти (телевізори, магнітофони, пральні машини) тощо.

Цей період ми назвали *періодом інтенсивної діяльності піонерських таборів*, а саме: виникнення необхідності зміцнити склад піонерських вожатих за рахунок комсомольців-виробничників; доведення до свідомості дітей піонерського табору нового тексту Урочистої обіцянки, Законів піонерів Радянського Союзу та затвердження основних положень для працівників табору про нагрудні значки “За активну роботу з піонерами”, “Кращому піонерському вожатому”; підтримка Всесоюзної виставки технічної творчості піонерів і школярів; організація і проведення Всесоюзних піонерських експедицій тощо.

Звертаючись до архівних джерел, зосередимо увагу на змістовних напрямках правового регулювання оздоровчо-виховної діяльності 50-х рр. ХХ ст.

Таблиця 1

**Змістовні напрями правового регулювання  
оздоровчо-виховної діяльності 50-х рр. ХХ ст.**

| №  | Керівний орган  | Назва документа  | Дата видання                                     | Зміст документа   |
|----|---|--|--|---|
| 1. | ХІІ з'їзд<br>ВЛКСМ  | Резолюція “Про роботу піонерської організації імені В.І. Леніна” [2, с. 30]  | 19–27 березня<br>1954 р.                         | Підведення підсумків діяльності піонерської організації   |
| 2. | ЦК<br>ВЛКСМ   | Постанова “Про Книгу пошани піонерської організації імені В.І. Леніна”;<br>Положення про значок “Юний технік”, “Юний натураліст”, “Юний турист”;<br>Положення про нагрудний знак ЦК ВЛКСМ “Кращому піонерському вожатому” [2, с. 30] | 10 квітня<br>1954 р.<br><br>31 травня<br>1954 р. | Занесення піонерських загонів, дружин, піонерських працівників за пропозиціями обкомів і крайкомів ВЛКСМ, ЦК ЛКСМ союзних республік за заслуги перед піонерською організацією<br>Затвердження Положення про значки та Положення про нагрудний знак ЦК ВЛКСМ |
| 3. | VІІІ пленум<br>ЦК<br>ВЛКСМ  | Рекомендації, обговорення заходів щодо поліпшення роботи піонерської організації імені В.І. Леніна [3, с. 3–15]  | 28–29 листопада<br>1957 р.                       | Активізація діяльності, спрямованої на залучення піонерів до громадсько-політичної роботи й суспільно корисної справи; встановлення святкування 19 травня як Дня народження піонерської організації   |
| 4. | Центральна рада Все-союзної піонерської організації імені В.І. Леніна | Положення про нагрудний значок [2, с. 31–32]   | 31 січня<br>1958 р.                              | Затверджено положення про нагрудний значок “За активну роботу з піонерами”  |
| 5. | ІІ пленум<br>ЦК<br>ВЛКСМ  | Питання про надання допомоги піонерським вожатим [4, с. 13]  | 29–30 липня<br>1958 р.                           | Допомога піонерським вожатим щодо врахування вікових особливостей у діяльності піонерських колективів (“Ступені юного піонера”, “Сходинки”)   |
| 6. | Бюро Все-союзної піонерської організації імені В.І. Леніна            | Положення про Всесоюзний огляд піонерської організації [5, с. 111–113]   | 13 листопада<br>1959 р.                          | Святкування 90-річчя з дня народження В.І. Леніна. Девіз огляду: “Учитися, жити і працювати по-ленінськи”   |

Здійснивши глибокий аналіз зазначених у табл. 1 документів, ми дійшли висновку, що діти, які відпочивають у піонерських таборах:

а) розповідають про найцікавіші походи і знахідки з різних куточків нашої Батьківщини;

б) беруть участь у Всесоюзних сільськогосподарських виставках;

в) представляють роботи юних умільців (понад дві тисячі моделей) на Всесоюзній виставці технічної творчості піонерів і школярів;

г) вирушають у походи до науково-дослідних інститутів, музеїв, архівів, інших державних установ й організацій;

д) беруть участь у Всесоюзному зльоті юних натуралістів, присвяченому 100-річчю з дня народження І.В. Мічуріна;

е) присвячують 40-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції Всесоюзні піонерські експедиції тощо.

Поряд з цим проводяться міжнародні змагання з піонерського легкоатлетичного чотириборства “Дружба”.

Піонери виготовляють прилади для піонерського табору, працюють у майстернях, теплицях, допомагають будувати спортивні майданчики, стадіони тощо. Крім цього, діти беруть активну участь у захопливій грі, під час проведення якої стають розвідниками героїчного й революційного минулого свого народу; збирають металевий брухт; вирощують мільйони голів птиці, кролів на територіях, що прилягають до піонерських таборів.

Проведений нами аналіз дає змогу також констатувати факт стрімкого зростання мережі дитячих оздоровчих закладів у державі. Так, у Туапсе, на узбережжі Чорного моря, відкривається Всесоюзний піонерський табір “Орлюнок”, молодший брат “Артеку”. У 1962 р. в “Артеці” проходить II Всесоюзний зліт піонерів, присвячений 40-річчю Всесоюзної піонерської організації імені В.І. Леніна [6, с. 126].

Дитячі піонерські табори СРСР звітують про:

а) створення ленінських кімнат, музеїв, куточків;

б) багаті врожаї сільськогосподарських культур, вирощених на своїх дослідних ділянках;

в) висадку в містах та селищах дерев та кущів;

г) єдність піонерських загонів з бригадами комуністичної праці, які працюють на виробництві;

д) здобуття права піонерських загонів та дружин називатися “супутниками семирічки” тощо.

Наступного року саме в “Артеці” проходить Всесоюзний збір представників кращих піонерських загонів країни.

Таким чином, період інтенсивної діяльності піонерських таборів (1953–1964 рр.) активізує діяльність піонерів, спрямовану на залучення їх до громадсько-політичної і суспільно корисної діяльності під девізом “Ім’я Леніна у серці кожного! Вірність партії ділом доведемо!” або “Разом з партією, разом з комсомолом, разом з усім народом-творцем!”.

Розглядаючи наступний період (1964–1985 рр.), підкреслимо, що характерним для цього періоду є: проведення економічної реформи; відновлення галузевого принципу; посилення механізму стимулювання; розширення самостійності підприємств (можливість формувати фонди розвитку та вдосконалення виробництва, сфер побуту, культури, матеріального заохочення працівників); виділення значних капі-

таловкладень на зміцнення матеріально-технічної бази сільського господарства; відмова від методів адміністрування; створення підвалин для подальшого зростання дефіциту товарів широкого вжитку, нестримне зростання бюрократичного апарату; використання частини прибутку підприємств на невиробничі потреби; зростання темпу будівництва баз відпочинку, профілакторіїв, піонерських таборів; створення утопічної концепції “розвинутого соціалізму” тощо.

Період 60-х – середини 80-х рр. названий нами періодом піднесення та розквіту оздоровчо-виховної системи, бо саме він дає старт Всесоюзному поході юних піонерів “Із іскри полум’я займеться”, Всесоюзній експедиції піонерів та школярів “Моя Батьківщина – СРСР”, Маршеві юних лєнінців “Салют, Перемого!” тощо.

*Період максимального піднесення дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів* визначає роль піонерської організації у справі виховання покоління, що підростає запевняючи в тому, що Всесоюзна піонерська організація імені В.І. Леніна буде й надалі активним помічником партійних та комсомольських організацій, радянської школи в комуністичному вихованні дітей. Піонери демонструють готовність зробити свій внесок у здійснення планів дев’ятої п’ятирічки, а саме: на ланах кримських колгоспів та радгоспів, на трудових об’єктах у школах, піонерських таборах піонерами-делегатами VI Всесоюзного зльоту було зароблено й перераховано до фонду дев’ятої п’ятирічки 1830 крб; зліт схвалює рішення пленуму ЦК ВЛКСМ про продовження Маршу “Завжди готовий!”, який присвячується 30-річчю Перемоги радянського народу у Великій Вітчизняній війні.

Піонерські табори стають учасниками маршу життя Всесоюзної піонерії: стартує Всесоюзна військово-спортивна гра піонерів “Зірниця” [7, с. 514–516]; новим судам присвоюються імена піонерів-героїв, які загинули в роки Великої Вітчизняної війни; оголошується початок Всесоюзної акції “Піонери СРСР – В’єтнаму” [8, с. 168–169]; відкривається Всесоюзний зліт юннатів, присвячений 50-річчю юннатського руху; стартує Всесоюзна експедиція “Заповітам Леніна вірні”, присвячена 100-річчю з дня народження В.І. Леніна; оголошується Всесоюзна операція “Чукотка”; піднімається прапор Всесоюзного шахового турніру піонерських дружин на приз чемпіонів світу “Біла тура”; стартує Всесоюзний марш піонерських загонів “Завжди готовий!” назустріч 50-річчю Всесоюзної піонерської організації імені В.І. Леніна; запроваджується новий Всесоюзний факультативний комплекс “Готовий до праці та оборони”.

Всесоюзні піонерські табори “Артек”, “Орльонок” (80-ті – початок 90-х рр.) стають агітаційною трибуною дитячого комуністичного руху радянської держави. Так, у 1972 р. в “Артеці” проводиться Всесоюзний зліт піонерів, на якому підбивають підсумки роботи згідно з програмою Всесоюзного піонерського маршу, присвяченого 50-річчю піонерської організації, а через два роки до “Артеку” на VI Всесоюзний піонерський зліт збираються правофлангові загони і дружини прогресивних організацій 52 країн. Наступного року в “Артеці” збирається I Всесоюзний зліт тимурівців, присвячений 70-річчю з дня народження А.П. Гайдара та включаються в діяльність найактивніші учасники міжнародної акції “Салют, Перемого!” Вони вирішують продовжити спільну інтернаціональну роботу під девізом “Беремо з комуністів приклад!”, закликаючи своїх однолітків із соціалістичних країн вчитися в комуністів вірному служінню справі трудящих, Батьківщині, примножувати революційні, бойові та трудові традиції свого народу.

Пізніше, у серпні 1976 р., в “Артеці” проходить VII Всесоюзний зліт піонерів, який підбиває підсумки роботи піонерської організації на честь XXV з’їзду

КПРС. Зліт стає початком нового етапу роботи, спрямованої на гідну зустріч 60-річчя Великої Жовтневої соціалістичної революції. А ще через рік на базі “Артеку” проходить Міжнародний дитячий фестиваль “Хай завжди буде сонце!”, на якому проходять зустрічі делегацій, національні свята, мітинги солідарності з народами, які борються проти імперіалістичної агресії, за мир, міжнародну безпеку, національну незалежність та демократію. Слід підкреслити, що одночасно з Міжнародним дитячим фестивалем у “Артеці” малі фестивалі та свята солідарності проходять у всіх піонерських таборах Країни Рад.

У піонерському таборі “Орльонок” проходить Всеросійське свято творчості піонерів та школярів, присвячене 60-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції. А початок 1990-х рр. ознаменований проведенням Першого Всесоюзного зльоту загонів юних пожежників; Всесоюзним збором прапороносців, горністів і барабанщиків, який присвячується 40-річчю Перемоги радянського народу у Великій Вітчизняній війні.

Зазначимо, що характерною особливістю періоду максимального піднесення дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів є стрімке зростання мережі дитячих оздоровчих закладів всесоюзного рівня. Так, 16–17 серпня 1984 р. відбувається урочисте відкриття Всесоюзного піонерського табору ЦК ВЛКСМ “Океан” у Приморському краї. По всій країні проходить Всесоюзний збір піонерських загонів, присвячений 50-річчю присвоєння піонерській організації імені В.І. Леніна. Його девіз – “Піонери всієї країни справі Леніна вірні!” В організації та проведенні цього зльоту активно беруть участь комуністи, передові робітники, шефи піонерів, перед якими діти звітують про свої корисні справи. Піонери оточують турботою й увагою ветеранів війни, проходять дорогами Радянської Армії – визволительки, збирають матеріали для музеїв і куточків бойової слави, завершують Всесоюзну операцію “Чукотка” тощо.

Вирішальними для подальшої діяльності піонерських таборів стають: Всесоюзна піонерська операція “Зернятко” (сумісне випікання інтернаціонального піонерського короваю); Всесоюзний зліт представників кращих експедиційних загонів туристсько-краєзнавчої експедиції “Моя Батьківщина – СРСР” (створення експедиційних загонів, літопис флагмана радянського атомного машинобудування, вивчення історії своєї республіки); старт Всесоюзного маршу піонерських загонів (святкування 110-ї річниці з дня народження В.І. Леніна); завершення публікації книги “Мир” на сторінках газети “Піонерська правда” (відзначення Міжнародного року дитини); Всесоюзна піонерська операція “Мільйон – Батьківщині” (участь піонерів у зборі макулатури); Всесоюзний огляд належного зберігання книжкового фонду піонерського табору (упорядкування фондів, ремонт приладдя для роботи гуртків); Всесоюзний піонерський збір “На комуністів рівняємо крок!” (рапорт про свій внесок у виконання десятого п’ятирічного плану); Всесоюзний зліт лауреатів огляду – конкурсу “Юні техніки і натуралісти – Батьківщині”; Всесоюзна пошукова операція “Літопис Великої Вітчизняної” (зустріч правофлангових пошукової операції); Всесоюзний піонерський збір “Ми ленінською дружбою сильні” (святкування 60-річчя утворення СРСР); участь в “Естафеті миру” (трудова операція у Фонд миру, конкурси політичного плаката, мітинги проти розміщення ядерної зброї в Європі, ярмарок солідарності, збирання підписів під вимогою припинити гонку ядерних озброєнь); внесок піонерів у будівництво газопроводу Уренгой-Помари-Ужгород (одна із семи ниток труб на магістралі виготовлена за рахунок зібраного піонерами металолому); Всесоюзний піонерський збір “Ім’я Леніна у серці кожного! Вірність партії ділом доведемо!” (святкування 60-річчя присвоєння піонер-

ській організації імені В.І. Леніна); Міжнародна акція піонерів соціалістичних країн “Салют, мир!” (подорожі дорогами війни, запис спогадів борців-антифашистів, збір реліквій воєнних років для куточків та музеїв бойової слави, інтернаціональні зустрічі тощо); Всесоюзна акція “Діти Країни Рад – учасникам фестивалю” (трудові десанти у фонд фестивалю, вирощування квітів, виготовлення сувенірів, підготовка до зустрічі зі своїми ровесниками на Всесоюзному форумі молоді) тощо.

Як бачимо, характерним для періоду максимального піднесення дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів 60–80-х рр. ХХ ст. є організація та проведення заходів всесоюзного рівня, поглиблення уявлення про систему діяльності піонерської організації, у результаті якої зрозумілішою стає логіка самої дії.

Піонерські табори 60–80-х рр. ХХ ст. крокували прокладеними маршрутами до мети, яка кликала вперед і мала назву Всесоюзного Маршу юних ленінців. Значимо, що Марш значно збагатив зміст, форми й методи роботи піонерських таборів, допоміг поєднати життя піонерських загонів і дружин з життям країни, справами дорослих, найважливішими подіями радянської держави [9].

Виокремимо системоутворювальні напрями життєдіяльності Всесоюзного Маршу юних ленінців в умовах функціонування піонерських таборів:

а) наявність Програми Всесоюзного Маршу юних ленінців, згідно з якою обґрунтовано ключові визначення Маршу: піонерське слово, піонерська справа, піонерська честь, піонерська перевірка тощо;

б) розробка загальних методологічних та конкретних методико-організаційних основ комплексної програми діяльності юних ленінців;

в) упровадження системного підходу до змісту діяльності піонерських дружин і загонів;

г) єдність різноманітних напрямів діяльності піонерської організації (боротьба за знання, експедиції по країні, подорожі у світ прекрасного, відповідальна робота з жовтенятами тощо);

д) звернення Маршу до самих піонерів, до їхньої ініціативи та самостійності;

е) розкриття організаторських здібностей піонерів і їх творчості;

є) визначення піонерами далеких і близьких перспектив у здійсненні пройденого шляху та подальших перспектив;

ж) розробка критеріїв оцінювання діяльності піонерських дружин, загонів, ланок;

з) відповідність принципів діяльності піонерської організації реальним справам піонерських колективів;

и) орієнтація на активну позицію піонера у житті своєї ланки, загону, дружини, у житті Країни Рад.

Вважаємо за доцільне навести перелік маршрутів Всесоюзного Маршруту юних ленінців, якими крокували всі піонерські табори СРСР: “Піонери – Батьківщині”, “Піонери – патріоти-інтернаціоналісти”, “Піонери – зміна комсомолу”, “Піонери – сильні, сміливі, спритні”, “Піонери – друзі прекрасного”, рівень яких поступово ускладнювався (загін брав першу висоту, другу, а потім третю) [2, с. 49–55].

Важливим досягненням періоду максимального піднесення дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів стало Положення про старшого й загонового піонерського вожатого Всесоюзної піонерської організації імені В.І. Леніна (права та обов’язки старшого й загонового піонерського вожатого) та Положення про порядок проведення атестації вчителів, вихователів, старших піонервожатих загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів і дитячих будинків усіх типів і найменувань, вихователів дитячих



дошкільних закладів (загальні положення, створення атестаційної комісії та строки її проведення, порядок проведення атестації, реалізація рішень атестаційної комісії).

Головними методами виховної роботи періоду максимального піднесення дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів виступають: переконання словом і позитивним прикладом, піонерське доручення, змагання, гра, заохочення та покарання.

За допомогою табл. 2 розглянемо змістовні напрями правового регулювання оздоровчо-виховної діяльності 60–80-х рр. ХХ ст.

Таблиця 2

**Змістовні напрями правового регулювання  
оздоровчо-виховної діяльності 60–80-х рр. ХХ ст.**

| №  | Керівний орган               | Назва документа  | Дата видання                | Зміст документа  |
|----|------------------------------|--|-----------------------------|--|
| 1. | II пленум ЦК ВЛКСМ           | Питання “Про подальше поліпшення діяльності ВЛКСМ” [10, с. 138–151]  | 1–3 лютого 1967 р.          | Розглянуто питання подальшого керівництва Всесоюзною піонерською організацією імені В.І. Леніна  |
| 2. | Бюро ЦК ВЛКСМ                | Затвердження нових законодавчих положень та програм [11, с. 151–158] | 17 березня 1967 р.          | Затверджено нове Положення про Всесоюзну піонерську організацію імені В.І. Леніна та програми “Орієнтир”   |
| 3. | III Всесоюзний зліт піонерів | Збори голів та членів рад дружин, піонерського активу [12]           | 15 липня – 5 серпня 1967 р. | Обмін досвідом роботи, прийняття звернення “До всіх дітей Землі”, ударна трудова вахта.  |
| 4. | IV Всесоюзний зліт піонерів  | Обговорення звернення XVI з’їзду ВЛКСМ [13, с. 180–182]              | 30 червня – 3 липня 1970 р. | Підбито підсумки участі піонерських дружин у Всесоюзній експедиції “Заповітам Леніна вірні!”; вручення урядових нагород – медалі “За доблесну працю” |
| 5. | Президія Верховної Ради СРСР | Указ Президії Верховної Ради СРСР [2, с. 34–35]                      | 18 травня 1972 р.           | Вручення другого ордена Леніна; участь делегацій усіх союзних республік  |
| 6. | Президія Верховної Ради СРСР | Питання про успіхи з комуністичного виховання піонерів [2, с. 35]    | 10 квітня 1974 р.           | Нагородження журналу “Піонер” орденом Трудового Червоного Прапора за успіхи в роботі з комуністичного виховання піонерів                             |
| 7. | Верховна Рада СРСР           | Указ про нагородження газети “Піонерська правда” [2, с. 35–36]       | 6 березня 1975р.            | Нагородження газети “Піонерська правда” орденом Дружби народів за роботу з виховання піонерів і школярів у дусі відданості заповітам В.І. Леніна     |
| 8. | XXV з’їзд КПРС               | Про право підписати рапорт з’їздові [2, с. 36]                       | 26 лютого 1976 р.           | Учасники привітання – переможці змагання за право підписати Рапорт Всесою-   |

|  |  |  |  |                                     |
|--|--|--|--|-------------------------------------|
|  |  |  |  | зної піонерської організації з'їзду |
|--|--|--|--|-------------------------------------|

Продовження табл. 2

| №   | Керівний орган   | Назва документа  | Дата видання         | Зміст документа   |
|-----|--|--|----------------------|---|
| 9.  | XVIII з'їзд ВЛКСМ  | Питання про делегування кращих піонерських вожатих країни [14, с. 220–227] | 25–28 квітня 1978 р. | 46 кращих піонерських вожатих – делегати з'їзду, старт Маршу “Ми вірна зміна твоя, комсомол!”           |
| 10. | VIII Всесоюзний зліт піонерів  | Звернення Всесоюзного зльоту піонерів [2, с. 38]                           | 18–21 травня 1981р.  | Оголошення початку Всесоюзної п'ятирічки трудових піонерських справ                                     |
| 11. | Пленум Центральної Ради Всесоюзної піонерської організації імені В.І. Леніна | Першочергові завдання піонерії [2, с.39]                                   | 20 серпня 1984р.     | Обговорення завдань піонерських організацій, що впливають з рішень квітневого (1984 р.) Пленуму ЦК КПРС |

Таким чином, у 60–80-х рр. ХХ ст. піонерські табори СРСР діють згідно з новим Положенням про Всесоюзну піонерську організацію імені В.І. Леніна та програми “Орієнтир”. Підбиваються підсумки діяльності дружин піонерських таборів у всесоюзних фестивалях, експедиціях, акціях, операціях, зльотах, мітингах; надається право підписувати Рапорт Всесоюзної Орденоносної піонерської організації з'їзду Комуністичної партії; оголошується старт Всесоюзних п'ятирічок трудових піонерських справ; обговорюються перспективи подальшого розвитку піонерського руху в СРСР.

Розглядаючи останній – *перехідний* – період (1985–1991 рр.) розвитку оздоровчо-виховної системи СРСР, відзначимо такі особливості цього періоду: чергова спроба “косметичного ремонту” системи, яка дістала назву “прискорення й перебудови”; курс на принципове оновлення соціалізму; якісна трансформація держави в напрямі відмови від “казарменого” соціалізму; жорстка політична боротьба між реформаторами та прихильниками збереження тоталітарної системи; перехід влади від партійних до державних органів; побудова правової держави; відсутність принципових змін в економіці; економічна криза та демократизація суспільства; здійснення державного перевороту та прискорення розпаду СРСР.

Для перехідного періоду є характерним змістовний аспект діяльності піонерських таборів, який виконує в радянському суспільстві такі функції:

- а) залучення радянських дітей і підлітків до практики комуністичного будівництва;
- б) підготовка резерву ВЛКСМ;
- в) сприяння всебічному розвитку особистості, формування активної громадянської позиції.

Слід підкреслити, що зміст діяльності піонерських таборів визначав ВЛКСМ відповідно до політики КПРС і був підпорядкований таким принципам:

- а) ідейно-політичної спрямованості;
- б) самодіяльності й ініціативи піонерів;

- в) зв'язку дітей і підлітків із життям радянського народу;
- г) насиченості революційною мрією, романтикою та грою.

Синтезуючи вищезазначене, підкреслимо, що особливою рисою перехідного періоду виступає діяльність піонерських таборів, заснована на співробітництві дітей і дорослих. На основі такого співробітництва проходить знайомство з діяльністю Міжнародного комітету дитячих та юнацьких організацій при Всесвітній федерації демократичної молоді. Слід вважати однією з найпоширеніших і ефективних форм роботи комсомольських організацій і піонерських дружин клуби інтернаціональної дружби й солідарності, мета яких – виховати в дітей високе почуття інтернаціоналізму, непримиренності до найлютішого ворога людства – імперіалізму.

Перехідний період став останнім в історії оздоровлення дітей в умовах піонерських таборів. Після розпаду СРСР діяльність піонерських таборів припиняє своє існування, поступаючись незаполітизованим дитячим оздоровчим закладам незалежної України.

**Висновки.** Як бачимо, зазначені періоди оздоровчо-виховної роботи (період інтенсивної діяльності піонерських таборів, період максимального піднесення дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів, перехідний період) активізують не тільки оздоровчо-виховний рух, а й саму діяльність піонерів, спрямовану на залучення дітей і підлітків до громадсько-політичної та суспільно корисної праці колишнього СРСР.

#### Література

1. Гордин И.Г. Проблемы истории пионерской организации в советской педагогической литературе (Историограф. очерки) / И.Г. Гордин. – М. : Просвещение, 1982. – 176 с.
2. Книга вожакого / [А. Бруднов, А. Будов, О. Газман та ін.]; упоряд. А.О. Деркач, Г.П. Чубарова, Л.В. Яшуніна. – К. : Молодь, 1996. – 248 с.
3. Постановление восьмого пленума ЦК ВЛКСМ. 28–29 ноября 1957 г. – М. : Мол. гвардия, 1957. – С. 3–15.
4. Постановление второго пленума ЦК ВЛКСМ. – М. : Мол. гвардия, 1958. – С. 13.
5. Из положения о Всесоюзном смотре пионерских дружин в ознаменование 90-летия со дня рождения В.И. Ленина // Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина : [Документы и материалы. 1920–1974 гг.]. – М. : Мол. гвардия, 1974. – 272 с.
6. О Всесоюзном слете пионеров. Из постановления Секретариата ЦК ВЛКСМ, 12 мая 1962 г. // Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина : [Документы и материалы. 1920–1974 гг.]. – М. : Мол. гвардия, 1974. – 272 с.
7. Документы ЦК ВЛКСМ. 1969. – М. : Мол. гвардия, 1979. – С. 514–516.
8. О проведении в рамках месячника солидарности советской молодежи с борющимися народами и молодежью Вьетнама кампании “Пионеры СССР – Вьетнаму”. Из постановления Секретариата ЦК ВЛКСМ, 16 апреля 1968 г. // Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина : [Документы и материалы. 1920–1974 гг.]. – М. : Мол. гвардия, 1974. – 272 с.
9. Из положения о Всесоюзном марше пионерских отрядов на 1976–1980 годы. Утверждено Секретариатом ЦК ВЛКСМ 20 июля 1976 г. // Центральный архив ВЛКСМ, ф. I, оп. 68, д. 1151, лл. 120–127.
10. О дальнейшем улучшении деятельности ВЛКСМ по руководству Всесоюзной пионерской организацией имени В. И. Ленина. Постановление II Пленума ЦК ВЛКСМ, 3 февраля 1967 г. // Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина : [Документы и материалы. 1920–1974 гг.]. – М. : Мол. гвардия, 1974. – 272 с.
11. Положение о Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И. Ленина. Утверждено Бюро ЦК ВЛКСМ 17 марта 1967 г. // Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина : [Документы и материалы. 1920–1974 гг.]. – М. : Мол. гвардия, 1974. – 272 с.
12. О III Всесоюзном слете пионеров, посвященном 50-летию Великой Октябрьской Социалистической революции. Из постановления Секретариата ЦК ВЛКСМ, 29 мая 1967 г. // Центральный архив ВЛКСМ, ф. I, оп. 4, д. 2849, лл. 64.

13. Обращение XVI съезда ВЛКСМ ко всем пионерам Советского Союза // Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина : [Документы и материалы. 1920–1974 гг.]. – М. : Мол. гвардия, 1974. – 272 с.

14. Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина 1974–1978 гг. Из информационных материалов делегатам XVIII съезда ВЛКСМ, апрель 1978 г. // Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина : [Документы и материалы / общая ред. А. В. Федуловой ; сост. В. Д. Шмитков. – 2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Мол. гвардия, 1981. – 304 с.

НАУМОВА І.І.

## СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Удосконалення підготовки майбутніх педагогів, становлення їхньої професійної ідентичності може трактуватися не як зміна напряму навчання, а як удосконалення його якості, розширення репертуару можливостей, збільшення ресурсного банку освіти. Якість освіти характеризує рівень задоволеності молодого фахівця здобутою професійною підготовкою, а також багато в чому визначає його соціальні перспективи й особистісний розвиток. Результатом реалізації політики “якісної освіти” є випускник, яким можна пишатися як особистістю з низкою здатностей до самонавчання, змін, перенесення ідей з однієї сфери в іншу, виконання й управління, самовладання в умовах невизначеності, запобігання й передбачення, високою особистісною готовністю до майбутнього [1].

*Мета статті* – розкрити становлення професійної ідентичності студента – майбутнього педагога в процесі професійної підготовки.

У зв'язку із цим видається дуже важливою поява ряду робіт учених-дослідників, які демонструють вихід за межі вузкотехнологічного розуміння професійної діяльності й професійної освіти у сферу психології ідентичності. Остання полягає в якості найважливішої категорії, що реально відображає основний зміст процесу професіоналізації, насамперед, на початковому етапі в період вузівської підготовки. За Д. Сьюпером, людина неусвідомлено вибирає професію, у якій вона буде зберігати відповідність своїм уявленням про себе, а, входячи в професію, шукає здійснення цієї відповідності. На нашу думку, саме професійна ідентичність дасть змогу знайти визначеність і цілісність особистості в професійному просторі, розкрити сутність професійного Я. Тому основним принципом становлення професійної ідентичності має стати поява невизначеності, що передбачає перебір варіантів імовірного вибору у навчально-виховній ситуації всупереч принципу послідовного відпрацьовування ряду операцій і дій в освоюваній професійній діяльності.

Професійне становлення молодого вчителя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, а і його особистісне самовдосконалення, активізацію життєвої позиції, виховання в нього таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність, сором'язливість тощо. Тому формування майбутнього педагога – основне завдання вузівського навчання, і при його вирішенні важливо розуміння самого психологічного процесу розвитку особистості на різних етапах його онтогенезу.

Студентство можна віднести до другої стадії юності або до її пізнього періоду. Цю стадію Б.Г. Ананьєв визначив як час освоєння деяких професійних ролей, початок самостійного життя. Дослідники відзначають, що особливої актуальності для

особистості в цьому віці набувають питання сенсу життя, її призначення, визначення власного “Я”, етики й моралі, психології самопізнання та самовиховання [2].

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя особливе значення має педагогічна практика. Вона дає студентові змогу не тільки апробувати набутий у процесі навчання суб’єктивний досвід саморегулювання в педагогічній взаємодії на практиці, але й реально оцінити правильність вибору професії. Під час педагогічної практики в студента відбувається неузгодженість “моделі” ідеального вчителя й “реального”, формується образ “оптимального” учителя, конкретної людини.

Особистість педагога визначає стан освіти. Від рівня культури вчителя і його професійної підготовки, широти інтересів і цивільної позиції прямо залежать результати соціально-економічного й духовного розвитку суспільства, поколінь, що вступають у самостійне життя, молоді. Завдання підготовки педагогічних кадрів, що відповідають сучасним вимогам, актуалізує проблему виявлення психологічних умов підвищення ефективності особистісного й професійного вдосконалення майбутнього вчителя в період навчання у ВНЗ. Але на сьогодні основним критерієм оцінювання випускника педагогічного факультету ВНЗ є в основному знання, тоді як певним фактором успішності його професійної діяльності є сформованість, цілісність його особистості, духовне багатство, моральний та естетичний вигляд, а також високий показник психологічної культури вчителя, який має формувати всі ці фактори.

Одним з головних аспектів нових перетворень сьогодні є гуманізація всіх сфер життя, яка передбачає розкриття творчих можливостей особистості, створення умов для її гармонійного розвитку, формування соціальної активності, відповідальності та професійності. Вирішення цього завдання можливо за умови докорінної перебудови всієї системи освіти, головна роль у якій надається творчій особистості вчителя.

У сучасних соціальних умовах, які характеризуються підвищеною ускладненістю, що пов’язані з постійним ламанням стереотипів (у тому числі стереотипів, пов’язаних з мотивацією діяльності, особистістю педагога, процесами навчання й виховання в цілому) педагог є фігурою, що потребує особливої уваги. Бо там, де його місце займають недостатньо професійно спрямовані люди, страждають насамперед діти, причому моральні збитки, які виникають, як правило, непоправні. Це потребує від суспільства створення таких умов, щоб серед майбутніх учителів були люди, які найкраще підготовлені до роботи з дітьми, відповідають цій роботі за своїми особистісними мотиваціями [3].

Результати багатьох досліджень у галузі психології та вищої педагогічної освіти свідчать про кризовий стан у підготовці вчителя. Симптоми цієї кризи виявляються в тому, що ця підготовка не відповідає як потребам відбудови Української держави, так і світовим стандартам. Вона ще не зорієнтувалася на якісні показники, нові принципи та прогресивні технології навчання. У ній зберігаються невідповідності між загальнокультурним і професійним, традиційним та проблемним, інформаційним і розвивальним, репродуктивним та пошуковим навчанням. Вона ще не забезпечує формування високої загальної та професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості й співробітництва зі своїми вихованцями і їх батьками. В її основу поки що не поставлена особистість майбутнього спеціаліста, не виявляються і не формуються її індивідуальні особливості, не зникла її відчуженість від національної культури, школи, учня.

Існуюча система підготовки педагогічних кадрів – закономірний продукт не тільки консервативної системи вітчизняної освіти, а й суспільства з усіма його конфліктами та колізіями. Вона опинилася в різкій дисгармонії з потребами соціу-

му. Неминучим наслідком цього є значне зниження соціального престижу вчительської професії, поглиблення та загострення шкільних проблем.

Базовою характеристикою професійно-педагогічної сформованості вчителя є його професійно-психологічна підготовка. Суть взаємодії цих компонентів загально-особистісної спрямованості полягає в тому, що добре побудований процес професійно-психологічного навчання створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку та закріплення якостей, яких вони набули до вступу у ВНЗ, а й розвитку та формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього педагога, його професійно-педагогічної спрямованості.

Реальний стан психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя не відповідає об'єктивним вимогам суспільства, завданням реформування та гуманізації освіти, оскільки не забезпечує належного рівня когнітивного компоненту професійної культури спеціаліста.

В умовах сучасної вищої педагогічної освіти необхідним є формування вчителя нового типу, який гармонійно поєднував би ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень культури та відповідальності. Дослідження показують, що джерело цієї проблеми лежить не тільки в системі існуючих соціально-економічних колізій, що існують у нашій державі, а й у якості підготовки спеціаліста-педагога вищою школою, тобто ті риси, які є обов'язковими для педагога, слабо формуються у свідомості майбутнього вчителя ще з студентських років.

Серед недоліків організації навчального процесу у ВНЗ, які є причиною відсутності в їх випускників професійної відповідальності, стійкого інтересу до педагогічної діяльності, відповідного педагогічного світогляду, такту, ініціативності, прагнення до професійного самовдосконалення й творчого пошуку, дослідники відзначають стереотипне викладання, яке гальмує запровадження в навчальний процес нових технологій, нетрадиційних форм викладання, досить слабкий рівень застосування проблемних завдань, науково-дослідної роботи студента, що сприяє формуванню в майбутнього педагога творчого мислення та професійної відповідальності; обґрунтування необхідності впливу психології на професійну підготовку майбутнього вчителя та недостатнє використання її потенціалу в здійсненні цього завдання. Це, у свою чергу, породжує в науковому та викладацькому середовищі необхідність пошуку й обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б забезпечили більш ефективний вплив психолого-педагогічної науки на професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували стійкий інтерес до психологічних знань та вміння здобувати їх самостійно й застосовувати при вирішенні педагогічних завдань, тобто формували професійно-психологічну спрямованість.

Отже, процес формування особистості майбутнього педагога ми розглядаємо як тривалий поетапний процес, який забезпечується поєднанням педагогічно-психологічного курсу з використанням активних форм навчання, залучення студентів до науково-дослідної роботи, участі в громадській роботі. Забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху подолання проблеми становлення особистості майбутнього вчителя. Проблемі формування професіоналізму майбутнього в умовах педагогічного процесу приділяються багато уваги українські вчені та викладачі. В своїх дослідженнях вони звертають увагу на необхідність використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь студента в процесі його професійної підготовки в умовах співробітництва, вироблення студентом на основі засвоєного наукового зміс-

ту власних поглядів на поставлені проблеми та пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення. Організація навчально-виховної роботи має передбачати варіативність змісту навчання, певний ступінь його вибору студентом, залучення студентів до активної громадської роботи. Тільки побудований на цих принципах навчальний процес у ВНЗ зможе закріпити в свідомості майбутнього педагога професійну відповідальність, стійкий професійний інтерес та постійне прагнення до власного професійно-педагогічного вдосконалення [4].

**Висновки.** Результати нашого дослідження дають змогу зробити висновок про те, що навчально-виховний процес у сучасному педагогічному ВНЗ недостатньо стимулює особистісний і професійний розвиток студентів. Ці процеси мають значною мірою стихійний, мало керований характер, а це, зрештою, знижує ефективність і якість педагогічної освіти. Можна припустити, що орієнтація на діагностику соціально-демографічних, психологічних і когнітивних особливостей студентів дасть можливість реалізувати особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя.

#### **Література**

1. Добровольська Л.П. Сучасні підходи та технології професійного відбору майбутніх учителів / Л.П. Добровольська // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2001. – Вип. 6.
2. Дубасенюк О.А. Дослідження професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів / О.А. Дубасенюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2004. – Вип. 6.
3. Марковець Г.В. Динаміка професійної самоідентифікації майбутніх педагогів при переході від традиційного до постіндустріального суспільства / Г.В. Марковець // Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2004.
4. Пехота О.М. Особистісно-орієнтоване навчання: Підготовка вчителя: монографія / О.М. Пехота, А.М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2005. – 272 с.

НЕСТЕРОВА О.Ю.

## **ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до фахівців з вищою освітою, тому актуальним постає питання адаптації системи підготовки фахівців в умовах вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації до умов соціально-економічної ситуації України.

У Законі України “Про вищу освіту” зазначено, що змістом вищої освіти є “обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва” [1, с. 1].

Сучасні вчені-педагоги приділяють увагу проблемам постійного вдосконалення системи вищої освіти України, зокрема, з урахуванням положень Болонської декларації. Питання дослідження систем підготовки фахівців різних галузей висвітлено в працях таких учених, як І.М. Богданова, Л.М. Василенко, Л. Влодарська-Зола, О.Ц. Демінський, П.Б. Єфіменко, В.С. Локшин, І.А. Новак, О.М. Парубок. Системи розвитку професійно релевантних умінь та навичок студентів вищих закладів освіти вивчали М.І. Бондаренко, В.В. Голубець, В.А. Денисенко, Г.І. Костишина, І.М. Романюк, О.В. Софіщенко, Л.П. Сущенко, Д.В. Таушан, Г.В. Чаплицька, Г.Г. Штефанич, О.В. Барібіна, М.І. Рябенко. Досвід інших країн Європи стосовно підготовки фахівців з вищою освітою узагальнено в дослідженнях, О.В. Волошиної, Е. Нероби, А.І. Турчина, Л.М. Юрчук. Системи розвитку професійно релевантних умінь та навичок сту-

дентів у процесі вивчення окремих дисциплін досліджено в працях Н.В. Ванжі, Н.А. Негруци, Л.С. Рабійчук, Г.О. Райковської, О.В. Уваркіної. Розвиток професійно релевантних якостей студентів вищих навчальних закладів засобами позааудиторної роботи вивчали О.О. Гаврилюк, С.В. Дмитрук, О.М. Пономарьова.

Проте питання визначення специфіки педагогічної комунікації в умовах вищої школи є відкритим.

**Мета статті** – окреслити принципові психолого-педагогічні передумови, що можуть суттєво впливати на організацію педагогічної комунікації, яка спрямована на підготовку тих, хто навчається, на відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнях, забезпечуваних вищими навчальними закладами III–IV рівнів акредитації.

Вирішуючи питання комунікативних процесів, характерних для студентів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, слід, на нашу думку, виходити із загальних психофізіологічних особливостей відповідної категорії тих, хто навчається.

Будь-який різновид комунікації включає відповідні механізми сприйняття та передачі інформації. Рівень сприйняття чітко індивідуалізований, бо передбачає участь різних каналів у неоднакових поєднаннях та пропорціях. Відповідно чуттєвий образ одного й того самого предмета чи явища в різних осіб буде неоднаковим. За допомогою цього сприйнятого чуттєвого образу поступово формується уявлення про предмет або явище. У зв'язку із збереженням отриманої інформації у вигляді поняття людина використовує певне неповторне поєднання символів (букви, цифри, малюнки, схеми тощо). Переведення чуттєвого образу в символічну систему відбувається шляхом виконання операцій, прийомів залучення чи вилучення із системи однорідних або споріднених явищ.

Після закріплення знакових чи символічних елементів за предметами чи явищами відбувається поєднання знаків відповідних типів у системи-відображення світу. За допомогою подібних систем відбувається комунікація людини та світу.

Перебуваючи в суспільстві в цілому та в окремих суспільних групах, сучасна людина вимушена постійно адаптуватися до численних знакових систем, у межах яких відбувається обмін інформацією. Відповідно актуальним стає вміння орієнтуватися в різноманітних сукупностях знаків та значень, закріплених за ними.

Студентів вищих навчальних закладів можна розглядати як специфічну суспільну групу, що характеризується, зокрема, такими рисами:

1. Тривалий час існування (5–6 років).
2. Спільність інтересів як фактор, що об'єднує.
3. Власна знакова система, використовувана для спілкування в межах групи.
4. Сталі комунікативні зв'язки з іншими групами.

На рис. 1 подано основні комунікативні зв'язки на прикладі групи студентів першого курсу.



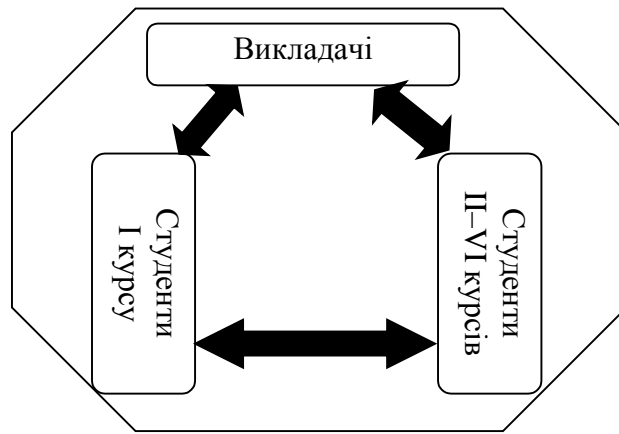


Рис. 1. Система взаємодій студентів I курсу

На рисунку видно, що комунікація студентів I курсу характеризується такими векторами:

- 1) “студенти – викладачі”;
- 2) “студенти – інші студенти”;
- 3) “студенти – об’єкти, що не пов’язані з навчальною діяльністю”.

Вектор “студенти – викладачі” розвивають переважно викладачі, визначаючи кількісні та якісні параметри комунікації, її засоби. Особливістю цього вектора є орієнтація на поступове ускладнення знакової системи комунікації, зумовлене досягненням навчальних завдань відповідних рівнів. Українська дослідниця Т.М. Козак на основі проведених експериментів зазначає, що кредитно-модульна система має ряд переваг над традиційною, зокрема, “при КМС студенти, які мають навички самостійної роботи і високу мотивацію до навчання, просуваються у процесі здобуття знань значно швидше, ніж ті, що звикли бути пасивними учасниками навчального процесу; кредитно-модульна система розвиває творчі здібності студентів та їх загальну компетентність, тоді як традиційна система навчання ставить здебільшого завдання репродуктивного характеру; вдосконалення системи контролю знань при кредитно-модульній системі шляхом урахування поточної оцінки, посилення зв’язку між суб’єктами навчального процесу підвищує якість засвоєння знань студентами” [2, с. 13].

Вектор “студенти – інші студенти” визначається учасниками комунікації на основі рівності, може здійснюватися посередництвом знакових систем різних рівнів складності.

Вектор “студенти – об’єкти, що не пов’язані із навчальною діяльністю” може містити риси векторів “студенти – викладачі” та “студенти – інші студенти” з погляду ініціювання та визначення особливостей. Засоби здійснення комунікації переважно належать до нескладних знакових систем, що є зрозумілими представникам різних шарів суспільства.

Проте, об’єднуючи студентів I курсу в одне ціле, необхідно звертати увагу на неоднорідність такого поєднання. Розглянемо поділ студентів одного курсу на групи за критерієм здобутого раніше освітнього рівня (рис. 2).

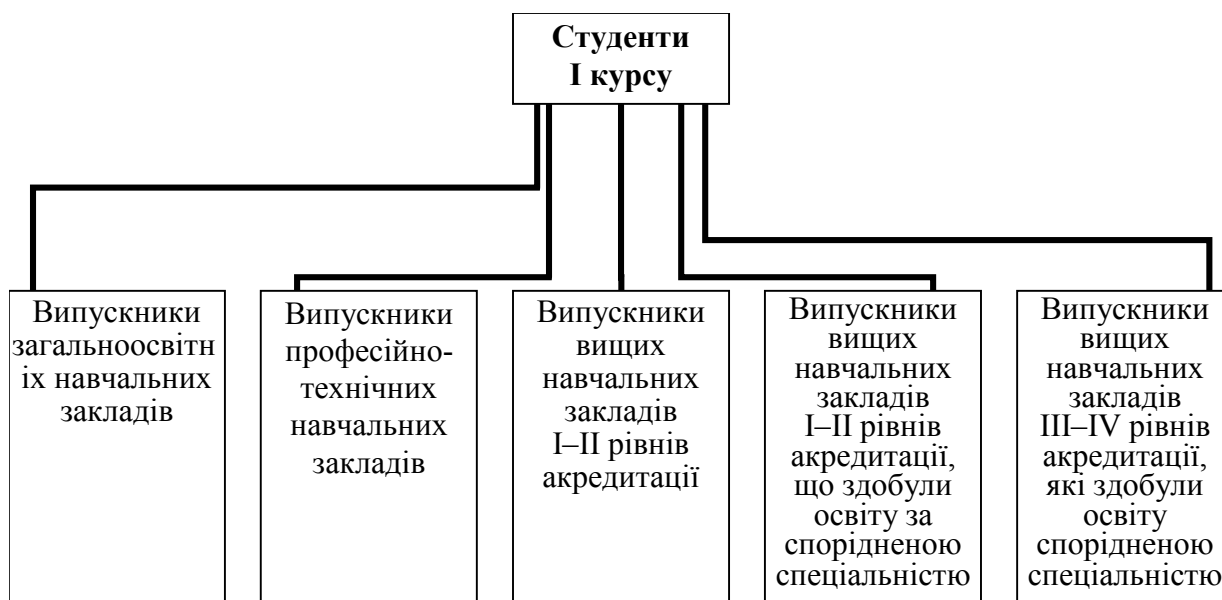


Рис. 2. Якісний склад студентів I курсу

Серед студентів денної форми навчання вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації можна виділити такі групи:

1. Випускники загальноосвітніх навчальних закладів (які не мають досвіду роботи за обраною спеціальністю; які мають досвід роботи за обраною спеціальністю; що навчалися у класах з поглибленим вивченням окремих предметів).

2. Випускники професійно-технічних навчальних закладів (які не мають досвіду роботи за обраною спеціальністю; які мають досвід роботи за обраною спеціальністю).

3. Випускники вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації (які не мають досвіду роботи за обраною спеціальністю; які мають досвід роботи за обраною спеціальністю).

4. Випускники вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, що здобули освіту за спорідненою спеціальністю (які не мають досвіду роботи за обраною спеціальністю; які мають досвід роботи за обраною спеціальністю).

5. Випускники вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, які здобули освіту за іншою спеціальністю (які не мають досвіду роботи за обраною спеціальністю; які мають досвід роботи за обраною спеціальністю).

Відповідно до належності студента до певної категорії варіюватимуться кількісні та якісні характеристики комунікативних процесів, характерних для тієї чи іншої особи, які навчаються у вищому закладі освіти III–IV рівня акредитації.

Беручи до уваги те, що студенти ВНЗ III–IV рівнів акредитації навчаються протягом 5–6 років, слід розрізняти особливості комунікативних процесів, характерних для тих, хто навчається на початкових рівнях, і тих, хто навчається на останніх курсах. Процес становлення фахівця, випускника вищого закладу освіти, тісно пов'язаний з проблемою соціалізації молоді. Український учений О.А. Севаст'янова, досліджуючи процес соціалізації, вказує, що "...це складний соціальний феномен, завдяки якому особистість здобуває та розширює палітру соціальних якостей; у сучасній вищій школі соціалізація студентства не зводиться до оволодіння тільки професійними знаннями, сьогодні актуальними стають проблеми різнобічного розвитку особистості й передусім її суб'єктності; у процесі соціалізації студенти не тільки засвоюють та відтворюють соціальні цінності, а й піднімаються до

найвищого рівня соціального розвитку – здатності до соціальної творчості; особливістю соціалізації студентства у ВНЗ є її органічне включення до цілісного навчально-виховного процесу...” [5, с. 15]. Результатом розвитку особистості студента є поступове ускладнення знакової системи, якою він користується для забезпечення комунікації. На нашу думку, такий підхід до визначення соціалізації студентства актуалізує важливість забезпечення умов для всебічного розвитку особистості в процесі здобуття вищої освіти.

У “Плані дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року” визначено, що “основними принципами, які обумовлюють розвиток вищої освіти України в рамках Болонського процесу, є:

- створення інноваційного простору на основі освітньої і наукової підтримки;
- адаптація системи вищої освіти України до норм, стандартів і основних принципів Європейського простору вищої освіти;
- забезпечення соціального контексту вищої освіти, який надасть можливість випускникам вищих навчальних закладів формувати свою професійну кар’єру на основі соціальної справедливості, відповідальності та загальнолюдських цінностей [4, с. 3].

Для досягнення мети плану необхідно вирішити такі завдання:

- модернізація системи вищої освіти, системи та структури кваліфікацій;
- удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу;
- підвищення ефективності та якості вищої освіти;
- міжнародне визнання документів про вищу освіту;
- зміцнення позицій вищих навчальних закладів України на європейському та світовому ринку освітніх послуг та досягнення їх рівноправності в європейському і світовому співтоваристві [4, с. 3].

Відповідно для сучасної системи освіти України завдання Болонської декларації є чинником, що визначає як особливості комунікації тих, хто навчається у вищих навчальних закладах, так і педагогічної комунікації. Тому характеристика педагогічної комунікації, характерної для вищих закладів освіти III–IV рівнів акредитації має здійснюватися з позицій вимог Болонського процесу та стану української системи освіти, особливістю якої є перехідні процеси, спрямовані на її інтеграцію до європейського освітнього простору.

Викладач вищої школи, будуючи систему педагогічної комунікації, спрямовану на вирішення як загальних завдань вищої освіти, так і конкретних навчальних завдань, визначених окремими дисциплінами, не може не враховувати таких чинників:

1. Специфіка організації навчального процесу.
2. Специфіка дисципліни, що викладається.
3. Загальні особливості групи студентів, на яку орієнтована педагогічна комунікація.
4. Характеристики комунікативних процесів групи студентів, на яку орієнтована педагогічна комунікація.

Організація вивчення окремих дисциплін у вищих закладах освіти III–IV рівнів акредитації спрямована не лише на опанування окремих дисциплін, а на формування цілісної системи професійно релевантних знань і вмінь. У роботі з групами студентів актуалізуються питання, пов’язані з відносинами “група-особистість”, які можуть бути навіть визначальними, у певних навчальних ситуаціях впливати на вектори комунікації “студенти – викладачі”. Вдалий добір методів навчання та діагностики знань створюватиме умови для гармонійного розвитку особистості студента. Тому, О.Г. Марченко, до-

сліджуючи формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах, констатує, що “поєднання діагностики та самодіагностики стану сформованості критичного мислення курсантів вплинуло на позитивні зміни в особистісно-позиційному аспекті: на об’єктивність самооцінки та оцінювання оточення, характер реакції щодо критичних зауважень тощо” [3, с. 17].

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок про те, що особливості комунікації, здійснюваної студентами вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, визначаються основними векторами “студенти – викладачі”, “студенти – інші студенти”, “студенти – об’єкти, що не пов’язані із навчальною діяльністю”. Для студентів початкових курсів характерне розшарування на мікрогрупи на основі базового рівня знань зі спеціальності, що є важливим фактором, який впливає на комунікативні процеси, до яких залучаються студенти.

У процесі здобуття освіти відмінності між мікрогрупами поступово зменшуються, що сприяє об’єднанню тих, хто навчається, та створює умови для якісного розвитку комунікації за всіма трьома векторами.

Педагогічна комунікація, ефективна в умовах вищої школи, визначається низкою чинників, а саме: специфікою організації навчального процесу; специфікою дисципліни, що викладається; загальними особливостями групи студентів, на яку орієнтована педагогічна комунікація; характеристиками комунікативних процесів групи студентів, на яку орієнтована педагогічна комунікація.

#### **Література**

1. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.

2. Козак Т.М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т.М. Козак. – Житомир, 2007. – 19 с.

3. Марченко О.Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.Г. Марченко. – Харків, 2007. – 24 с.

4. План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.

5. Севаст’янова О.А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / О.А. Севаст’янова. – Луганськ, 2007. – 22 с.

ОРЕЛ-ХАЛІК Ю.В.

## **АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ**

Одним із стратегічних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. та наказі МВС України “Про стан відомчої освіти, заходи щодо її вдосконалення та покращення якості підготовки фахівців для системи МВС України” від 05.02.2007 р. № 2км/1, є необхідність підготувати в закладі вищої освіти майбутнього правоохоронця з високим рівнем свідомості, почуттям обов’язку та відповідальності, а також здатного протидіяти порушенням правопорядку, захищати права і свободи громадян.

Реформа органів внутрішніх справ конче потребує здійснення підготовки правоохоронців нової генерації, основу світогляду яких становитимуть загальнолюдські цінності, принципи гуманізму й демократизму, усвідомлення свободи людини як найважливішої цілості суспільства. У зв'язку із цим до пріоритетних напрямів підготовки майбутніх правоохоронців, крім набуття фахових знань та умінь, належить розвиток загальної культури особистості, оволодіння нею іншими компетенціями, важливими для здійснення професійних обов'язків.

**Мета статті** – розкрити значення гармонійного поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними для активізації процесу формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців у системі вищої відомчої освіти.

Можливість *гармонійного поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними для активізації процесу формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців у системі вищої відомчої освіти* полягає в умінні викладача врахувати естетичні запити, побажання та сподівання студентів, тактовно роз'яснювати хибність певних уявлень, зорієнтувати на прагнення до високих морально-естетичних ідеалів. Йдучи назустріч побажанням студентів і враховуючи їхню індивідуальну схильність до діяльності за обраним фахом, особливу зацікавленість в естетичній тематиці, прагнення до вивчення обраного ними питання, викладач мусить відповідним чином сформулювати завдання для індивідуальної чи самостійної роботи, дати поради щодо опрацювання літературних джерел.

Урахування індивідуальних запитів та інтересів майбутніх правоохоронців спрямовує навчальний процес на підвищення рівня сформованості естетичного смаку, розвиток естетичної й правової свідомості студентів, надає їм можливість подальшого особистісного та професійного вдосконалення.

Розглядаючи індивідуальні естетичні потреби студентів, не можна забувати й про можливу наявність у них певних негативних емоційних якостей: нерішучість чи, навпаки, агресивність, схильність до конфліктної поведінки; нездатність до людинолюбства; емоційна сухість, скупість чи навіть черствість у почуттях; нетерпимість; недисциплінованість і безвідповідальність; відсутність умінь чітко, логічно й послідовно викласти інформацію, зробити запит інформації, вислухати усне повідомлення. Все це стає перешкодою до виконання службових обов'язків. Подолати ці бар'єри можна лише в процесі фахової підготовки, поєднуючи її із загальнокультурним розвитком. Зокрема, виявивши причини агресивності в кожному окремому випадку, необхідно проводити корекцію поведінки, наголошуючи на неетичності й неестетичності конфліктів у будь-якій сфері життєдіяльності майбутнього правоохоронця й необхідності для нього бути взірцем у дотриманні морально-етичних норм. Враховуючи досвід викладання в Національній юридичній академії України імені Ярослава Мудрого, ряд учених: М. Колесніков, О. Колеснікова, В. Лозовий, А. Комарова, Н. Кормін – зазначають, що “фахівець має виконувати не лише професійні обов'язки чи функції, а й багато інших соціальних ролей відповідно до свого соціального статусу, що потребують відповідного рівня естетичної культури” [1, с. 3].

Приєднуючись до цієї думки, також вважаємо, що формування відповідального ставлення до професійної діяльності й дисциплінованості пов'язане зі службовим етикетом, дотримання якого відображає рівень розвитку естетичного смаку. Адже дисципліна – “це не тільки адміністративна, а й морально-естетична вимога, оскільки вона виражає ступінь поваги до людей, до їхніх інтересів. Дисциплінованість – показник морально-естетичної надійності людини й підстава впевненості в ній оточуючих” [1, с. 197].

Формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців передбачало використання як традиційних форм і методів навчання, так і інтерактивних технологій. До традиційних віднесено лекції (тематична, вступна, заключна, оглядова), практичні та семінарські заняття.

Розширення світогляду особистості майбутнього правоохоронця, формування його морально-естетичної культури й ідеології, вплив на естетичний смак студента має здійснюватися за допомогою інтерактивних технологій (проведення кіно (відео) лекцій, лекцій-диспутів, “круглих столів”, “рольових ігор”, “брейн-рингів” та “конференцій”) й організації позааудиторної роботи.

Відомо, що міждисциплінарні зв'язки відіграють особливу роль у професійному орієнтуванні особистості. У нашому дослідженні передбачалося створення мережі міждисциплінарних зв'язків дисциплін гуманітарного блоку (філософія, іноземна мова, риторика, психологія, естетика, етика, культурологія тощо) з фаховими дисциплінами (теорія держави і права, юридична деонтологія, адміністративне право, цивільне право тощо).

Забезпечення реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін гуманітарного циклу з фаховими навчальними дисциплінами сприяє цілеспрямованості формування естетичного смаку студентів вищих навчальних закладів МВС України; одночасно формуються навички абстрагування, аналізу, синтезу, узагальнення, прогнозування.

На наш погляд, фахова спрямованість можлива у вивченні всіх дисциплін. Так, до програм навчальних дисциплін гуманітарного циклу можна внести деякі зміни й доповнення та подавати матеріал, пов'язаний з майбутньою фаховою діяльністю, тим самим розширюючи межі сприйняття професії, пробуджуючи зацікавленість у ній.

Аналіз змісту гуманітарних і фахових дисциплін, які вивчають майбутні правоохоронці, засвідчив, що при ефективному використанні їх інтелектуального потенціалу створюються умови для формування в студентів професійних та морально-естетичних якостей, зокрема:

- патріотизму, мужності, громадянської свідомості, гідності, демократичності, естетизації процесу судження, розуміння суспільних інтересів і загальнолюдських цінностей, орієнтації на високі національні ідеали, шанобливе ставлення до культурних та естетичних надбань українського народу (“Історія України”);
- активної громадянської позиції, політичної культури й толерантності, демократичності, бажання діяти за законами краси (“Політологія”);
- правосвідомості та законослухняності, правової й громадянської відповідальності та обов'язку, дотримання норм відносин громадянина й органів влади, навичок і вмінь з естетики правоохоронної діяльності (“Теорія держави і права”, “Правознавство”, “Громадянське і сімейне право”);
- гуманності, орієнтації у своїй життєдіяльності на загальнолюдські цінності, естетичної свідомості й самосвідомості, естетичних і комунікативних потенцій (“Історія зарубіжної культури”, “Риторика”).

Слід зазначити, що майбутнім правоохоронцям не пропонували готові варіанти вирішення фахових проблем, їх навчали застосовувати для цього свої знання, уміння, досвід. Це має сприяти формуванню в студентів активної позиції й орієнтації на самостійність у набутті фахово значущих та особистісних якостей, яке необхідне для того, щоб, крім оволодіння певними знаннями з естетики та за фахом, у

майбутніх правоохоронців сформувалась мотивація й звичка до постійного саморозвитку та самовдосконалення як особистості й фахівця; розвитку не пасивного спостерігача, а активно перетворювача ставлення до дійсності.

Відповідно до сучасних вимог до організації навчально-виховного процесу, зумовлених приєднанням України до Болонського процесу, половину запланованого для опрацювання матеріалу часу слід відводити для самостійної роботи студентів [2]. Це означає, що студенти мають самостійно здобувати знання з фахових дисциплін, самостійно опрацьовувати матеріал, що має професійно спрямований характер, що надає можливості для різнобічної й більш глибокої фахової підготовки. Як правило, основним джерелом набуття знань виступає спеціальна література. Засвоєння різноманітної фахово спрямованої інформації та її опрацювання можливо завдяки спеціальним заходам, які проводить викладач у межах міждисциплінарних зав'язків, а отже, дотримання відповідної організаційно-педагогічної умови формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців у процесі вузівської підготовки.

Слід зазначити, що має бути чітко спланована самостійна робота студентів. При цьому викладач мусить виконувати функції не контролера, а консультанта, що надає майбутнім правоохоронцям фахову, педагогічну й методичну допомогу для самостійного пошуку ними необхідної інформації.

Єдність естетичного виховання з фаховим навчанням забезпечувало гармонізацію внутрішніх якостей особистості, значущих для фахової діяльності; формування фахової культури, ідеалів у професії [3, с. 32].

Аналіз праць, присвячених питанням фахової підготовки майбутніх правоохоронців, дав змогу виділити такі вміння й навички, які є значущими для їхньої професійної діяльності:

- написання рапортів, службових записок і повідомлень;
- складання усних повідомлень;
- оформлення протоколів допитів;
- проведення профілактичних бесід з різними категоріями населення;
- опитування свідків;
- ведення ділових бесід;
- складання службової кореспонденції;
- проведення телефонних розмов з професійних питань;
- формулювання вказівок та інструкцій для підлеглих;
- підготовка інформації для керівництва.

Зовнішній прояв естетичного смаку майбутніх правоохоронців здебільшого відбувається у процесі комунікації, тому в його формуванні важливе місце займає оволодіння уміннями й навичками культури спілкування, які ґрунтуються на прагненні зрозуміти людину (наприклад, потерпілого) і допомогти їй. Особливу увагу під час формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців слід приділяти формуванню умінь поводитися в стресових і конфліктних ситуаціях” [4, с. 7].

Розглядаючи забезпечення фахового спрямування та формування естетичного смаку студентів з урахуванням специфіки організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти МВС України, приєднуємося до думки вчених, які досліджували питання формування естетичної свідомості й естетичного смаку майбутніх правоохоронців і зазначали, що на сьогодні склалися загальні правила службового етикету, які визначають порядок поведінки працівників правоохорон-

ної сфери при виконанні ними професійних обов'язків і поза професійною діяльністю та мають бути засвоєні студентами у процесі фахової підготовки. Серед них:

- “уміти бути уважним до людини в усіх ситуаціях, які хоча б якось об'єднують її з вами, бачити та помічати її, виявляти увагу до неї зовнішніми знаками, доносячи їх до людини;
- ввічливо звертатися з проханням про будь-яку послугу й самому дякувати за таку послугу;
- співчувати людині в її невдачах, поділяти з нею радість успіху, виявляти це відповідними формами; пропонувати їй свої послуги та допомогу в можливих формах;
- берегти робочий і вільний час інших людей, не марнувати його повільними, беззмістовними розмовами і ні в якому разі не примушувати людину чекати на тебе;
- розмовляти мовою, зрозумілою більшості присутніх (усім), не допускати перешіптування в присутності інших або ж розмови незрозумілою їм мовою;
- не сміятися безпричинно в присутності людини, не давати їй приводу думати, ніби ви смієтеся з неї;
- намагатися не помічати фізичних вад людини, не розглядати й не розпитувати про них;
- не допускати ніяких погроз щодо людини, тим більше фізичних дій;
- бути терплячим до інших думок, смаків, не допускати приниження людської гідності того, чий смак не відповідає вашому;
- терпляче вислуховувати того, хто говорить, не переривати його й виявляти інтерес до його думки;
- не підкреслювати своєї шляхетності й жертвності в наданій вами послугі, якою б важливою і значною вона не була, покажіть, що ви робите її легко, із задоволенням, без думки про взаємну подяку;
- дбати про свій зовнішній вигляд, охайність і чистоту, пам'ятаючи, що неохайність, недбалість і неувага до себе – це форма неповаги до інших людей, зневаги до їхньої думки” [5, с. 93].

Таким чином, можна зробити **висновок**, що забезпечення ефективного оволодіння вказаними вміннями й навичками можливо за умов гармонійного поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними та активного функціонування міждисциплінарних зв'язків гуманітарних і фахових дисциплін.

#### **Література**

1. Колесніков М.П. Естетика / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О. Лозовой. – К. : Юрінком Інтер, 2005. – 208 с.
2. Концепція державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 116.
3. Калашник Н.Г. Формування естетичної свідомості як одна з передумов виховання майбутнього юриста / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел // Проблеми гуманітаризації, гуманізації освіти та впровадження новітніх педагогічних технологій в навчальних закладах МВС України (22 листопада 2002 р.) – Запоріжжя, 2002. – С. 31–33.
4. Амеліна С.М. Формування культури професійного спілкування майбутніх аграріїв: естетичний аспект / С.М. Амеліна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ ; Запоріжжя, 2007. – Вип. 47. – С. 3–8.
5. Квитко С.В. Профессиональная этика сотрудников ОВД : учеб.-метод. пособ. / С.В. Квитко. – Белгород : БелЮИ МВД России, 2004. – 141 с.



## ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Досягнення мирного співіснування представників різних культур у межах єдиного соціуму є актуальною проблемою для будь-якої країни світу, у тому числі і для України, що, як і більшість сучасних держав, є поліетнічною.

Володіння особистістю *полікультурною компетентністю* дає змогу жити й продуктивно співпрацювати з представниками різних народів і культур як у межах самої поліетнічної держави, так і в сучасному багатокультурному світі взагалі.

Аналіз наукової літератури дає змогу розуміти *полікультурну компетентність* як складне багатоконпонентне особистісне утворення, що є результатом полікультурної освіти і ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії, що, у свою чергу, сприяє ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі.

Формування полікультурної компетентності особистості є складним процесом, який здійснюють суспільство, родина, засоби масової інформації, спілкування з однолітками. Цей процес може бути частково організованим, відбуватися стихійно, але для того, щоб зробити його більш ефективним, необхідно здійснювати його цілеспрямовано.

Враховуючи, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить, виникає необхідність з'ясувати, за яких саме умов досягається успішність формування такого складного інтегрованого особистого утворення, як полікультурна компетентність.

**Мета статті** – розкрити дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів.

Розглянемо, передусім, що саме розуміють вчені під поняттями “умова” та “дидактична умова”. Звернемось до словників, які визначають або розкривають *умову* як: “обстановку, у якій відбувається що-небудь, основу, передумову для чого-небудь” [3, т. 4, с. 518–519]; “необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [4, с. 442].

У філософському словнику *умова* трактується як: “те, від чого залежить щось інше (зумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, що з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку” [5, с. 469]. Отже, з філософської точки зору умова – це фактори, завдяки яким річ або процес виникає й існує.

У словнику з освіти та педагогіки поняття “умова” розглядається як “сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості” [2, с. 36].

Значення терміна “дидактичні умови” походить з філософського розуміння умов як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких неможливе його існування. Стосовно процесу навчання дидактичні умови можуть розглядатися як необхідні обставини, що зумовлюють його і забезпечують йому розвиток. Виходя-

чи із цього, під *дидактичними умовами*, які визначають успішність формування полікультурної компетентності молодших школярів, ми розуміємо обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів навчання, завдяки яким процес формування полікультурної компетентності може бути успішним.

Ми зробили припущення й експериментально перевірили, що процес формування полікультурної компетентності молодших школярів може бути успішним за таких *дидактичних умов*: забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності.

Перша виділена дидактична умова має реалізовуватись під час навчальної діяльності, вона передбачає забезпечення зв'язку полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів. Щоб забезпечити цей зв'язок, необхідно проаналізувати нормативні документи, теорію та практику освіти. Такий аналіз здійснила Т. Поштарьова, що дало змогу виокремити п'ять моделей введення національно-регіонального компоненту в зміст загальної освіти, але ці моделі є універсальними й можуть використовуватися для введення та полікультурної інформації до змісту освіти, а саме:

- *міжпредметна модель* – передбачає розподіл відповідної інформації з усіх навчальних предметів;

- *модульна модель* – реалізується за допомогою включення до навчальних дисциплін гуманітарного циклу спеціальних тем (модулів), що відображає етнокультурну своєрідність регіону;

- *монопредметна модель* – передбачає поглиблене вивчення школярами етнічної культури, рідної мови, історії, географії країни (регіону) на заняттях зі спеціально виділених для цієї мети навчальних предметів;

- *комплексна модель* реалізується у вигляді інтегративних курсів, у яких окремі аспекти національної культури можуть бути подані у взаємозв'язку історії та краєзнавства тощо;

- *доповнювальна модель* передбачає ознайомлення з етнокультурною інформацією в ході позакласних і позашкільних заходів [1].

Виходячи із цього, у процесі навчальної діяльності можна реалізовувати міжпредметну, модульну, монопредметну, комплексну модель введення полікультурної інформації до змісту освіти, що може бути досягнуто через навчальні предмети, інтегровані курси, факультативи, спеціальні модулі, теми занять, спеціальні прийоми, методи й методологічні підходи, що посилюють полікультурну специфіку. Але аналіз як базового навчального плану загальноосвітнього навчального закладу I ступеня, так і розроблених на його основі типових навчальних та робочих планів дав змогу стверджувати, що на сьогодні серед переліку предметів інваріативної й варіативної складових частини не має жодного предмета, який би передбачав цілеспрямоване формування полікультурної компетентності молодших школярів.

Введення нових предметів етнокультурного напрямку через додаткові уроки, факультативи значно збільшують навантаження на учнів. Враховуючи те, що процес формування полікультурної компетентності є тривалим у часі, ми вважаємо, що полікультурну інформацію необхідно інтегрувати в усі навчальні предмети впродовж усього періоду навчання. Оскільки жодна окремо взята дисципліна не може розкрити все етнічне різноманіття, найбільш доречним, на нашу думку, є введення

полікультурної інформації інтегративним шляхом до всіх існуючих предметів, реалізуючи тим самим міжпредметну модель, що дає змогу охопити велику кількість учнів, уникнути їхнього перенавантаження та зайвих економічних витрат. Але це потребує, передусім, ґрунтовного вивчення потенціалу всіх існуючих предметів, оскільки всі вони без винятку мають потенціал, але він різний для інтегрування матеріалу полікультурної спрямованості.

Полікультурна інформація має органічно входити до складу дисциплін, що вивчаються, доповнюючи їх, але не переобтяжувати учнів зайвою інформацією, відволікаючи від вивчення самого предмета.

Для цього необхідно скласти план перспективної роботи на чотири роки навчання дітей у початковій школі, тим самим визначитися, про що й на яких уроках, в якому класі необхідно розповідати. Цей план роботи має ґрунтуватися на загальнодидактичних принципах науковості, концентричності, доступності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності учнів. Перед складанням плану вчителю необхідно обдумати, про що він хоче й може розповісти школярам у цікавій формі, не відхиляючись від програми вивчення обов'язкових дисциплін і не перевантажуючи дітей зайвою інформацією.

Крім цього, полікультурна інформація має ґрунтуватись на розкритті відмінностей у культурах різних народів, а також пошуку того спільного, що об'єднує всіх людей. При цьому варто наголошувати на спільності гуманістичної спрямованості менталітету всіх народів, загальнолюдських гуманістичних цінностях, що втілюються в різноманітних етнокультурних варіантах.

Важливою складовою навчально-виховного процесу є позанавчальна діяльність, тому реалізація другої дидактичної умови передбачає забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності, що відбувається в ході *позаурочних* (предметні гуртки, секції, виставки творчих робіт тощо), *позакласних* (збори, класні години, вечори відпочинку, свята, виставки, екскурсії, походи, музейна діяльність тощо) та *позашкільних* (конкурси, тематичні екскурсії, фестивалі дружби тощо) заходів.

Організація позанавчальних заходів полікультурної спрямованості має будуватись за принципами послідовності й наступності логічно взаємопов'язаних групових і масових позаурочних заходів, які розкривають певну тему, проблему або напрям, зокрема, є спрямованими на формування полікультурної компетентності молодших школярів.

Якщо в навчальній діяльності процес формування полікультурної компетентності за своєю сутністю є суто індивідуальним, то в позанавчальній роботі її формування виражається у взаємодії індивіда з іншими, не схожими в етнокультурному плані особистостями, забезпечуючи її становлення. Усе різноманіття етноорієнтованих форм позаурочної роботи з учнями можна умовно поділити на чотири групи залежно від основного завдання:

1) *соціально орієнтовані форми* (“круглі столи”, конференції, класні години, зустрічі з представниками різних етнічних діаспор, істориками, етнографами, діячами культури, стінна газета тощо);

2) *пізнавальні форми* (краєзнавчі й етнографічні екскурсії, походи, Дні культури й фестивалі, усні журнали, вікторини, тематичні вечори, музейна діяльність, студії, секції, гуртки, виставки тощо);

3) *практико орієнтовані форми* (тренінги, рольові ігри, шефська і благодійна діяльність тощо);

4) *розважальні форми* (вечори, народні свята, ярмарки, фольклорні концерти й театральні вистави, змагання з національних видів спорту та народних ігор тощо) [1, с. 198].

Значення позанавчальної діяльності для формування полікультурної компетентності важко переоцінити, оскільки саме в ній учні не просто відтворюють все те, що засвоїли в ході навчального процесу. Завдяки унікальності та неповторності позанавчальної діяльності, а саме: невимушеному та неформальному спілкуванню, вільному вибору форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами – діти розвивають та доповнюють свої полікультурні знання й навички, вдосконалюючи полікультурну компетентність. Взаємозв'язок навчальної та позанавчальної діяльності виявляється в тому, що практична діяльність, яку дитина здійснює в позанавчальний час, стимулює її пізнавальну активність і вимагає наявності певних теоретичних полікультурних знань, стимулюючи тим самим навчання в школі.

Отже, якщо навчальна діяльність учнів закладає основи для всебічного розвитку особистості, то позанавчальна діяльність створює умови для підвищення ефективності урочної діяльності. Тому позанавчальна діяльність є органічним продовженням навчальної діяльності й передбачає використання різноманітних форм і методів, що спрямовані на формування полікультурної компетентності учнів. Крім цього, позанавчальна діяльність, що має полікультурну спрямованість, має яскраво виражену специфіку впливу на особистість, а саме: добровільність і право вибору занять, різноманітність і альтернативність спілкування як з однолітками, так і з педагогами – керівниками гуртків та секцій, диференційованість за інтересами й захопленнями, що дає змогу підтримувати наявність стійкого інтересу щодо етнокультури різних народів, який виступає необхідною умовою формування полікультурної компетентності. Позанавчальна діяльність має великі можливості для формування полікультурної компетентності молодших школярів, але, як це не прикро констатувати, у сучасних умовах вона не використовується належним чином. При цьому, як свідчить практика, результативність роботи щодо формування полікультурної компетентності значно поліпшується, коли така робота здійснюється в співтворчості школи та національно-культурних товариств національних меншин.

Отже, з одного боку, залучення дітей і їхніх батьків до полікультурних заходів сприяє ґрунтовнішому пізнанню культури свого етносу, а з іншого – популяризує кращі зразки національних культур інших народів, що, у свою чергу, сприятливо впливає на формування полікультурної компетентності дітей. Залученню батьків до участі в полікультурних заходах надається велика увага, оскільки практика доводить, що основу для формування полікультурної компетентності в дітей закладає саме родина. У зв'язку із цим зростає роль родини у формуванні міжетнічної толерантності, позитивного образу своєї етнічної культури та інших етнічних культур.

**Висновки.** Таким чином, процес формування полікультурної компетентності молодших школярів може бути успішним за таких дидактичних умов: забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності.

#### **Література**

1. Поштарёва Т. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : монография / Т. Поштарёва. – Ставрополь : Литера, 2006. – 300 с.

2. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
3. Словарь русского языка : в 4 т. – М. : Полиграф ресурсы, 1999. – 800 с.
4. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1979. – 442 с.
5. Философский словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – 576 с.

ПОПОВА О.П.

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІНЖЕНЕРА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Творчий потенціал особистості – це складне, багатопланове поняття, яке не тільки акумулює в собі головні особистісні, дієві і творчі якості людини, але й відображає характер їх взаємозв'язку, спрямування, рівень напруженості між собою. Для окремої людини її творчий потенціал відіграє роль певної субстанції, яка приводить думки, душевні спрямування, творчі здібності й дієві можливості індивіда до стану активної взаємодії між собою з метою задоволення потреб самореалізації та самоактуалізації особистості.

Будь-яка людина має певні формування творчого потенціалу, але не кожна досягає високого творчого рівня, повністю реалізує свою сутність, досягає певних акме в професійному й особистому житті, самоактуалізується. Тому питання всебічного розвитку творчого потенціалу особистості, науково-методологічної розробки технологій його актуалізації – це одне з головних завдань гуманізації суспільства, підвищення рівня його духовності й моральності, отримання нових сенсів буття, які вже замовлені сучасним швидкозмінним світом.

Творчий потенціал інженера – інтегральне, стрижневе поняття, яке проймає всю метасистему ділових і професійних якостей фахівця, відображає його потенційну можливість бути включеним у творче раціоналізаторство, технічного винахідництва, створення нових інженерних конструкцій і отримати в цих видах діяльності суттєві результати. Творчий потенціал інженера базується на сукупності спеціальних знань і вмінь, широкому кругозору, внутрішній і зовнішній готовності до творчості [2]. Але залишається відкритим питання, як привести цю систему до активного стану взаємодії й отримати творчий результат у професійній діяльності.

Творчий потенціал інженера розглядали у своїх працях Г.С. Альтшулер, В.В. Вербець, Н.Ф. Вишнякова, П.К. Енгельмейер, М.З. Згуровський, О.А. Ігнатюк, Б.М. Кедров, Н.І. Козлов, Н.В. Кузьміна, А.Г. Маслоу, І.О. Мартинюк, В.О. Моляко, І.М. Періг, Н.Ю. Посталюк, В.В. Рибалка, В.П. Шейнов, В.О. Ядов та ін. Аналіз їх праць дає змогу зробити головний висновок: сутнісні творчі сили особистості актуалізуються в продуктивній діяльності, перш за все, завдяки потужній внутрішній мотивації. Головний рушій у справі активації й розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера – це його особистісна потреба в професійній самореалізації, внутрішня установка на творчу професійну діяльність, яка має бути інтеріоризована особистістю студента під час його навчання у вищому технічному навчальному закладі.

**Мета статті** – аналіз результатів науково-педагогічного експерименту з розвитку творчого потенціалу інженера в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

У дослідженні ми виходили з припущення, що ефективність розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера залежить від забезпечення таких організаційно-педагогічних умов:

- побудови моделі розвитку творчого потенціалу студента вищого технічного навчального закладу, яка ґрунтується на інтеграції ціннісного, когнітивного й діяльнісного компонентів;
- посилення особистісного чинника в професійному навчанні, стимулювання ініціативи творчого пошуку, пізнавальної активності й самостійності студентів;
- розробки оптимальної особистісної програми поетапного становлення й розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера;
- цілеспрямованого формування в майбутніх інженерів системи загальнолюдських, гуманістичних цінностей, їх перетворення на значущі мотиви професійної діяльності.

На етапі констатувального експерименту було проведено дослідження розвитку творчого потенціалу студентів ВТНЗ, а також аналізу навчальних програм з точки зору забезпечення цього процесу.

Результати анкетування студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів м. Запоріжжя з метою визначення рівня розвитку їх творчого потенціалу (за стандартною методикою [5, с. 65–67]) підтвердили необхідність упровадження певних психолого-педагогічних заходів за цим напрямом. Серед 236 респондентів лише 7,8% показали високий рівень сформованості творчого потенціалу, середній рівень був зафіксований у 37,5% опитуваних старшокурсників, більше ніж половина – 54,7% студентів – мали низький рівень творчого потенціалу.

Аналіз навчальних планів університетів виявив незначну питому вагу предметів, які б були спрямовані на розвиток творчих знань і вмінь майбутніх інженерів. Це стандартні курси “Основи науково-технічної творчості”, “Історія інженерної діяльності”, “Основи транспортної психології” (транспортний факультет), “Принципи технічної творчості”, “Інженерне проектування” тощо. Навчальні програми із цих дисциплін спрямовані на засвоєння студентами певних знань з головних історичних етапів розвитку техніки й виробництва, з об’єктивних законів і принципів існування технічних систем, умінь застосування інтенсивних методів винахідництва і проектування (ТРІЗ, АРІЗ, ФСА тощо), але жодна із цих дисциплін не орієнтована на активізацію внутрішніх творчих інтенцій майбутніх винахідників і конструкторів, на актуалізацію їх особистого досвіду та знань з технічної творчості, викладання має здебільшого інформаційний характер і не формує в студентів внутрішніх установок, потреб у творчому підході до професійної діяльності.

Повністю відсутні особистісно орієнтовані курси з розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів, з формування відповідної системи особистісно-професійних установок. Умови, за якими могла б відбуватися інтеріоризація студентом вищих професійних і загальнолюдських цінностей, на жаль, не спостерігаються. Принципи особистісно орієнтованого підходу, гуманізму, культурологічності, суб’єктності здебільшого ще тільки очікують на своє втілення в навчально-виховний процес вищої технічної школи.

З позицій особистісно орієнтованого підходу нами було визначено певні компоненти творчого потенціалу інженера, які відображають структуру і зміст цього складного, багатопланового поняття. Так, педагогічне керівництво процесом розвитку творчого потенціалу студентів технічних університетів має бути спрямову-

ване в трьох головних напрямках: різнобічний розвиток *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального й рефлексивного компонентів*, які в сукупності детермінують внутрішню спрямованість майбутнього інженера на творчу професійну діяльність.

За планом констатувального експерименту було обрано чотири групи респондентів – дві експериментальні групи E1, E2 і дві контрольні групи K1, K2 загальною чисельністю 116 осіб. Респондентами виступали студенти другого курсу інженерно-фізичного факультету Запорізького національного технічного університету ім. В. Чубаря.

Діагностичні зрізи першого етапу експериментальної роботи було проведено за розробленою методикою дослідження, яку стисло подано в табл. 1. На жаль, ситуація зі сформованістю творчого потенціалу студентів технічного університету підтвердила попередні результати, отримані завдяки опитуванню студентів технічних спеціальностей інших ВНЗ м. Запоріжжя. Потужним творчим потенціалом володіють лише приблизно 9,5% студентів ЗНТУ, 36% мають середньо розвинений творчий потенціал, більше ніж половина респондентів не визначили творчий підхід до майбутньої професії важливим для себе (табл. 3, рис.). Зазначені експериментальні дані було отримано за підрахунками середніх показників сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального й рефлексивного компонентів творчого потенціалу майбутнього інженера (табл. 2).

Таблиця 1

**Методика визначення прояву компонентів розвитку творчого потенціалу студентів ВНЗ**

| Компоненти               | Критерії  | Методи дослідження і спостереження  |
|--------------------------|---|---|
| Мотиваційно-ціннісний    | Позитивне ставлення до творчості  | Тест А.В. Лазукіна і Н.Ф. Каліна “Визначення ставлення до творчості” [4]  |
|                          | Індивідуальна система цінностей і етичних норм                              | Інтегративна тестова методика “Духовний потенціал особистості” (за Е.О. Помиткіним) [3]   |
|                          | Метамотивація   | Діагностика самоактуалізації особистості (А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліна) [5]  |
| Когнітивно-процесуальний | Система знань і вмінь з творчого компонента професійної діяльності інженера | Авторський опитувальник у формі контрольної роботи “Творчий потенціал сучасного інженера”   |
|                          | Творча активність   | 1. Авторська анкета-опитувальник “Творчі події в твоєму житті”.<br>2. Тест з визначення рівня творчої активності особистості (модифікований тест соціальної креативності [5]) |
|                          | Креативність як особистісна й діяльнісна якість                             | Модифікований тест Н.Ф. Вишнякової “Креативність” [1]   |
| Рефлексивний             | Адекватна самооцінка, саморегуляція поведінки                               | Вербальна діагностика самооцінки особистості [5]  |

|  |                   |   |
|--|-------------------|---|
|  | Критичне мислення | The ENNIS-WEIR Critical Thinking Essay Test<br>(R.H. Ennis and E. Weir) |
|  | Асертивність      | Тест “Асертивність” [5]   |

Діагностування когнітивно-процесуального компонента розвитку творчого потенціалу виявило дуже низьку обізнаність студентів щодо творчої сторони інженерної та технічної праці, історії та відомих відкриттів вітчизняних інженерів. Було отримано низькі дієві показники творчої активності студентів в навчанні, особистому житті – більшість студентів не знайома з особливостями життєдіяльності творчої людини, з багатством, неповторністю, щастям її особистого життя (за результатами проведення авторської контрольної роботи за темою “Творчий потенціал сучасного інженера”). Лише 5,3% респондентів зазначили, що сенс їх життя деякою мірою корелює з очікуваннями особистісної самореалізації в майбутній професії.

З метою отримання якісних змін у виявленому стані справ щодо розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера під час його навчання у вищому технічному навчальному закладі ми розпочали формувальний етап нашого дослідження. Він передбачав два головних напрями: викладання в групах E1 і E2 авторського спецкурсу “Підготовка інженера до творчого виконання професійного обов’язку” (36 год) і організація клубу за інтересами “Інженер – професія майбутнього”.

Спецкурс мав на меті теоретико-практичну й особистісну підготовку майбутніх інженерів до творчій професійній діяльності.

Таблиця 2

**Тематичний план лекційних занять зі спецкурсу  
“Підготовка інженера до творчого виконання професійного обов’язку”**

| № з/п  | Тема лекції  | Години |
|--------|--|--------|
| 1      | 1.1. <i>Інженер – професія майбутнього</i><br>Світові тенденції інженерної освіти й інженерної праці   | 2      |
|        | 1.2. Ділові якості сучасного інженера  | 2      |
| 2      | 2.1. <i>Українські інженери – видатна сторінка вітчизняної історії</i><br>Відомі в усьому науково-технічному світі імена                                 | 2      |
|        | 2.2. Поети і художники, а також... винахідники   | 2      |
| 3      | 3.1. <i>Принципи організації творчої діяльності сучасного інженера</i><br>Творчий потенціал інженера і його місце в метасистемі ділових якостей інженера | 2      |
|        | 3.2. Методологія творчості як основа філософії життя   | 2      |
| ВСЬОГО |  | 12     |

Таблиця 3

**План семінарсько-практичних занять зі спецкурсу  
“Підготовка інженера до творчого виконання професійного обов’язку”**

| № з/п | Тема семінарсько-практичного заняття  | Години |
|-------|---|--------|
| 1     | Творчість – головна риса сучасної людини (огляд наукових творчих концепцій) | 2      |
| 2     | Історія науково-інженерних відкриттів                                       | 2      |
| 3     | Особливості творчого мислення інженера                                      | 2      |
| 4     | Духовні й моральні основи інженерної творчості                              | 2      |
| 5     | Інформаційна оболонка суспільства: “за” чи “проти” (диспут)                 | 2      |
| 6     | Конференція зі студентських “бібліотек” винахідництва                       | 2      |



|        |  |    |
|--------|--|----|
| 7      | Побудова психологічного профілю креативності особистості. Тренінг креативності | 10 |
| 8      | Конкурс найкращого професійного портфоліо “Я – творча особистість!”            | 2  |
| ВСЬОГО |  | 24 |

Таблиця 4

**Рівні розвитку компонентів творчого потенціалу студентів ВТНЗ експериментальних (Е) і контрольних (К) груп, %**

| № з/п | Компоненти               | Етап експерименту | Група | Рівні   |          |         |
|-------|--------------------------|-------------------|-------|---------|----------|---------|
|       |                          |                   |       | високий | середній | низький |
| 1     | Мотиваційно-ціннісний    | констатувальний   | Е     | 10,2    | 33,9     | 55,9    |
|       |                          |                   | К     | 8,8     | 40,8     | 50,4    |
|       |                          | формувальний      | Е     | 37,9    | 62,1     | -       |
|       |                          |                   | К     | 26,5    | 46,3     | 27,2    |
| 2     | Когнітивно-процесуальний | констатувальний   | Е     | 12,4    | 34,8     | 52,8    |
|       |                          |                   | К     | 12,3    | 39,0     | 48,7    |
|       |                          | формувальний      | Е     | 26,3    | 73,7     | -       |
|       |                          |                   | К     | 14,9    | 46,9     | 38,2    |
| 3     | Рефлексивний             | констатувальний   | Е     | 5,9     | 37,2     | 56,9    |
|       |                          |                   | К     | 7,1     | 33,4     | 59,5    |
|       |                          | формувальний      | Е     | 39,2    | 60,8     | -       |
|       |                          |                   | К     | 26,8    | 36,8     | 36,4    |

Клуб “Інженер – професія майбутнього” був створений на вільній основі для респондентів експериментальних груп. Метою його функціонування було створення умов для розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів, формування в молоді особистісного спрямування до пізнавальної й професійно-рольової творчої діяльності, набуття студентами практичного досвіду відданої творчої праці.

Основними напрямками діяльності клубу було:

- організація допомоги в усуненні пізнавальних труднощів у групі;
- пошукова робота за темою “Край інженерної справи”;
- проведення студентських диспутів, конференцій, конкурсів, змагань, а також зустрічей з видатними інженерами міських підприємств і конструкторських бюро;
- організація трудових суботників для студентів і викладачів, проведення волонтерських акцій;
- налагодження міцних зв’язків із суспільним життям міста.

Результати роботи клубу були змістовно представлені на студентської науково-практичній конференції, яка проводиться щороку в Запорізькому національному технічному університеті.

За результатами формувального етапу експериментальної роботи з розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів знову було проведено діагностування спрямованості студентів експериментальних груп до творчого професійного й особистого життя – результати подано в табл. 4, 5, а також на рисунку.

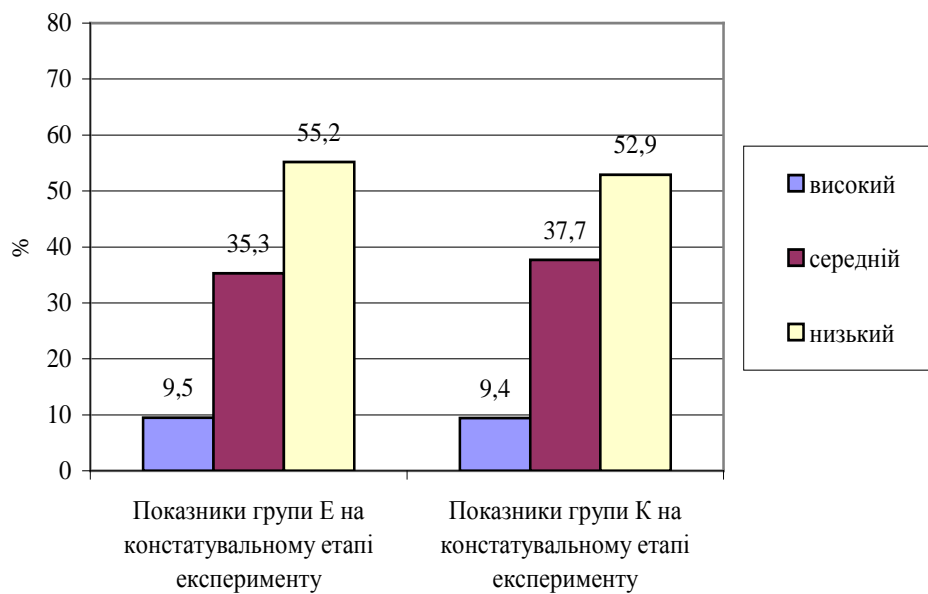
Позитивні кількісні і якісні зміни в розвитку творчого потенціалу студентів експериментальних груп суттєво відрізняються від показників рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального й рефлексивного компонен-

тів творчого потенціалу, які виявили контрольні групи. Суттєво зросла частина високого рівня сформованості зазначеного феномену в ЕГ (з 9,5 до 34,5%), зовсім не репрезентовано низький рівень.

Таблиця 5

**Дані щодо рівнів сформованості особистісної спрямованості  
майбутніх інженерів  
до творчої професійної діяльності, %**

| Група   | Рівні сформованості особистісної спрямованості студентів ВТНЗ до творчої діяльності за фахом |          |         |
|---|--|----------|---------|
|   | високий  | середній | низький |
|   | за результатами констатувального експерименту  |          |         |
| Е   | 9,5  | 35,3     | 55,2    |
| К   | 9,4  | 37,7     | 52,9    |
| за результатами формульовального експерименту |  |          |         |
| Е   | 34,5   | 65,5     | -       |
| К   | 22,7   | 43,3     | 34,0    |



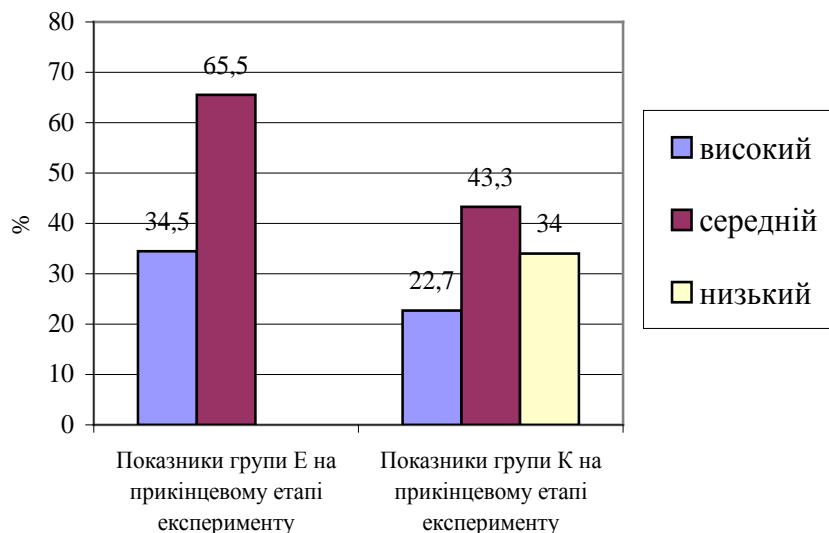


Рис. Показники рівнів розвитку творчого потенціалу студентів вищих технічних навчальних закладів

Узагальнення матеріалів нашого дослідження дає змогу зробити такі **висновки**:

1. Позитивні зміни в розвитку творчого потенціалу студентів ВТНЗ під час проведення експериментальної частини нашого дослідження свідчать про змістовність і продуктивність розробленого комплексу педагогічних впливів, доцільність його впровадження в педагогічний процес ВТНЗ.

2. Під розвитком творчого потенціалу майбутніх інженерів ми розуміємо, перш за все, процес формування внутрішньої мотивації особистості до творчого професійного й особистого життя, установок на продуктивну творчу діяльність як на необхідну умову самореалізації та самоактуалізації особистості, інтеріоризацію професійних і загальнолюдських цінностей.

3. Розвиток творчого потенціалу молодшої людини стає можливим лише за умови організації педагогічного процесу ВТНЗ на засадах гуманізму, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів, співтворчості, індивідуалізації, культурологічності, духовності, суб'єктності.

4. Створення освітнього простору вищого технічного навчального закладу на вищезазначених принципах всебічного розвитку творчого потенціалу майбутніх спеціалістів, впровадження особистісно орієнтованих методик навчання й виховання дасть можливість зробити цю справу більш продуктивною, престижність інженерної праці – більш вагомою.

5. Підвищення ефективності розвитку творчого потенціалу студентів безпосередньо залежить від постійного зростання творчого потенціалу викладачів ВТНЗ. Викладацький корпус має створювати в освітньому середовищі технічного університету атмосферу науковості, творчого натхнення й захоплення своєю справою, високого рівня професіоналізму, доброзичливості, гуманності, добра, довіри молоді до старших, взаєморозуміння, свободи і відповідальності. Місію педагогічного керівництва процесом розвитку творчого потенціалу молодшої людини важко переоцінити.

#### Література

1. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография : в 2 т. / Н.Ф. Вишнякова. – изд-е 2-е, доп. и перераб. – М. : ООО “Дэбор”, 1998. – 242 с.

2. Козлов Н.И. Практическая психология : учебник [Электронный ресурс] / Н.И. Козлов ; под ред. М.К. Тутушкиной. – М. : Дидактика плюс, 2001. – Режим доступа к учеб. : <http://nkozlov.ru/library/psychology/d4073/print/?resultpage=12>.

3. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е.О. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.

4. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / за ред. М.В. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.

5. Фетискин Н.П. Социально-психологична диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

## РОЛЬ БАТЬКІВ У ТВОРЧОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Зміни в сьгоднішньому освітньому просторі, в соціальній системі зумовлюють внутрішні перетворення, зокрема перегляд застарілих підходів до організації навчально-виховного процесу. Ті, хто навчається, вимагають нового, якіснішого, кориснішого, того, що розвиватиме їх як особистостей. До таких перетворень належить формувальне творче освітньо-виховне середовище, в якому велика роль належить батькам. Адже саме ними був обраний той чи інший навчальний заклад для своєї дитини. Вони привели її в школу з надією одержати якомога більше гарного, доброго, корисного.

*Мета статті* – розкрити роль батьків у творчому освітньо-виховному середовищі загальноосвітніх шкіл.

Досліджуючи модуль “батьки”, ми використовували методику “Кінестетичний малюнок сім’ї” Р. Бержа, який дав багату інформацію про суб’єктивну сімейну ситуацію досліджуваного – учня, що вперше переступив поріг школи, допомогла виявити тип взаємовідносин у сім’ї, показала, як учень сприймає інших членів своєї сім’ї та своє місце серед них. У дослідженні за цією методикою брали участь 263 учні. При проведенні якісного аналізу малюнків були одержані такі результати – 89% дітей повністю задоволені становищем у сім’ї, 11% – не повністю. Проводилася велика робота з батьками. Їм наводилися такі дані, які навряд чи могли залишити осторонь тих, кому не байдужа доля власних дітей. Функція батьків у кваліметричному освітньому середовищі умовно називається ретранслявальною. Результати опитування показали, що батьки дітей, які брали участь в експерименті, – це в основному люди віком від 26 до 48 років, тобто соціально й політично активна, працездатна та прогресивна частина нашого суспільства. Більшість з них (83%) змогли зберегти повні сім’ї, що є позитивним фактором у вихованні дітей, у їх матеріальному становищі, у забезпеченні комфортних умов проживання, у використанні вільного часу. Досліджуючи модуль “батьки”, ми розглянули і проблему відносин між сиблінгами – між братами, сестрами, тобто різними дітьми одних батьків. З ними була проведена бесіда “Відносини між сиблінгами”.

Проводилося спостереження за розвитком дітей, які захоплюються переглядом телепередач, і визначалося ставлення до цього їх батьків. Порівнюючи рівень захоплення телевізором дітей у віці до 3 років і від 3 до 5 років з результатом навчальних тестів, які вони писали в 6–7 років, з’ясували, що сидіння перед телевізором у ранньому віці – до трьох років – негативно впливає на пізнавальні здібності, знижується захопленість читанням, розуміння прочитаного, погіршуються матема-

тичні здібності, причому незалежно від змісту побаченого. У старшій віковій групі – від 3 до 5 років – перегляд телевізійних програм сприяє розвитку короткочасної пам'яті й техніки читання. На зниження обсягу прочитаного та математичних здібностей впливу не було. Одержані дані доводилися до відома батьків. Дослідники підкреслюють, що для дітей 3–5 років важливий зміст телевізійних програм, тому, якщо вже діти і дивляться телевізійні програми, краще, щоб це були спеціальні дитячі освітні програми. Вони, безумовно, можуть стати добрим інструментом для розвитку пізнавальних здібностей. Вибір же того, що дітям дивитися, – вже завдання батьків. Після проведення просвітницької роботи, батьківських зборів за тематикою “Адаптація дитини до школи”, “Розкриття можливостей і здібностей дитини”, занять у школі сімейного виховання за проблемами “Філософія виховання (з погляду батьків)”, “Правова освіта батьків”, “Сім'я в період демократизації суспільства та демократія в сім'ї”, “Розвиток дитини”, “Педагогічна освіта батьків”, “Визначення рівня розвитку дітей, їхніх здібностей та обдарованості”, “Розвиток пізнавальної активності дитини”, “Виховання на традиціях етнічної культури” значно збільшилася кількість батьків, які стали односторонніми педагогів, почали краще ставитися до школи, брали участь у шкільних справах. Вони зрозуміли: тільки формування у їхніх дітей мети, бажання іти в завтрашній день, розуміння істинних життєвих цінностей – рецепт, який може повернути до нормального існування, запобігти негативним впливам вулиці, сприяти розвитку, саморозвитку, спільній творчій праці, життєвій самотворчості кожного учасника творчого освітньо-виховного середовища. Про це свідчать такі дані: батьки стали більше ніж вдвічі (з 27 до 56%) з початку експерименту і на його кінець активніше відвідувати індивідуальні форми соціально-педагогічної роботи із сім'єю, брали участь у проведенні групових (з 12 до 39%), масових (з 23 до 52%) форм роботи. Цьому сприяла велика кропітка робота учителів з урізноманітнення заходів, що проводилися з батьками. Це і сімейні клуби, вечори запитань та відповідей, консульт-пункти, школа молодих батьків, прес-конференції тощо. Із вміння вчителя, батьків допомогти дитині у складному життєвому плині – це здатність бути фасилітатором – тим, хто сприяє становленню й зростанню юних у їх життєвій самотворчості, допомагає стати ельфмейдменами – людьми, які зробили себе. Нинішні ламентатії з приводу “втрати виховних функцій” – данина риториці і не більше. Виховання було і, на щастя, залишається прерогативою сім'ї, а ідея створення родинної життєдіяльності в школі – це результат спільної діяльності педагогів і батьків у єдиному творчому освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю.

Особливу роль у згуртуванні учнівських колективів відігравали батьківські комітети. Виступаючи ініціаторами спільних справ, вони, маючи більше життєвого досвіду, могли спрямовувати дітей на позитивні дії, на добрі вчинки, добромислення, на облагородження відносин у колективі, на прояв їх громадської активності. Підтвердженням сказаному є дані, наведені в табл. 1.

Таблиця 1

**Виховна спрямованість класу, %**

| Етап експерименту | Клас* | Позитивна спрямованість | Негативна спрямованість | Нестійка спрямованість |
|-------------------|-------|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| Початок           | 5-е   | 56                      | 4                       | 40                     |
|                   | 5-к   | 49                      | 7                       | 44                     |
| Кінець            | 5-е   | 75                      | -                       | 25                     |
|                   | 5-к   | 61                      | 3                       | 36                     |
| Початок           | 7-е   | 54                      | -                       | 46                     |

|         |      |    |    |    |
|---------|------|----|----|----|
|         | 7-к  | 52 | 10 | 38 |
| Кінець  | 7-е  | 71 | -  | 29 |
|         | 7-к  | 58 | 7  | 35 |
| Початок | 8-к  | 57 | 8  | 35 |
|         | 8-е  | 61 | 5  | 34 |
| Кінець  | 8-е  | 67 | 3  | 30 |
|         | 8-к  | 59 | 7  | 34 |
| Початок | 9-к  | 50 | 10 | 40 |
|         | 9-е  | 67 | 9  | 24 |
| Кінець  | 9-к  | 51 | 10 | 39 |
|         | 9-е  | 69 | 2  | 29 |
| Початок | 10-к | 71 | -  | 29 |
|         | 10-е | 74 | -  | 26 |
| Кінець  | 10-к | 75 | -  | 25 |
|         | 10-е | 76 | -  | 24 |
| Початок | 11-е | 75 | -  | 25 |
|         | 11-к | 73 | -  | 27 |
| Кінець  | 11-е | 88 | -  | 12 |
|         | 11-к | 84 | -  | 16 |

\* Примітка: е – експериментальний, к – контрольний.

Відомо, що крім вад біологічного розвитку (дефекти органів слуху, соматичне знесилення, особливості вищої нервової діяльності, що негативно впливають на навчання), психологічних відхилень (слабкий розвиток волі, емоційної сфери особистості, відсутність позитивних пізнавальних інтересів, мотивів, потреб), існують ще вади в розвитку моральних якостей особистості (у ставленні особистості до вчителів, колективу, сім'ї тощо, вади поганої вихованості), які спричиняють неуспішність учнів. Тому мета навчально-виховного закладу – зацікавити учнів навчальними дисциплінами, стимулювати їх активність, сприяти формуванню позитивного ставлення до діяльності, запропонованої на уроці, а згодом, можливо, і в позаурочній, позашкільній роботі. З цією метою проведений тест “Оцініть своє вміння слухати” (в обстеженні взяли участь 172 учні) показав зростання досліджуваного показника вище за середній – від 32 до 44% в експериментальних класах, від 21 до 27% – в контрольних, середнього рівня відповідно зниження від 68 до 56% в експериментальних класах та від 79 до 73% в контрольних класах. З даними кожен з батьків міг ознайомитися у шкільного психолога, одержати індивідуальну консультацію. Отримані дані багатьох радують: відбувається демонстрування і трансформування учнями середнього і вище за середній рівнів властивостей партнерських стосунків – уміння слухати. Низький рівень слухання не спостерігався у випускників ні експериментальних, ні контрольних класів. Це і виступає передумовою створення позитивного творчого освітньо-виховного середовища, в якому особистість з цільовою установкою на роботу може здобути високий рівень знань, умінь, навичок спочатку копіювального, репродуктивного, а згодом творчого характеру, що супроводжується стимулюванням навчальної діяльності – заохоченням, створенням ситуації успіху, спонуканням до активної роботи, активізацією самоконтролю в навчальній діяльності, творчим самопочуттям на уроці, психологічним контактом з класом, умінням викликати інтерес до теми, до предмета, оскільки поки не виник інтерес, немає пізнавального ставлення до навчання в цілому, тобто середовища для розвитку кожної особистості. Така організація навчально-виховного процесу разом з одержанням суми знань навчає способам здобуття знань зі зростаючим рів-

нем самостійності, з використанням цих знань у житті. Адже не можна навчити дитину на все життя, її треба навчити вчитися все життя, закласти підвалини креативного мислення, активної самостійної творчої роботи і на цій основі поступового переходу до самостійного навчання, за умов якого відбувається самовдосконалення та самовираження, формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками й творчими здібностями. Дж. Стефан наголошує, що кожна людина являє собою “цілий материк своєї особистості, і щасливий той, хто йде шляхом Колумба власної душі”. У зв’язку із цим вивчався рівень самоосвітньої компетентності випускників школи, тобто тих дітей, які протягом усього часу в школі перебували в атмосфері створеного творчого освітньо-виховного середовища.

Проводилося соціологічне дослідження “Рівень самоосвітньої компетентності випускників шкіл”. Вивчалися “Життєві плани особистості”. У соціологічному дослідженні “Випускник – 2005 р.” брали участь 76 учнів. Творчий підхід учителів до організації навчальної діяльності сприяв підвищенню інтересу учнів до предмета, вони активніше стали брати участь у різних конкурсах (табл. 2).

Таблиця 2

### Інтелектуальний потенціал

| Рік  | Етап | Конкурси, олімпіади                                      | Місце |
|------|------|--|-------|
| 1999 | II   | Всеукраїнська олімпіада з української мови та літератури | III   |
| 1999 | III  | Всеукраїнська олімпіада з української мови та літератури | III   |
| 2000 | II   | Всеукраїнська олімпіада з української мови та літератури | II    |
| 2001 | II   | Всеукраїнська олімпіада з української мови та літератури | III   |
| 2002 | II   | Всеукраїнська олімпіада з української мови та літератури | I     |
| 2002 | III  | Всеукраїнська олімпіада з української мови та літератури | III   |
| 2002 | I    | III Міжнародний конкурс з української мови ім. П. Яцика  | I     |
| 2002 | II   | III Міжнародний конкурс з української мови ім. П. Яцика  | I     |
| 2002 | III  | III Міжнародний конкурс з української мови ім. П. Яцика  | I     |
| 2002 | -    | Мала академія наук, секція “Українська література”       | I     |
| 2003 | -    | Мала академія наук, секція “Українська література”       | I     |
| 2003 | IV   | III Міжнародний конкурс з української мови ім. П. Яцика  | I     |

Крок за кроком проходило становлення кожної особистості. Тільки спільними зусиллями учнів, школи, вчителів, батьків, громадськості можна досягти вершин свого Олімпу. Як про духовну зрілість окремої особи, так і про зрілість цілого народу судять насамперед з культури його літературної мови.

Також провели діагностику соціальних якостей на основі критеріїв, описаних у праці В. Максимова, які розглядаються як норма вихованості. Оскільки критерії вихованості мають не лише теоретичне значення, а й призначені головним чином для використання в масовій практиці, кількість ознак має бути обмежена. Для вирішення цього питання важливо визначити, скільки всього рівнів кожної якості доцільно виявляти та фіксувати. Що більше рівнів, то детальнішими мають бути критерії, які відображають усі рівні, і тим більшу кількість ознак вони мають містити.

Виділяють три рівні вихованості: високий, середній і низький. Ми мали можливість отримати необхідні дані для планування та організації виховної роботи в класі, а заступник директора з виховної роботи – в школі. Рівням вихованості давали саме конкретно-змістову характеристику, бо цифрові чи подібні їм значення не дають реального уявлення про явища, пов’язані з вихованням, незрозумілі школярам і тому утруднюють їх практичне використання.

Вищою стала і згуртованість класних колективів, де активними були батьківські комітети. Наводимо дані соціометрії. При проведенні соціологічного дослідження в 3-му класі були одержані такі результати:

Індекс групової єдності: 0,4 при нормі 0,6–1.

Зірка-лідер – 1 учень.

Ті, кого поважають у групі найбільше: 11 учнів.

Ті, якими нехтують: 12 учнів.

Ізольовані від колективу: 4 учні.

Виявлені чотири референтних групи:

I група – 1 особа;

II група – 11 осіб;

III група – 12 осіб;

IV група – 4 особи.

Тим дітям, які ізольовані, знаходяться поза групами, приділялася найбільша увага з метою зняття дискомфорту (рис. 1).

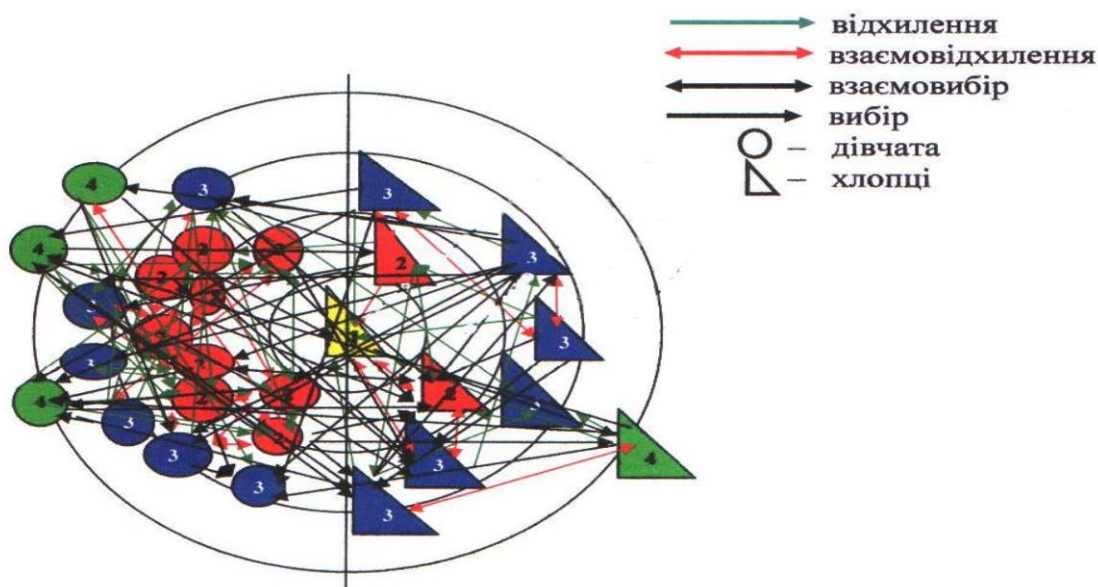


Рис. 1. Лідер класу (3-й клас)

Ці самі параметри розглядалися і в 5-му класі:

Індекс групової єдності становив 0,5 при нормі 0,6–1.

Зірок-лідерів – 1.

Тих, кому віддають перевагу, – 15 осіб.

Ті, якими нехтують, – 13 учнів.

Ізольовані – 2.

Не одержав жодного вибору – 1.

В 5-му класі виявлено п'ять референтних груп:

I група – 1 особа;

II група – 15 осіб;

III група – 13 осіб;

IV група – 2 особи;

V група – 1 особа.

Класний керівник при виборі активу класу враховував рекомендації психолога: зірка-лідер та учні, яким віддається перевага, були обрані в органи самовря-



дування школи. Саме з їхньою допомогою учні, яких ізолювали від референтних груп, залучалися до групових форм роботи різних видів (рис. 2).

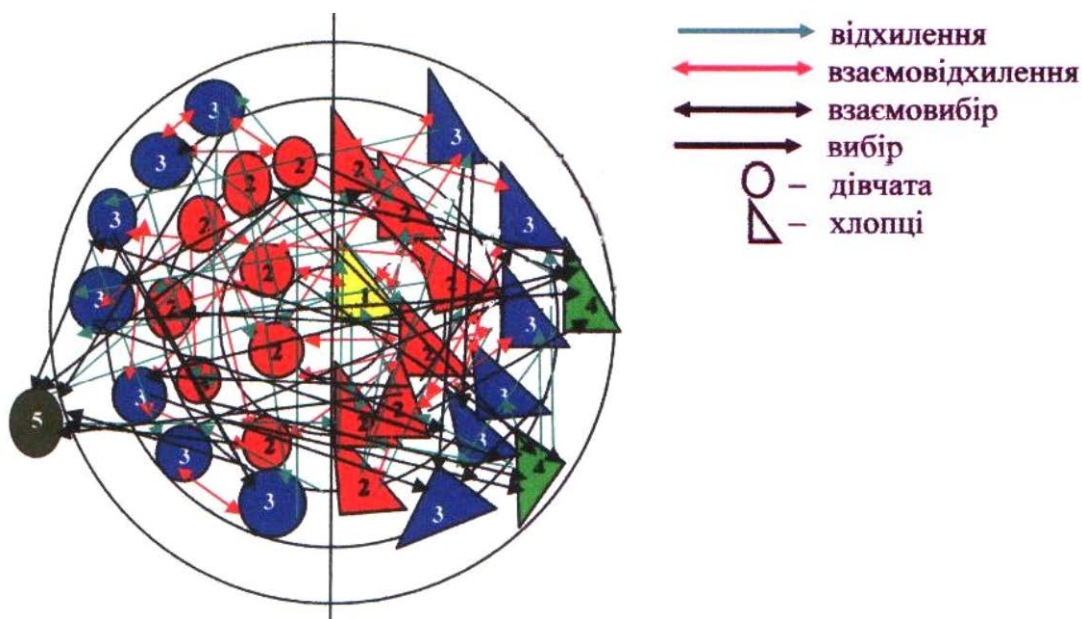


Рис. 2. Лідер класу (5-й клас)

Таке саме дослідження було проведене і в 10-му класі:

Результати групової єдності 0,7, при нормі 0,6–1.

Зірок-лідерів – 3.

Учнів, яким віддається перевага, – 19.

Учні, якими нехтують, – 9.

Ізольованих учнів – 3.

Виявлено чотири референтних групи:

I група – 3 особи;

II група – 19 осіб;

III група – 9 осіб;

IV група – 3 особи (рис. 3).

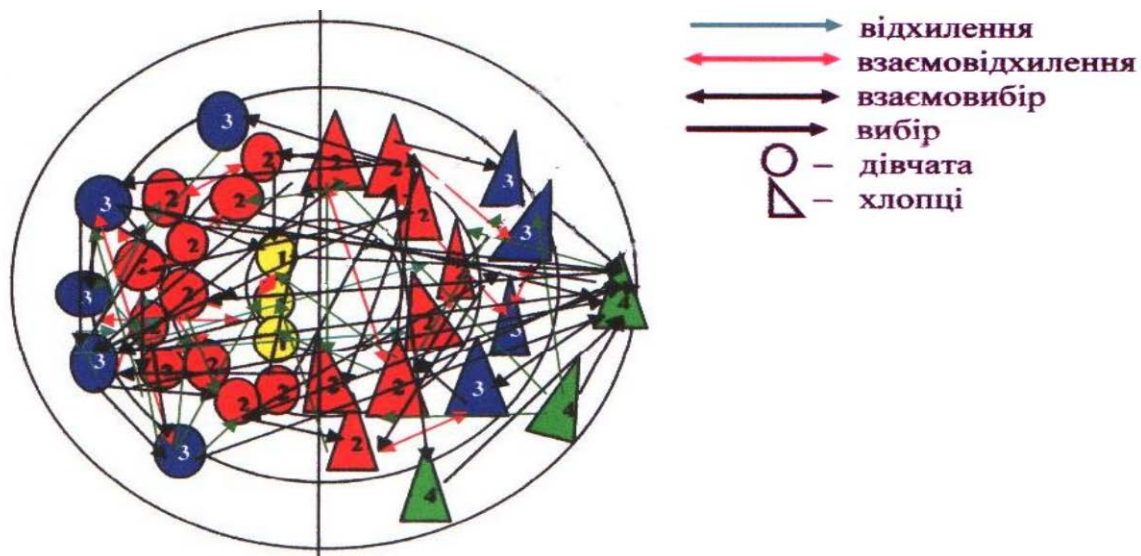


Рис. 3. Лідер класу (10-й клас)

Як бачимо, спостерігалось покращення результатів із збільшенням часу перебування в школі, де створювалося творче освітньо-виховне середовище. Найвні позитивні зрушення і в різних групових видах діяльності. Менше стало дітей, ізольованих від колективних форм роботи. Проведене дослідження за тестом В. Ряховського на визначення рівня спілкування в 11-х класах закладу, який працював за експериментальною програмою “Спеціалізована гуманітарна школа як заклад життєвої самотворчості”, показало, що всі обстежені діти (в експерименті брало участь 405 підлітків) мали 4, 5, 6-й рівні спілкування, тобто практично всі схильні до спілкування з нормальною комунікабельністю (4-й рівень) – 32%, з підвищеним рівнем (5-й рівень спілкування) – 56%, з надзвичайно високим рівнем спілкування (6-й) – 12%, водночас у контрольній групі схильні до нормальної комунікабельності – 29% опитуваних, до комунікабельності з підвищеним рівнем – 26%, з надзвичайно високим рівнем – 1%. Спостерігалася комунікабельність нижче за нормальну (3-й рівень) – 34%, і навіть із заниженим рівнем комунікабельності (2-й рівень) – 10%. З надзвичайно низьким рівнем комунікабельності не було жодного учня ні в контрольній, ні в експериментальній групі. Значно підвищився інтерес учнів експериментальних класів до вивчення предметів гуманітарного циклу (табл. 3).

Таблиця 3

## Розвиток мережі класів гуманітарного профілю

| Рік  | Українська мова і література |       | Іноземна мова |       | Право, історія |       | Етика, естетика |       | Біологія, валеологія, екологія |       |
|------|------------------------------|-------|---------------|-------|----------------|-------|-----------------|-------|--------------------------------|-------|
|      | Кількість                    |       |               |       |                |       |                 |       |                                |       |
|      | класів                       | учнів | класів        | учнів | класів         | учнів | класів          | учнів | класів                         | учнів |
| 1997 | -                            | -     | 4             | 128   | 2              | 61    | -               | -     | -                              | -     |
| 1998 | -                            | -     | 4             | 131   | 2              | 62    | -               | -     | 1                              | 32    |
| 1999 | 1                            | 33    | 4             | 129   | 3              | 84    | -               | -     | -                              | -     |
| 2000 | 4                            | 129   | 4             | 128   | 4              | 121   | -               | -     | -                              | -     |
| 2001 | 4                            | 131   | 4             | 132   | 4              | 128   | -               | -     | -                              | -     |
| 2002 | 4                            | 112   | 4             | 113   | 4              | 129   | 1               | 28    | 1                              | 28    |
| 2003 | 4                            | 117   | 4             | 118   | 5              | 150   | 1               | 32    | 1                              | 32    |
| 2004 | 5                            | 149   | 5             | 146   | 5              | 147   | 2               | 57    | 2                              | 61    |
| 2005 | 6                            | 168   | 6             | 165   | 6              | 166   | 3               | 85    | 3                              | 89    |

Учні стали осмислювати предмети гуманітарного циклу за законами мистецтва. Покращилася і якість знань. Вони стали більш стабільними, довготривалими.

Привчившись читати програмні художні твори, які виконують місію добродічного виховання, діти будуть більш прискіпливо вибирати книги для читання на дозвіллі – в їх арсенал потрапить значно менше антикультурного потоку, ніж до того, хто не навчений читати. Учень-читач із сформованою читацькою культурою буде шукати такі твори, з героями яких він відчуватиме взаємозв'язок, естетичний взаємобмін щедрістю душі. Світла думка притягає також світлі думки. Адже саме батьківська підтримка повинна допомогти дитині заглянути в себе і визначити набір цінностей, які узгоджуються з її неповторною людською сутністю.

**Висновки.** Таким чином, досліджуючи роль батьків у створюваному освітньо-виховному середовищі, ми мали можливість переконатися, що це важливий чинник у становленні учнів як таких особистостей, що здатні подолати життєві кризи, бачити в життєвих ситуаціях згубне і добре. Батьки – не просто помічники

своїх дітей, вони їх друзі, однодумці. Вони – міцне ядро формувального творчого освітньо-виховного середовища.

#### **Література**

1. Батькам про валеологію : посібник для батьків старшокласників / Т. Бойченко, Н. Колотий, А. Царенко [та ін.]. – К. : Прем'єр-Медіа, 2000. – 152 с.
2. Вульфів Б.З. Семь парадоксов воспитания / Б.З. Вульфів. – М. : Новая школа, 1994. – 78 с.
3. Приходченко К.І. Рівні функціонування творчого освітньо-виховного середовища : метод. рекомендації / К.І. Приходченко. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 50 с.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.
5. Стельмахович М.Т. Українська родинна педагогіка / М.Т. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 223 с.
6. Струманський В. Структурний зміст виховного середовища української етнопедагогіки / В. Струманський // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 13–15.

ПРИХОДЬКО Т.П.

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Сучасне реформування вищої освіти України зумовлено низкою проблем суспільства. Проголошені цінності демократизації, гуманізації, інтеграції вимагають не тільки освоєння відповідних ідей, а й повного способу діяльності. Відтак, зростає необхідність у таких фахівцях, які б забезпечували опанування нових моделей відносин, перш за все, це випускники вищих навчальних закладів (ВНЗ), молоді спеціалісти, здатні креативно, незалежно, критично мислити за межами ідеологічних, традиційних, застарілих схем. Для цього викладач вищого навчального закладу мусить реформувати власну діяльність на основі інноваційних педагогічних технологій, стати майстром своєї праці та високорозвинутою особистістю.

Отже, у сучасній вітчизняній теорії та практиці педагогіки вищої школи актуальними є проблеми викладацької діяльності у вищій школі, професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, його професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації (С.С. Вітвицька, С.У. Гончаренко, О.І. Гура, О.В. Коржуєв, В.І. Лозова, В.О. Попков, В.О. Сластьонін, Ю.Г. Фокін та ін.). На сьогодні педагогічну складову розглядають як системоутворювальну в структурі професійної компетентності фахівця вищої школи; як таку, що зумовлює ефективність його професійної науково-педагогічної діяльності, успішність його професіогенезу. Якщо на гуманітарних спеціальностях, за результатами досліджень багатьох авторів (В.І. Лозова, С.О. Сисоєва Ю.Г. Фокін та ін.), проблема педагогічної складової викладацької діяльності вирішується більшою мірою успішно, то магістратури технічних, економічних напрямів (які безпосередньо спрямовані на підготовку майбутніх викладачів ВНЗ) зовсім не містять педагогічних дисциплін. Відтак, постає питання про визначення умов формування готовності до викладацької діяльності в майбутніх фахівців непедагогічних спеціальностей, зокрема майбутніх економістів.

**Мета статті** – розкрити педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності у ВНЗ.

Здійснений нами аналіз педагогічних досліджень сутності явища професійної готовності особистості дає підстави розуміти під готовністю особистості до ви-

кладацької діяльності системну інтегративну якість фахівця, що забезпечує ефективність реалізації ним професійно-педагогічних функцій.

У теорії готовності особистості до професійної педагогічної діяльності у вищій школі одним з головних є питання про її компоненти та показники: їх неможливо розглядати як ізольовані, самостійні елементи багаторівневої професійної підготовки. Їхній зміст, усі вимоги до них мають походити з ідеї, відповідно до якої будь-які складові та показники готовності є елементами цілісної системи. Мета їх створення – надати чіткої спрямованості підготовці фахівців у процесі розробки їх як елементів системи.

Для визначення змісту готовності майбутніх викладачів до професійно-педагогічної діяльності в цілому та готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності у ВНЗ зокрема необхідно розглянути нормативні вимоги до викладача ВНЗ та особливості професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Результати аналізу нормативної бази викладацької діяльності у ВНЗ дає змогу зробити такі висновки: викладач вищої школи, незалежно від своєї спеціальності, на пряму дисциплін, які він вкладає, має:

1) постійно підвищувати власний професійний рівень, педагогічну майстерність і наукову кваліфікацію;

2) забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності;

3) основний зміст викладацької діяльності у ВНЗ полягає в гармонійному поєднанні педагогічного та наукового компонентів, передбачає оволодіння фахівцем як фаховою компетентністю, так і психолого-педагогічною [2].

Особливостями викладання економічних дисциплін у вищому навчальному закладі є такі:

1) особлива роль аргументованості та доказовості економічних процесів та тенденцій;

2) тісний зв'язок економічних навчальних курсів зі станом формування ринкової економіки;

3) необхідність широкого застосування статистичних матеріалів, порівняльних таблиць та графіків;

4) практична спрямованість та професійний акцент загальноекономічних навчальних курсів;

5) згадування на всіх навчальних заняттях сучасних економічних реалій, незважаючи на те, що їх немає у найсучасніших посібниках;

6) використання як ілюстрацій даних не тільки вітчизняної, але і зарубіжної економіки;

7) поєднання теоретичних і професійно-прикладних аспектів;

8) єдність якісного та кількісного аналізу, зв'язок економічних дисциплін з математикою, інформатикою, соціологією, психологією [6].

Викладацька діяльність фахівця-економіста полідисциплінарна: він має не тільки викладати певну навчальну економічну дисципліну, а й здійснювати керівництво практикою студентів, курсовими та дипломними роботами, які мають міждисциплінарний характер. Викладання економічної дисципліни студентам потребує оволодіння не тільки видами діяльності, необхідними для вирішення економічних завдань. Викладач мусить враховувати психологічні особливості студентів, психологічні та дидактичні закономірності, які фахівець економічного профілю не вивчав. Відтак, фахівець, який опановує викладання у ВНЗ, має засвоїти нову другу

професійну діяльність, що доповнює вже засвоєну ним професійну діяльність фахівця економічного профілю.

Аналіз науково-педагогічних досліджень свідчить, що структуру готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності слід розглядати відповідно до психологічної структури педагогічної діяльності, отже, готовність до педагогічної діяльності містить три компоненти: мотиваційно-цільовий, виконавчий та контрольно-оцінний (О.М. Леонт'єв, А.К. Маркова).

Відтак, у структурі готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності у ВНЗ ми виділили такі компоненти: 1) ціннісно-мотиваційний; 2) змістовно-операційний; 3) рефлексивний. Ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності, що забезпечує професійну спрямованість особистості, є базовим, основоположним, він складається із системи мотивів, особистісних смислів та цілей, що визначають професійну діяльність викладача. Змістовно-операційний компонент готовності до викладацької діяльності містить три складові: 1) когнітивну – систему професійних знань; 2) конструктивну – сукупність професійних умінь і навичок; 3) особистісну – систему професійно значущих якостей, необхідних для ефективної реалізації професійно-педагогічної діяльності у вищій школі. Рефлексивний компонент як основа розвитку рефлексії – професійної якості педагога вищої школи – передбачає рефлексивну підготовку – формування у студентів цілісного уявлення про сутність викладацької діяльності, про зміст професійної компетентності викладача вищої школи, про сутність феномену рефлексії, про відповідність власних рис професійним якостям.

Таким чином, готовність майбутнього економіста до викладацької діяльності є складним, системним феноменом, що інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти, які зумовлюють ефективність майбутньої професійної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником його успішної професійної підготовки.

Цілеспрямоване формування готовності до професійної діяльності передбачає визначення тих педагогічних умов, які б забезпечили його ефективність. Під педагогічними умовами ми розуміємо обставини освітнього процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети професійної підготовки майбутніх економістів до викладацької діяльності. До педагогічних відносимо такі умови, які свідомо створюються в навчальному процесі та які мають забезпечувати найбільш ефективне формування професійної готовності майбутніх фахівців до викладання. Що краще підготовлені та реалізовані педагогічні умови, то на більш вагомій результаті можна очікувати.

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності визначені нами такі.

По-перше, це впровадження в освітній процес його концептуальної моделі, оскільки саме створення моделі формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності дає змогу спроектувати цей процес, тобто визначити його закономірності, принципи, особливості, проаналізувати основні етапи, спрогнозувати ймовірний результат. Створення концептуальної моделі формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності забезпечує реалізацію евристичної функції – випереджальний підхід з урахуванням вимог сучасної вищої освіти та виробництва до рівня підготовки викладачів економічних дисциплін.

По-друге, це педагогічна спрямованість та інтенсифікація змісту магістерської підготовки економістів. Вивчення та узагальнення досвіду професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах свідчить, що для процесу формування готовності до педагогічної діяльності характерні загальні закономірності, незалежно від профілю та терміну навчання [8]. Унаслідок цього умови двопрофільної спеціалізації (економіст та викладач) додаткові дисципліни, що належать до другої спеціальності, не вносять дисонансу до професійної підготовки магістрів. Проте педагогічна спеціальність потребує від них більших інтелектуальних зусиль, більш чіткої організації їх навчання, а відтак, більш досконалої системи викладання педагогічних дисциплін. Ми, слідом за В.О. Сластьоніним, О.І. Щербаковим та іншими, виходимо з того, що знання, якими оволодіють магістранти (спеціальні, психолого-педагогічні), постійно інтегруються, спеціалізуються, узагальнюються та конкретизуються, що приводить до утворення соціально-перцептивних зв'язків між окремими фактами, поняттями та явищами дійсності. Тісний взаємозв'язок здобутих магістрантами знань з дисциплін педагогічного циклу з іншими (професійно спрямованими) дисциплінами сприяє створенню сприятливих внутрішніх умов для розвитку та формування педагогічної готовності.

Проведений аналіз сучасних педагогічних досліджень [1; 7] дає змогу визначити три основних етапи формування готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності: 1) професійна орієнтація та первинна навчально-педагогічна адаптація; 2) основний період педагогічного навчання; 3) удосконалення загальнопедагогічних знань, умінь та навичок.

Внаслідок того, що на відміну від професійної підготовки майбутніх педагогів, становлення готовності до викладацької діяльності яких відбувається протягом п'яти років, формування готовності до викладацької діяльності майбутніх економістів охоплює лише рік навчання в магістратурі, що потребує його інтенсифікації за допомогою різних інноваційних педагогічних технологій. Крім того, для майбутніх викладачів непедагогічного напрямку магістерська підготовка не має бути просто передачею методичного досвіду, психолого-педагогічною підготовкою майбутніх викладачів з окремих питань, вона має бути систематичною працею, спрямованою на доповнення техноцентрованої професійної орієнтації фахівця антропоцентрованою орієнтацією педагога, на оволодіння новими професійними цінностями.

По-третє, педагогічною умовою формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності є розвиток їх мотивації професійного самовдосконалення. Це передбачає:

1) формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінювання їх викладацької діяльності. Отже, необхідним є ознайомлення з професіограмою педагога вищої школи, ретельний аналіз її складових, надання можливості професійної самодіагностики. Вкрай ефективним методом розвитку мотивації професійного самовдосконалення є мотиваційний тренінг тощо;

2) формування в майбутніх викладачів системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами розвитку мотивації професійного самовдосконалення є розробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного зростання, викладацьких майстерень, розробки портфеля викладача тощо;

3) актуалізацію потреб професійного самовдосконалення, механізмом розвитку чого є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, у яких майбутні викладачі постійно стикаються з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості.

**Висновки.** Таким чином, впровадження визначених педагогічних умов у процес магістерської підготовки майбутніх економістів забезпечить ефективність формування в них готовності до викладацької діяльності у ВНЗ. Це, у свою чергу, вирішить найактуальніше завдання сучасної вищої освіти України – розробку та впровадження системи психолого-педагогічної підготовки викладацького складу ВНЗ з урахуванням змін у схемах повноважень та відповідальності з метою забезпечення відповідності кваліфікаційним, професійним, особистісним вимогам та вимогам психолого-дидактичної компетентності викладацького складу вищого навчального закладу [1].

#### **Література**

1. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 6. – С. 92–125.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Економічна освіта в класичному університеті / за ред. В.Д. Базилевича // Вища школа. – 2007. – № 6. – С. 5–152.
4. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – № 10 (1–32). – К. : Педагогічна преса, 1998. – 31 с.
5. Коржуев А.В. Подготовка преподавателя высшей школы / А.В. Коржуев, В.А. Попков // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 53–58.
6. Методика преподавания экономических дисциплин : учеб. пособ. / [В.И. Крамаренко, Н.Н. Панова, Ю.Т. Туляков, Г.А. Гужва]. – Симферополь : Таврида, 1999. – 218 с.
7. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В.І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
8. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя : межвузовский сборник научных трудов / под ред. проф. А.И. Щербакова. – Ленинград, 1980. – 165 с.

РИБАЛКО Л.

## **ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ПІЗНАННЯ ЦІЛІСНОСТІ ЖИВОЇ ПРИРОДИ**

Розглядати живу природу в цілісності – це, перш за все, виходити з положення, що в ній все з усім пов’язане; розуміти, що кожен з компонентів природи тісно пов’язаний з іншими і робить свій унікальний внесок у життєдіяльність усієї системи, незалежно від того, ця система живий організм чи біосфера в цілому. Будь-яка форма життя на Землі – ланка єдиного ланцюга живлення, і його розрив призводить, як правило, до небезпечних наслідків. Тому кожен об’єкт живої природи необхідно розглядати у зв’язку з його довкіллям, що формує уявлення про цілісність живої природи, на основі яких в учнів формуються цілісні знання.

**Мета статті** – розглянути можливість використання еколого-еволюційного підходу при вивченні біології в загальноосвітній школі з метою формування цілісних знань учнів про живу природу.

У біології проблему цілісності деякі вчені пов’язують з уявленням, яке виникає при пізнанні об’єкта не як “самого по собі”, а як цілісної системи, до повного його розуміння через абстрактне пізнання його частин (Н.П. Депенчук); як “систему, сукупність об’єктів, взаємодія котрих зумовлює наявність нових інтегральних

якостей, які не притаманні її частинам ” (В.Г. Афанасьєв); як взаємопов’язану сукупність елементів складного об’єкта, що має характеристики, які відрізняються від простої суми характеристик окремих елементів, при цьому цілісність передбачає, що всі частини складної системи слугують загальній меті (В.С. Крисаченко).

Деякі дидакти (С.У. Гончаренко, К.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко, А.В. Степанюк) розкривають цілісність через поняття “інтеграція”, яке передбачає об’єднання частин у ціле й підпорядкування їх цілому на основі внутрішніх міжсистемних зв’язків і взаємодій; або “система” – як “не проста сума або навіть сукупність елементів, а цілісний комплекс елементів, які перебувають у певних зв’язках і відношеннях” [1; 2; 9]. Системи живої природи визначаємо як комплекс взаємопов’язаних елементів, що утворюють певну цілісність [9, с. 214] і як “набір компонентів (речовин, енергії, інформації), виділених за будь-яким принципом з-поміж інших елементів навколишнього світу” [4, с. 82].

Цілісними є такі знання про живу природу, які адекватно відображають структуру об’єктів живої природи й характеризуються такими показниками якості повноцінно засвоєних знань, як системність, повнота та узагальненість стосовно кожної реально існуючої її складової. У змісті навчального матеріалу ідея цілісності живої природи реалізується засобом висвітлення системності живої природи, ієрархічного принципу її побудови, цілісності форм життя [9].

Під цілісністю знань про живу природу розуміємо результат сутнісної інтеграції біологічних знань на основі наскрізних закономірних зв’язків, якими постають загальні закономірності природи (збереження, періодичності, направленості процесів до рівноважного стану), тоді як під цілісністю живої природи – комплекс біологічних систем різних рівнів організації (від молекул до екосистем, біосфери), пов’язаних зв’язками та відношеннями, зумовленими їхньою структурою й функціональними властивостями на основі обміну речовиною, енергією, інформацією. Ознакою цілісності знань учнів про природу є розуміння учнями загальних закономірностей природи як основних знань, за допомогою яких пояснюють явища, властивості об’єктів живої природи, їхню взаємодію як фундаменту, на якому базується уявлення про взаємозв’язок компонентів живої природи. Обґрунтування нових елементів знань на основі спільних, єдиних для всіх частин, що становлять цілісність, закономірностей природи – необхідна умова розуміння учнем цілісності живої природи. Ніяке розуміння не відбувається інакше, як через введення незрозумілого предмета (нових знань) у цілісність, систему зрозумілих речей [8]. Щоб зрозуміти щось, учень має приписати незрозумілому предметові, об’єктові чи явищу сутнісні властивості, відношення, у яких він упевнений, і на основі цих сутностей включити знання про об’єкт пізнання у свою цілісну систему знань про природу. Включення новозасвоюваного знання в “цілісність” відбувається за допомогою тих сутностей, які виражені загальними законами, ідеями, принципами для всієї множини елементів знань, що становлять цілісність [2, с. 9]. Знання про загальні закономірності природи в шкільній біологічній освіті мають бути втілені в тих взаємозв’язках, які визначають сутність живих систем. Це обмін речовиною, енергією, інформацією кожного організму з його середовищем існування, екологічні зв’язки між живими організмами, еволюційний розвиток їх. Зв’язки, що виникають між організмом і екосистемою, на основі яких базується їхня цілісність, у біології називають екологічними зв’язками.

У ролі основи об’єднання знань у цілісність у змісті біологічної освіти мають бути загальнобіологічні ідеї, принципи, закони чи закономірності. Вираженням



останніх може слугувати еколого-еволюційний підхід (ЕЕП), в основі якого лежать закономірності пристосування живих організмів до середовища існування, екологічного реалізму та неперервності еволюції. Останні є проявом загальних закономірностей природи, які можна застосувати до пояснення процесів і об'єктів живої природи. Принципи екологічного реалізму та еволюції, що лежать в основі ЕЕП, виступають онтодидактичним стрижнем, навколо якого будуть концентруватися знання про дійсність, живу природу, об'єднуючись у цілісність, систему. Вивчення й пояснення систем живої природи на основі ЕЕП дає змогу логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між системами різних рівнів організації живого. Це допомагає простежити появу в кожній системі нових властивостей, які не зводяться до суми якостей її складових, показати, як виявляються закономірності життя на кожному рівні ієрархії і в природі в цілому. Так, у процесі навчання безперервно зростає кількість зв'язків і відношень між елементами системи знань. При цьому сукупність знань не лише утворює ланцюг певних асоціацій, а й передбачає постійні зміни, доповнення та пояснення відповідно до їхніх знань, які вже є в учня. Так формується система знань про живу природу з численними зв'язками, завдяки яким у свідомості учнів утворюється цілісний образ природи.

Еколого-еволюційний підхід (ЕЕП) розглядаємо як поєднання екологічного (Е.В. Ушакова, І.Д. Зверев, Т.І. Суравегіна) й еволюційного підходів (К.Р. Поппер, J.C. Eccles, J. Huxley) до цілісного вивчення живої природи, що базується на принципах еволюції та екологічного реалізму. Його застосовано з метою наскрізної інтеграції біологічних знань, що дає змогу простежити головні траєкторії розвитку живої природи, глибше пізнати ієрархію біосфери як цілісної системи, об'єкти і явища живої природи вивчати у взаємозв'язку з навколишнім середовищем, а навколишній світ – як систему систем, де все взаємопідпорядковане і взаємопов'язане. Усвідомлення цілісності живої природи крізь призму еволюції та екологізацію змісту навчального матеріалу є важливим компонентом сучасного мислення учнів, який дає змогу розкрити картину послідовного розвитку та взаємну спорідненість живих організмів [7].

Еколого-еволюційний підхід спирається на системно-структурний підхід до пояснення процесів і явищ природи, прийнятий в освітній системі “Довкілля”. Розглянемо ЕЕП до пояснення систем живої природи через розкриття їхньої структури, внутрішніх і зовнішніх зв'язків, розвитку. Розкриття внутрішніх і зовнішніх зв'язків систем живої природи забезпечує екологічний підхід, а з'ясування особливостей і напрямів їхнього розвитку – еволюційний підхід. Теоретично обґрунтований ЕЕП втілено в змісті підручників біології [3; 6; 5], зокрема в їх методичному апараті. Провідними змістовими елементами навчального матеріалу в підручниках при застосуванні ЕЕП є рівні організації живої природи, історичний розвиток органічного світу, різноманітність організмів, екологічні закономірності, зв'язок живої й неживої природи. Структурування навчального матеріалу навколо наскрізних змістових ліній утворює стрижень, що об'єднує біологічні знання в систему, забезпечує інтеграцію їх і, тим самим, полегшує розуміння учнями навчального матеріалу.

Еколого-еволюційний підхід є тим систематизаційним чинником, який здатний об'єднати знання про живу природу, інтегрувати навчальний матеріал у цілісність. У процесі формування цілісності знань на кожному наступному етапі навчання (початкова, основна й старша школи) відбувається ніби повернення до старого, повторення вивченого, що мало місце на попередніх етапах розвитку. На основі “старих” знань (знань, наявних у свідомості учня) формуються “нові”, які зумовлюють введення наступних “нових” знань у систему вже наявних. Процес навчання при

цьому постає як послідовний, прогресивний перехід від старого до нового, від менш до більш зрозумілого, досягаючи розуміння учнями цілісності живої природи.

Результатом наявності цілісності знань про живу природу є розуміння засвоєних біологічних знань. Якщо такого взаємоузгодження не виникає, значить, розуміння не відбулося.

“Розуміння – це включення незрозумілого предмета в цілісність, систему зрозумілих речей. Щоб зрозуміти щось, учень має приписати незрозумілому предметові сутнісні властивості, відношення, у яких він упевнений, і на основі цих сутностей включити знання про об’єкт пізнання у свою цілісну систему знань про дійсність. Створення умов для сутнісної інтеграції знань у процесі одержання їх учнем – забезпечення об’єктивності розуміння їх” [2].

**Висновки.** Таким чином, структурування змісту біологічної освіти на основі еколого-еволюційного підходу забезпечує формування в учнів цілісних знань про живу природу, досягнення різних шляхів еволюції через головні траєкторії розвитку життя, глибше пізнати еволюцію біосфери як цілісної системи. Уявлення про еволюцію систем живої природи приводить до розуміння зв’язків між системами живої природи, сприяє формуванню цілісності знань про живу природу.

#### **Література**

1. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. Ільченко В.Р. Освітня програма “Довкілля”. Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти / В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз. – Київ ; Полтава : ПОПОПП, 1999. – 211 с.
3. Ільченко В.Р. Біологія: підручник [для 7 кл. заг.-осв. навч. закл.] / В.Р. Ільченко, Л.М. Рибалко, Т.О. Півень. – Полтава : Довкілля-К, 2007. – 240 с.
4. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б.Д. Комиссаров. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
5. Помогайбо В.М. Біологія : підручник [для 9 кл. заг.-осв. навч. закл.] / В.М. Помогайбо, Л.М. Рибалко. – Полтава : Довкілля-К, 2009. – 240 с.
6. Рибалко Л.М. Біологія: підручник [для 8 кл. заг.-осв. навч. закл.] / Л.М. Рибалко, Л.Г. Яценко. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 240 с.
7. Рибалко Л.М. Еколого-еволюційний підхід до формування цілісних знань учнів про живу природу : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [“Науково-методичні підходи до викладання природничих дисциплін в освітніх закладах ХХІ століття”] / Л.М. Рибалко. – Полтава, 2001. – С. 65–68.
8. Рибалко Л.М. Наступність у формуванні цілісних знань про живу природу в учнів 5–7 класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання”. – К., 2008. – 24 с.
9. Степанюк А.В. Методологічні основи формування цілісних знань школярів про живу природу / А.В. Степанюк. – Т. : Навч. книга – “Богдан”, 1998. – 164 с.

РОМАНЕНКО Ю.А.

## **ПОНЯТТЯ “ТЕХНОЛОГІЯ” В ОСВІТІ**

Світові тенденції розвитку освіти в руслі демократизації та гуманізації зумовили необхідність розгортання інноваційних технологій у системі освіти України. На сьогодні сучасна школа дедалі більше стає антропоцентричною, зорієнтованою на учня. Центром усіх навчально-виховних впливів стає конкретний учень, а всі засоби й форми організації шкільного життя підкоряються меті його особистісного розвитку. Це вимагає розробки нових підходів до інформаційного забезпечення управління та розвитку нових педагогічних технологій.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття “технологія” в освіті, базуючись на матеріалі курсу хімії для загальноосвітніх навчальних закладів.

Головна частина змісту навчального процесу з хімії не обмежується тільки засвоєнням знань. Процес навчання хімії характеризується формуванням в учнях відповідних умінь і навичок, розвитком їх пізнавальних здібностей і творчих сил. Мова йде не просто про адаптацію змісту шкільного предмета до індивідуальних і вікових особливостей школярів, а про кардинальну трансформацію його в напрямі врахування можливостей інтелектуального розвитку особистості. “Це досягається як змістом хімічної освіти, так і організацією й засобами навчання. Отже, до основних компонентів процесу навчання хімії належать: а) зміст хімічної освіти; б) викладання – діяльність учителя хімії; в) учіння – діяльність учнів, які вивчають хімію; г) засоби навчання” [1, с. 74]. У реальному процесі навчання ці компоненти перебувають у певних зв’язках і відношеннях, і навчання характеризується єдністю змістової та процесуальної сторін.

Під час увведення нової парадигми освіти вчитель виступає в навчальному процесі не тільки як найважливіше джерело знань і вмінь, а і як організатор самостійної активно-пізнавальної діяльності учнів, компетентного консультанта й помічника учнів у випадках, коли в них виникають труднощі в розумінні хімічних понять, теорій, законів, виконанні експерименту, розв’язанні завдань тощо.

Ми вважаємо, що професійні вміння вчителя мають бути спрямовані не тільки на контроль знань та умінь учнів, а й на діагностику їх діяльності, щоб вчасно допомогти кваліфікованими діями уникнути труднощів у процесі отримання знань і вмінь. Щодо завдань інтелектуального розвитку учнів, мета процесу навчання хімії стосується не просто засвоєння хімічних знань і вмінь, а й розширення та розвитку індивідуальних інтелектуальних можливостей особистості засобами хімії як навчального предмета.

Завданням розвитку пізнавальних можливостей за визначенням Н. Буринської, є: “а) забезпечити розвиток розумових здібностей учнів і їх умінь користуватися логічними прийомами мислення, а також умінь спостерігати і пояснювати хімічні явища, що відбуваються в природі, лабораторії, на виробництві і в повсякденному житті, логічно і доказово викладати матеріал, що вивчається, самостійно добувати і застосовувати знання; б) розвивати творчі здібності учнів; в) викликати у них інтерес до вивчення хімії” [1, с. 31].

На сучасному етапі розвитку хімічної освіти вчителі намагаються використовувати новітні технології навчання, спрямовані на самостійне набуття знань учнями (розвивальне та проблемне навчання, навчання в малих групах, співпраця, метод проектів, різнорівневе навчання) та самоаналіз, самооцінювання своїх досягнень з хімії (“портфоліо учня”). Як наслідок, у нас виникла потреба з’ясувати суть поняття “технологія навчання”.

В. Паламарчук визначає поняття технології навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм, методів згідно з поставленою метою [2]. Такої точки зору дотримуємося й ми.

У процесі дослідження з’ясовано, що педагогічна технологія – це напрям дидактики, який має на меті підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення гарантованих запланованих результатів навчання. Словосполучення “педагогічна технологія” розглядається як неточний переклад з англійської мови *an educational* – “освітня технологія” [3].

У “Глосарії сучасної освіти” [4, с. 95] розглядаються три підходи до визначення поняття “освітня технологія” (див. табл). Ми вважаємо, що вчителі хімії мають брати ці підходи за основу, розробляючи сучасні технології навчання хімії.

Таблиця

### Трактування поняття “технологія” в освіті

| № | Визначення  | Джерело  |
|---|---|--|
| 1 | Освітня технологія – це систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом поєднання людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти   | Глосарій сучасної освіти [4, с. 95]                          |
| 2 | Освітня технологія – це розв’язання дидактичних проблем у руслі управління навчальним процесом з точно заданими цілями, досягнення яких повинно піддаватися чіткому опису й визначенню  | [4, с. 95;<br>5, с. 84]                                      |
| 3 | Освітня технологія – це виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність за допомогою конструювання та застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою застосування методів  | [4, с. 95]   |
| 4 | Технологія навчання – це теорія використання прийомів, засобів і способів організації навчання і навчальної діяльності. Технологія навчання як прикладна наука покликана вводити в навчальний процес досягнення сучасної дидактики  | М. Астанов,<br>П. Підкасистий,<br>Ж. Хайдаров<br>[6, с. 108] |
| 5 | Технологія навчання (з грец. мистецтво слова, навчання) – за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) у ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв’язку з теорією навчання | С. Гончаренко<br>[7, с. 331]                                 |

Продовження табл.

| № | Визначення  | Джерело                             |
|---|---|-------------------------------------|
| 6 | Технологія навчання (від грец. Мистецтво, майстерність, уміння) – системний метод створення, застосування й визначення знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який має за мету оптимізацію освіти. Технологія навчання також трактується як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку нагромадженої практики (методів і техніки | Педагогічний словник<br>[8, с. 415] |

|   |   |                          |
|---|---|--------------------------|
|   | навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні   |                          |
| 7 | Дидактична технологія – це алгоритм виконання викладацької діяльності через її розчленовування на систему послідовних взаємозалежних елементарних дидактичних дій, що визначені більш-менш однозначно й мають на меті забезпечення досягнення високої ефективності в цій діяльності | C. Lokatis<br>[9, с. 14] |

У 70–80-х рр. ХХ ст. вплив системного підходу поступово привів до загальної установки освітньої технології: вирішувати дидактичні проблеми в руслі управління навчальним процесом з точно заданими цілями, досягнення яких піддається чіткому опису й визначенню [10–11]. У багатьох виданнях з’явилося нове розуміння суті освітньої технології (четверте визначення в табл), а саме: педагогічна технологія – це не просто використання технічних засобів чи навчання через комп’ютер; це виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність конструюванням та застосуванням прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки застосовуваних методів.

Суть цього підходу в можливій керованості навчального процесу. За характеристикою японського вченого-педагога Т. Сакамото, педагогічна технологія являє собою впровадження в педагогіку системного способу мислення, який можна інакше назвати “*систематизацією освіти*”, або “*систематизацією класного навчання*” [12].

На наш погляд, поняття “технологія навчання” всебічно висвітлено українськими науковцями С. Гончаренком [7, с. 331] та Н. Ничкало [8, с. 415]. Автори наводять дифеніції поняття й розглядають “технологію навчання” як системний метод створення, застосування й визначення знань; як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці, яка орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики.

Практика показала, що деякі вчителі визначають технологію й методику навчання хімії як одне й те саме. Російські фахівці В. Юдін [13] і А. Кушнір [14] відмінність між методикою та технологією вбачають у тому, що технологія характеризується своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох – “якщо”: якщо талановитий учитель, талановиті діти, “центральна” школа. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, і орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат. А методика виникає в результаті узагальнення досвіду чи винайдення нового способу подання знань [14, с. 22].

Згідно із цим ми вважаємо, що технологія організації навчання хімії визначається процесуальністю послідовних дій. Вона відповідає на запитання: як і коли здійснювати етапи навчання в педагогічному процесі на уроках хімії. Методика, на наш погляд, – це широке поняття, що відповідає на запитання: як, коли й навіщо виконувати етапи процесу навчання.

Поняття технології в дидактиці розглядається вузько – як конкретного об’єкта і широко – як галузі науки. Завдання дидактики полягає в тому, щоб: 1) описувати й пояснювати процес навчання та умови його реалізації; 2) розробляти організацію процесу навчання, нові навчальні системи, технології [15].

М. Кларін зауважує, що визначальною тенденцією дидактичних пошуків у руслі технологічного підходу до навчання є те, що технології розвиваються на ос-

нові установки на гарантоване досягнення діагностично заданих цілей як критеріально фіксованих навчальних результатів і характеризуються тотальною орієнтацією навчання на заданий кінцевий результат, що, у свою чергу, призводить до звуження педагогічних можливостей навчання [16, с. 10]. Із цим зауваженням ми погоджуємося, якщо мати на увазі алгоритмічні визначення освітньої технології.

У наш час розпочато щонайменше три спроби побудувати системну теорію освітньої технології в цілому. Хронологічно перша з них досить добре відома й належить В. Беспалько [17]. Ця теорія побудована на основах детерміністського розуміння освітнього процесу, унаслідок чого об'єкт є вкрай алгоритмізованим. Нині, коли в педагогіці перемагає парадигма особистісно орієнтованої освіти, що не визнає лінійного детермінізму, теорія В. Беспалька втрачає ознаки системності.

Інша спроба розпочата Г. Селевком [18]. Запропоноване ним системне подання технології, на наш погляд, дуже цікаве, оскільки містить загальну мову опису конкретних освітніх технологій і характеристику багатьох систем навчання цією мовою. Проте обсяг поняття “освітня технологія” в цій роботі настільки широкий, що зникає його зміст: до розряду технології потрапляє практично кожен більший цілісний педагогічний досвід.

Сьогодні розрізняють чотири класи освітніх технологій: технологія класичного семінару В. Гузеєва [8] та семінарська система М. Гузика [19]; модульні технології [6; 20]; блочні технології [21]; інтегральні технології [8; 22].

З упровадженням новітніх інформаційних технологій пов'язане ширше розуміння управління навчанням, що усвідомлюється не тільки як управління школою, але і як управління процесом навчання кожного учня. При цьому суб'єктами управління виступають не тільки керівники шкіл, а й учителі та учні.

На підставі аналізу літературних джерел ми дійшли **висновку**, що освітня технологія – це система, яка складається з: а) певного діагностичного й операційованого подання планованих результатів навчання; б) засобів діагностики поточного стану й тенденцій найближчого розвитку тих, хто навчається; в) набору моделей навчання; г) критеріїв чи вибору побудови оптимальної моделі для конкретних умов.

На завершення хочемо додати, що ми не ставили за мету викласти цілісну системну теорію освітньої технології. Ми намагалися розглянути із системних позицій місце освітньої технології в педагогічних системах.

#### Література

1. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н.М. Буринська. – К. : Вища школа, 1987. – 255 с. : іл., табл.
2. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала / В.Ф. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. – 1989. – № 6.
4. Глоссарий современного образования (терминологический словарь) / Л.Б. Левчук // Народное образование. – 1997. – № 3. – С. 93–95.
5. Гузеев В. От методик – к образовательной технологии / В. Гузеев // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 84–91.
6. Арстанов М.Ж. Проблемно-модульное обучение: вопросы теории и технологии / М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – Алма-Ата : Мектеп, 1980. – 208 с.: ил., табл.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
8. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 445 с.

9. Locatis C.N. Notes on the noiturc of technology // Educational technolgy. – 1987. – Vol. 27. – № 9. – P. 13–16.
10. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М. : Высш. шк., 1986. – 180 с.
11. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л. : Літопис, 1980. – 249 с.
12. International yearbook of educational and instructional technology, 1978/1979. – L., 1978. – 68 p.
13. Юдин В.В. Педагогическая технология : учеб. пособ. / В.В. Юдин. – Ярославль : ЯрГ-ПУ, 1997. – Ч. 1. – 48 с.
14. Кушнир А. Новая Россия подрастает / А. Кушнир // Народное образование. – 1997. – № 5. – С. 20–27.
15. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах : конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / В.В. Воронов. – М. : МПУ, 1995. – 110 с.
16. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : НПЦ “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
17. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
18. Селевко Г.К. Опыт системного исследования педагогических технологий (продолжение) / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 1997. – № 1. – С. 11–34.
19. Гузик Н.П. Лекционно-семинарская система обучения химии / Н.П. Гузик, Н.П. Пучков. – К. : Рад. шк., 1979. – 94 с.
20. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе : практико-ориентированная монография / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский ; [под ред. П.И. Третьякова]. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.
21. Гузев В. Системные основания образовательной технологии / В. Гузев. – М. : Знание, 1995. – 135 с.
22. Гузев В.В. Лекции по педагогической технологии / В.В. Гузев. – М. : Знание, 1992. – 60 с.

РОТЕРС Т.Т.

## **ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА СПОРТИВНИМ НАПРЯМОМ**

Основною тенденцією реформування змісту освіти в загальноосвітніх навчальних закладах є введення обов’язкового профільного навчання в старшій школі, яке передбачає поглиблене й професійно орієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Найбільш актуальними напрямками профільного навчання в 10–12-х визначено суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які зумовлені суспільним розвитком праці й містять знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі шляхом добору різних предметів і їх змісту. Засвоєння змісту освіти в загальноосвітніх навчальних закладах із профільним навчанням спрямоване, з одного боку, на забезпечення загальноосвітньої підготовки учнів, а з іншого – на підготовку до майбутньої професійної діяльності. У цьому аспекті великого значення набувають питання підготовки вчителів фізичної культури до профільного навчання за спортивним напрямом як у системі післядипломної педагогічної освіти, так і в системі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури за освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”. Зазначаємо, що в Концепції профільного навчання у старшій школі наголошено на тому, що нові цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти та системи

підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Для цього необхідно у вищих навчальних закладах педагогічного профілю передбачити підготовку педагогічних кадрів з урахуванням потреб профільної школи та внести відповідні зміни до державного стандарту вищої педагогічної освіти для спеціалістів і магістрів, планувати необхідну спеціалізацію студентів і магістерські програми з профільного навчання старшокласників, а також здобуття вищої педагогічної освіти за кількома освітніми галузями, передбаченими державним стандартом загальноосвітньої школи [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що проблема профільного навчання в старшій школі розробляють педагоги різних країн світу: Франції, Швеції, Англії, Шотландії, США. Цю проблему розробляють також вчені Росії (М. Віленський, Р. Сафін, І. Ареф'єв та ін.) та України (М. Данилко, В. Стешенко, Л. Фаннінгер, М. Зубалій та ін.). Вони довели, що важливою умовою досягнення успіху в будь-якій діяльності є спеціалізація працівника, яка не тільки сприяє розвитку виробничих сил, науки, культури, а й відповідає різноманітності здібностей та розвитку людини. У руслі цієї тенденції диференціація навчання виступає основним організаційним принципом середньої загальноосвітньої школи як зарубіжжя, так і Росії та України впродовж багатьох десятиліть.

Незважаючи на велику увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі теорії й методики фізичного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її питання залишаються поки що не вирішеними. У науці не досліджувалися питання підготовки вчителів фізичної культури до профільного навчання в старшій школі за спортивним напрямом.

**Мета статті** – розкрити проблеми підготовки вчителів фізичної культури до профільного навчання в старшій школі за спортивним напрямом.

У процесі вивчення науково-педагогічних праць щодо підготовки вчителів фізичної культури до профільного навчання було встановлено, що профільне навчання за спортивним напрямом орієнтує організацію навчального процесу на ознайомлення старшокласників з основними формами професійної діяльності вчителя фізичної культури або тренера з виду спорту, обраного в школі як профільного, на підвищення спортивної майстерності в обраному виді фізкультурно-оздоровчої або спортивної діяльності. Це сприяє розвитку в старшокласників індивідуальних професійних здібностей та розширенню їхніх уявлень про специфіку фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, вчить учнів мислити на професійному рівні вчителя фізичної культури або тренера з обраного виду спорту [2]. Профільна програма фізичної культури спортивного напрямку передбачає на рівні обов'язкового компонента ще й змінний компонент за модульним принципом: волейбол, баскетбол, гандбол, плавання, легка атлетика, спортивний туризм та інші, які включають теоретичну, фізичну, технічну, тактичну підготовку. На засвоєння змісту профільної програми фізичної культури спортивного напрямку передбачено в 10–11-х класах 5 годин на тиждень, а в 12-му класі – 6 годин. Така постановка питання підвищує вимоги до професійної підготовки вчителів фізичної культури. Постає запитання: чи готові загальноосвітні школи, директори та вчителі фізичної культури до впровадження профільного навчання старшокласників саме за спортивним напрямом? Було проведено анкетування директорів, вчителів фізичної культури загальноосвітніх навчальних закладів м. Луганська та Луганської області.

Встановлено, що 68,7% шкіл таких сел, як: м. Лозно-Олександрівка, Стельмахівка, Брянка, Височинівка, Лизине, Артемівськ, Трьохізбенка, Первомайськ,



Луганськ, Весела Тарасівка, Тополі, Комісарівка, – мають профільне навчання за різними напрямками (суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний), крім спортивного, але при цьому директори вважають, що 50% старшокласників обрали б спортивний напрям. Основною причиною такого становища є те, що немає кадрів достатньої підготовки та матеріально-технічної бази. Разом з тим директори зазначають, що готові впроваджувати профільне навчання з футболу на 50% з волейболу, баскетболу та фізичної культури на 25%.

За науковими даними О. Котової [3], з 730 шкіл Луганщини лише 10 шкіл мають документоване спортивне профілювання за такими фізкультурними напрямами та курсами за вибором: волейбол, баскетбол, теніс, футбол та спортивна ритміка, що становить 14%.

Анкетування вчителів фізичної культури довело, що з 26 респондентів 100% бажають, щоб у них був спортивний профіль з волейболу (41,6%), з футболу, баскетболу, фізичної культури (33,0%). Гімнастику обрали тільки 12,5% вчителів, проте в них немає матеріально-технічної бази. При цьому вчителі фізичної культури вважають, що до 80% старшокласників оберуть спортивний профіль навчання. Виходячи із цього, можна зазначити, що вчителі фізичної культури мають достатню методичну, практичну підготовку для впровадження спортивного профілю в старшій школі. Проблема полягає в недостатній матеріально-технічній базі та відсутності відповідної мотивації директорів до профільного навчання за спортивним напрямом.

На нашу думку, саме профільне навчання за спортивним напрямом у загальноосвітніх навчальних закладах дає змогу реалізувати соціальне замовлення нашого суспільства на здорову людину, бо проблема здоров'я школярів є сьогодні однією з найбільш актуальних, адже стан громадського здоров'я є важливим показником збереження й розвитку людського потенціалу будь-якої країни. У концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя в дітей та молоді [4] зазначено, що метою концепції є створення умов для зміцнення фізичного, психічного, соціального й духовного здоров'я, психологічного комфорту та соціального добробуту дітей і молоді шляхом визнання пріоритету здорового способу життя як основного чинника збереження та зміцнення здоров'я, утвердження свідомого ставлення й громадянської відповідальності за власне здоров'я. Стратегічною лінією концепції є надання пріоритетності формування здорового способу життя дітей та молоді в усіх ланках освіти. У цьому аспекті фізичній культурі, фізичному вихованню надається основна (провідна) роль. Зауважимо, що престижність здорового способу життя зростає в сучасному світі. Стало модним грати в теніс, займатися аеробікою, плаванням та іншими видами спорту, відвідувати тренажерні зали чи мати тренажери вдома, стежити за своєю вагою, приймати вітаміни, харчові добавки тощо. Але ж забезпечення здоров'я, формування здорового способу життя – це проблема багатофакторна. Фізична культура як навчальний предмет є лише однією зі складових, що мають розв'язувати цю проблему на рівні профільного навчання за спортивним напрямком.

Анкетування учнів загальноосвітніх навчальних закладів м. Луганська (192 учнів СШ № 14, 29, 60) показало, що 86,9% старшокласників подобаються уроки фізичної культури своєю можливістю продемонструвати фізичні якості (49,5%), цікавим змістом уроків (36,9%) та особистістю вчителя фізичної культури. Школярам найбільше подобається займатися футболом, баскетболом, волейболом, фітнесом, фізичною культурою, гімнастикою та аеробікою, але тільки 10,4% учнів

городських шкіл обрали б у майбутньому спортивну професійну діяльність на рівні тренера з обраного виду спорту та вчителя фізичної культури. При цьому 90,6% старшокласників знають, що існує тісний зв'язок показників здоров'я та успіху в майбутній професійній діяльності.

Цікавим для нашого дослідження є те, що найбільший відсоток старшокласників указали, що їм подобається саме спортивний напрям профільного навчання в школі (33,3%). Далі йде суспільно-гуманітарний (32,8%), художньо-естетичний (21,9%), технологічний (18,7%) та природничо-математичний (13,5%).

У зв'язку з цим основними завданнями профільного навчання, які має вирішити загальноосвітня школа, директор, вчитель фізичної культури, виступають: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого й професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору та оволодіння майбутньою професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенції учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення перспективних зв'язків між загальною середньою та професійною освітою відповідно до обраного профілю.

У цьому аспекті зазначаємо, що на методологічному рівні підготовка вчителів фізичної культури має здійснюватися в тісному взаємозв'язку з фаховою підготовкою майбутніх учителів фізичної культури. Специфіка підготовки така, що має у своєму активі різні спортивно-педагогічні дисципліни: гімнастику, легку атлетику, спортивні ігри (волейбол, баскетбол, футбол, гандбол), плавання, які надають можливість майбутньому вчителю засвоїти техніку, тактику, технологію викладання для різних вікових груп школярів, підвищити свій методичний рівень, професійну культуру. На підставі цього майбутній учитель фізичної культури обов'язково обирає курс свого спортивно-педагогічного вдосконалення (СПВ) або підвищення спортивної майстерності (ПСМ) з різних видів спорту протягом усіх років навчання у вищому навчальному закладі під час теоретичних, практичних занять, самостійної та науково-дослідної роботи. Це становить основу та надає можливість вчителю фізичної культури розробити в школі програму обраного виду спорту як профільного на підставі курсу спортивно-педагогічного вдосконалення, яким він займався за період навчання у вищому навчальному закладі, з якого має спортивний розряд і ґрунтовну теоретичну та методичну підготовку.

З огляду на це зазначаємо, що в навчальному плані підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів з фізичного виховання передбачається курс спортивно-педагогічних дисциплін. Саме вони надають можливість підготувати майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників за спортивним напрямом, оскільки надають методику проведення всіх форм занять. Постає запитання: на якому рівні засвоює студент – майбутній учитель фізичної культури зміст та методику спортивно-педагогічних дисциплін. У цьому аспекті на перше місце виходить інтерес та мотивованість студентів на високому рівні засвоювати матеріал спортивно-педагогічних дисциплін. Така позиція студента пов'язується з прагненням стати висококваліфікованим учителем. На думку Б. Шияна та В. Папуші, особистісно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу, де в центрі навчання стоїть студент, надає можливість викладачеві визначити завдання занять та спрямувати освітній процес в русло цілеспрямованого розвитку його особистості. Іншими сло-

вами, студент у кінці кожного заняття повинен відповісти собі: чого він сьогодні навчився, чого не знав або не міг зробити ще вчора. Така постановка питання стосовно до навчання означає, що всі методичні рішення (підбір навчального матеріалу, використання прийомів, способів, методів, засобів тощо) проходять крізь призму особистості студента: його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних та функціональних особливостей [5]. Таку методологічну установку можна посилити в аспекті саме формування у студентів низки професійних компетентностей проводити профільне навчання школярів за спортивним напрямом. На практичному рівні вже у процесі навчання студент мусить розробити програму курсу за вибором для учнів 8–9-х класів та реалізувати її на педагогічній практиці в школі.

Іншими словами, курс за вибором у школі може мати ознаки курсу спортивно-педагогічного вдосконалення, курсу спортивно-педагогічних дисциплін у вищій школі, але в меншому обсязі. Це надасть можливість студентам-практикантам зацікавити школярів, сформувати стійкий інтерес через постійне відкриття учнями нового знання, набуття рухового досвіду, підвищення рухової активності.

**Висновки.** Найбільш значущими проблемами при підготовці вчителів фізичної культури до профільного навчання старшокласників за спортивним напрямом виступає спрямованість програми курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти в русло поглибленого вивчення спортивно-педагогічних дисциплін., взаємодія інститутів післядипломної педагогічної освіти та вищих навчальних закладів, які готують майбутніх учителів фізичної культури. У цьому аспекті необхідно надавати можливість студентам виявляти самостійність та ініціативу, творчість у процесі засвоєння навчального матеріалу зі спортивно-педагогічних дисциплін. Оптимальний варіант – це застосування активних методів навчання, прилучення студентів до проведення навчально-тренувальної роботи, курсів за вибором у загальноосвітніх навчальних закладах як у педагогічній практиці, так і у волонтерській діяльності.

#### **Література**

1. Організація профільного навчання : довідник вчителя фізичної культури в запитаннях та відповідях. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – С. 180.
2. Зубалій М. Зміст навчальної діяльності старшокласників зі спортивного профілю / М. Зубалій // Здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 3. – С. 1–5.
3. Котова О. Принципи організації профільного навчання у старшій школі / О. Котова // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 1. – С. 52–56.
4. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Директор школи. – 2004. – № 40. – С. 23–27.
5. Шиян Б.М. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту / Б.М. Шиян, В.Г. Папуша. – Х., 2005. – 208 с.

САЄНКО Н.В.

## **ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНОМУ ВНЗ**

Останнім часом дослідники відзначають зростання інтересу до проблем культури й культурної регуляції колективного та особистого життя людей, що характерне для всієї світової науки останнього сторіччя й пов'язано із численними історичними та соціально-культурними причинами.

Проблемами культурознавчої та соціальної освіти, плюралінгвізму, ідеями полікультурної іншомовної освіти, які створюють умови для соціокультурної освіти, займається багато відомих вітчизняних та зарубіжних учених у галузі навчання іноземних мов (В.С. Біблер, Н.Ф. Бориско, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Є.І. Пассов, В.В. Сафонова, М. Byram, R. Lado, J. Trim). Усі дослідники сходяться на тому, що сучасна концепція іншомовної освіти базується на інтегрованому вивченні мови й культури, на діалозі культур. Враховуючи те, що мета такої освіти – вивчення мови через культуру, культури через мову, виховання *homo moralis* (Ю.І. Пассов), необхідно здійснювати формування соціокультурної компетенції (СКК) того, хто навчається, в поєднанні з його загальнокультурним розвитком. Існує багато точок зору на те, що треба включати до соціокультурного компонента в змісті навчання іноземних мов, але питання про те, які особливості сучасної культури мають бути розглянуті під час його формування, ще не достатньо досліджено.

**Метою статті** є аналіз тенденцій та особливостей сучасної культури, які треба враховувати при відборі змісту матеріалів і розробленні технології формування соціокультурної компетенції в процесі навчання іноземних мов у немовному ВНЗ.

Аналіз останньої культурологічної літератури [1; 2; 3; 4] дав змогу виділити такі особливості сучасної культури.

Однією з найважливіших її рис є *пошук технологій* так званих “*м’яких соціальних взаємодій*”, які виражаються у всесвітньому розвитку систем соціальної участі, суспільних зв’язків, політкоректності.

Важливою умовою для становлення нової соціокультурної ідентичності громадянина сучасного суспільства є *зниження соціальної значущості традиційних статусних маркерів особистості*, таких як станове походження, національність, раса, віросповідання. Основними статусоутворювальними характеристиками особистості стають параметри її професіоналізму: освіта, спеціалізованість, кваліфікація, актуальність професії та динаміка професійного зростання. У наш час соціальна стратифікація все більше визначається профілем, глибиною і якістю освіти, яку здобуває кожна людина персонально. А це створює принципово нову ситуацію, яка практично не зустрічалася раніше в історії: соціокультурна компетентність людини вперше стає персоніфікуючою ознакою її особистості, рисою її індивідуальності, яка набувається головним чином за допомогою освіти й особистого духовно-інтелектуального розвитку. Тому основними складниками соціокультурної компетентності людини в подібному суспільстві стають не стільки знання класичних зразків гуманітарної культури (це знання поступово витісняється з галузі загальної ерудиції особистості також у зону суто професійної компетентності), скільки психологічна мобільність і комунікабельність індивіда, його соціальна адаптивна й культурна толерантність. Перелічені характеристики зовсім не відмінюють функціонування більш традиційних рис культурної компетентності; останні просто знизили рівень своєї загальносоціальної значущості, виявилися витісненими переважно у сферу приватних міжособистісних стосунків між людьми.

Принципово важливою подією, яка радикально вплинула як на спрямованість соціальної динаміки співтовариств у цілому, так і на стан національно-культурної сфери їхнього буття зокрема, стала так звана “інформаційна революція” другої половини ХХ ст., у результаті якої почали формуватися глобальні інформаційні мережі, транснаціональні мультимедійні системи тощо. Нації, які до недавнього часу були порівняно замкнутими “інформаційними організаціями”, відокремленими від сусідів мовними, техніко-комунікативними, політико-ідеологічними й

іншими засобами самодостатнього буття, стали в інформаційному значенні більш “прозорими”. Відповідно зросла їхня культурна відкритість, здатність до взаємобміну культурними формами, новаціями, досвідом. Уперше в історії людства з’явилася технічна можливість формування не тільки регіональних, а й загальнопланетарних комунікативно-діяльнісних систем, спочатку у вузькоспеціалізованих галузях знання і практики, а потім і в загальнодоступних галузях соціокультурного життя (глобальний зв’язок, мас-медіа, реклама, дистанційна освіта, поліфункціональні інформаційні системи на зразок Інтернету тощо).

У культурологічних дослідженнях порівняно недавно з’явилося поняття “глобалізації культури” [5]. Воно охопило сферу поширення міжнародних контактів і міжкультурних комунікацій, діяльність засобів масової інформації та Інтернет, системи середньої й вищої освіти, туризм і спортивні змагання, моду та дизайн, дозвілля й індустрію масової культури, художній стиль у мистецтві. Цей процес набув характеру нашестя й обвалу, залучаючи до нього мільйони людей у різних країнах, створюючи світовий культурний простір. Взаємодія культур, поза сумнівом, здійснювалася і в минулі історичні епохи, але такого розмаху цей процес набув тільки в другій половині ХХ ст. і з тих пір набирає прискорення. Відомий дослідник процесів глобалізації І. Валлерстайл стверджує: “Ми повинні вступити в грандіозний всесвітній діалог”.

Проте в умовах глобалізації саме ідентичність руйнується. Світ став більш відкритим, збільшуються можливості соціальної мобільності й нових контактів, зміни місць роботи та навчання. Соціологи відзначають, що приблизно кожні п’ять років людина переїздить у нові регіони. Це означає, що змінюється спосіб життя, з’являється нове середовище спілкування, знайомі та співробітники. Відбувається освоєння нового культурного простору, оволодіння мовами й звичаями. Усе це змінює ментальність та ідентичність людини, створює космополітичний або транснаціональний тип, який скрізь почуває себе “як вдома”.

Сценарій “культурної гомогенізації” призводить до втрати національно-етнічної ідентифікації і створює тип “європейця” або “американця” із загальними стандартами поведінки та способу життя. Національні особливості культури та способу життя залишаються як спомин про минуле, як екзотичний символ. Сценарій “периферійної корекції” означає, що в ході глобалізації відбувається змішування загальних і локальних особливостей культури, у результаті якого виникає щось середнє, своєрідний гібрид, що віддалено нагадує первинний зразок. Сценарій національного й релігійного фундаменталізму неминуче приводить до конфронтації, агресії, тероризму та трагедій.

З глобалізацією культури тісно пов’язана швидка *дифузія культури*. Під дифузією культури розуміють процес просторового поширення якої-небудь культури або, частіше, її окремих форм, зразків, підсистем з точки (регіону) виникнення в напрямках, де ці культурні елементи виявляються потрібними, запозичаються співтовариствами, які раніше подібними формами не володіли. Дифузія культури найтісніше пов’язана з процесами обміну продуктами й технологіями діяльності між різними народами, державами, цивілізаціями, континентами. Однією з поширених форм дифузії культури є її насильне впровадження якоюсь “сильною” стороною (завойовником, колонізатором) у культурну практику “слабкої” сторони (завойованого або колонізованого народу). Навіть у регіоні мешкання одного народу, як правило, корисні новації не створюються паралельно й одночасно в усіх населених пунктах. Зазвичай вони спочатку з’являються в одному з них, а потім швидко поширюються по всій національній території, а часто запозичуються й

сусідами. Це і є дифузія культури в її найорганічнішому прояві. Таким чином, наприклад, склалася цивілізована одноманітність Західної Європи.

Дифузія культури особливо стрімко відбувається в молодіжній субкультурі (запозичення стилів одягу, музики, розваг, сленгу тощо).

У деяких суспільствах спостерігається так звана *соціальна деструкція*. Ознаками соціокультурної деструкції є, перш за все, процеси маргіналізації населення, зниження ефективності процедур соціалізації й інкультурації особистості членів співтовариства засобами виховання, пропаганди; деградація підсистеми ціннісних орієнтацій, традиційної моралі, моральності тощо. Причини виникнення процесів соціальної деструкції часто бувають пов'язані із соціальними кризами у внутрішньому розвитку співтовариств (як приклад можна розглядати “перебудову” та “постперебудову” кінця ХХ ст.). Соціальна деструкція (навіть тимчасова) є найсерйознішим випробуванням співтовариства на міцність і стійкість його соціокультурної системи як універсального механізму соціальної інтеграції й регуляції.

Характеризуючи сучасну культурну картину світу ми відзначаємо таку її рису, як різкий *антагонізм між культурою Заходу та Сходу* в крайньому прояві її особливостей – ісламському фундаменталізмі. Існує думка, що найбільш запекла ненависть нашого часу – ісламських фундаменталістів до Заходу. На думку багатьох дослідників, вона спричинена тією обставиною, що Захід усіма засобами нав'язує їм своє уявлення про те, як треба жити, і цим руйнує традиційний побут магометан. Інші види ненависті мають таку саму природу, зростаючи з глибинного протесту “дайте нам жити по-своєму!”. Сьогодні в людини залишилося одне, що вона може вважати своїм і любити – цивілізація, до якої вона належить історично й генетично, і вона повинна берегти її, як колись берегла землю, розуміючи при цьому, що на це мають право й інші народи, і їх не потрібно перевиховувати. “Якщо така терпимість буде прийнята світовою спільнотою як фундаментальний принцип нашого століття й зафіксована в міжнародному праві, тоді справді буде побудований той багатополлярний світ, який поки що існує лише теоретично, ненависть утихне, зuboжіння любові зупиниться і кінець часу буде відстрочений” [6, с. 20].

В. Костиков наголошує на такому явищі, як “заштовхування народу в культурне гетто”. У міру того, як країни пострадянського простору повільно вибираються з 15-річної розрухи, а народ – з убогості, все частіше і тривожніше звучить тема моральності й культури. Але, захищаючи високу культуру й моральність, влада звертається, перш за все, до забезпеченої частини населення. Народу виділяється особлива культурна й етична резервація: з рекламною пиво-горілковою культурою, з дешевою телепопсою, з псевдоголосами і вульгарною веселістю.

Ззовні все неначебно виглядає благополучно. Великі міста нагадують постійно діючий фестиваль, безперервну демонстрацію культурного “мейнстриму”. Афіші повні імен світових знаменитостей, про які раніше чули тільки по “Голосу Америки” або по Бі-бі-сі. До нас із задоволенням їдуть відомі музиканти, співаки, режисери. Звичайно, добре, що зникла “культурна завіса” часів “холодної війни”, але міста все більше перетворюються на торговельно-розважальні центри для багатих.

Як би ми не засуджували радвладу за цензуру та показну народність, потрібно визнати, що культурна політика з її головним гаслом “Мистецтво належить народу” давала свої реальні плоди. Потяг населення до мистецтва тримається дотепер. Але можливості скористатися конституційним правом на участь у культурному житті і користування закладами культури, на доступ до культурних цінностей тануть на очах.

Ми наближаємося до світових рекордів за кількістю казино й “одноруких бандитів” на душу населення. А тим часом зникла велика кількість театральних, хороших і хореографічних колективів, багато з яких працювали під опікою профспілок. Саме в них одержували перші уроки музичної й театральної грамоти мільйони наших дітей. Доступність культури давала шанс дітям з робочих сімей відчувати привабливість культури і, якщо пощастить, “прорватися в інтелігенти”. Сьогодні такої можливості практично не залишилося.

Культура перестає виконувати найважливішу соціальну й політичну функцію – об’єднувати народ у єдине ціле або принаймні створювати ілюзію єдності. Разом із суспільством, яке розпалося на дві частини – багатих і бідних, розпадається й загальний культурний простір. Народ заштовхується в культурне гетто. Адже розпад нації на аристократію та “підлий стан” загрожує насінням класової ненависті, а отже, і соціальною нестабільністю. *Вимивання культури з народних шарів* призводить і до заперечення не тільки демократичних цінностей, а й етичних стандартів побутової поведінки. Соціологи вже б’ють на сполох. Сьогодні лише 25% населення визнають демократію корисною для суспільства. Відключення народу від культури вже призводить до негативних наслідків: зростає агресія, алкоголізм, насильство, національна нетерпимість. Культурну порожнечу заповнює “ідеологія”, проти якої так люто виступав Ф.М. Достоевський: “якщо немає бога, то все дозволено” [7, с. 12].

**Висновки.** Отже, виходячи з особливостей сучасної культури, при формуванні СКК ми повинні:

- використовувати мультикультурний синтез різних культурних настанов і розробляти так звані “м’які” соціальні взаємодії в освітньо-виховній діяльності;
- розвивати психологічну мобільність і комунікабельність індивіда, його соціальну адаптивну та культурну толерантність, не нехтуючи при цьому загальною ерудицією особистості, яка передбачає знання класичних зразків гуманітарної культури;
- активно використовувати сучасні інформаційні технології для формування культурної відкритості індивіда, його здатності до взаємообміну культурними формами;
- сприяти соціальній самореалізації особистості, формуючи її готовність до соціальної мобільності, перманентного перенавчання, самовдосконалення впродовж усього життя;
- брати до уваги процеси глобалізації та дифузії культури, особливо молодіжної, результатом чого є культурна продукція, яка має особливе значення для сучасної молоді;
- забезпечувати можливість залучення до високих зразків культури, виховувати смак і вибірковість.

#### **Література**

1. Флиер А.Я. Культурология для культурологов : учеб. пособ. для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также для преподавателей культурологии / А.Я. Флиер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 492 с.
2. Бабахо В.А. Культурология: Программа базового курса. Хрестоматия. Словарь терминов / В.А. Бабахо, С.И. Левикова. – М. : Гранд : ФАИР-Пресс, 2000. – 399 с.
3. Кононенко Б.И. Культурология в терминах, понятиях, именах : справ. учеб. пособ. / Б.И. Кононенко. – М. : Щит-М, 1999. – 405 с.
4. Арнольдов А. Человек и мир культуры: Введ. в культурологию / А. Арнольдов. – М. : МГИК, 1992. – 239 с.

5. Иконникова С.Н. Векторы и ориентиры культурологии в пространстве глобализации / С.Н. Иконникова // Вопросы культурологии. – 2008. – № 1. – С. 4–8.
6. Тростников В. Пять признаков конца света / В. Тростников // Аргументы и факты в Украине. – 2007. – № 1. – С. 20.
7. Костиков В. Народ у театрального подъезда / В. Костиков // Аргументы и факты в Украине. – 2007. – № 6. – С. 12.

САНДОВЕНКО І.

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В ІНДУСТРІЇ ТУРИЗМУ КАНАДИ

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) були визначені як такі, що здатні привести до радикальних змін в економіці, появи нових і модернізації традиційних секторів виробництва та послуг, а розробка програмного забезпечення та проривні методи використання ІКТ – як такі, що мають високий потенціал реалізації ІКТ і розглядаються як найбільш привабливі та перспективні для інвестування.

Актуальність статті полягає в тому, що в Україні необхідно стимулювати більш тісну взаємодію між науково-технічним співтовариством та підприємствами в суспільному та приватному секторах. Вважається, що формування мережевих співтовариств є найважливішою умовою для розвитку економіки, яка заснована на знаннях [1].

**Мета статті** – ознайомити педагогів із досягненнями поставлених цілей у вищих навчальних закладах Канади.

У Канаді у 2005 р. почалась реалізація проекту “Оновлення” (“Renewal”) з метою виявити можливі перспективи та стратегічні напрями інноваційного розвитку країни на період до 2020 р.

У країні питома вага організацій, які використовують Інтернет, становить 82%, питома вага сектора ІКТ у валовій додатковій вартості підприємницького сектора – 7,8%. Внески в освіту – найвищі в світі й становлять 7% національного прибутку [7].

М. Плейн, В. Утовас і Дж. Стафорд стверджують, що можливості електронного бізнесу, Інтернету та комп’ютерних технологій відкрили нові перспективи для індустрії туризму. Підприємства туризму були лідерами й першими показали, як е-технології впровадити в практику ділових відносин. Основними учасниками індустрії туризму є туристські агентства (роздрібні торговці) та туроператори (організатори туристичних пакетів).

Туризм виділяється серед індустріальних секторів саме важливістю малих та середніх підприємств, які становлять 95% індустрії. У 2003 р. кількість туроператорів, які управляли власним веб-сайтом компаній, була 42%, а турагентств – 29%. Із фірм з веб-сайтами 75% турагентств та 84% туроператорів використовували їх для реклами, 60% турагентств і 49% туроператорів – для розширення контактів із клієнтами [2].

Одна з головних цілей Комісії туризму Канади (Canadian Tourism Commission) (СТС) – підтримувати індустрію на прибутковому рівні. У 2006 р. вклад індустрії туризму в прибутках на всіх урядових рівнях становив приблизно 19,4 млрд канадських доларів (3,9%), а в 2000–2006 рр. прибутки урядів зростали щорічно в середньому на 4,5%. У 2006 р. туризм надав 3,8% робочих місць від загальної кількості в економіці та становив 2,05% валового внутрішнього продукту



країни. Загальні витрати в туристичній галузі підвищуються завдяки більшій зайнятості населення країни, зростання особистих прибутків канадців та збільшенню відвідувань Канади іноземцями [3].

У 2003 р. Інтернет був основним джерелом інформації при плануванні подорожі для 35% канадських користувачів цієї послуги. 56% туристів планували подорожі онлайн і 87%, імовірно будуть робити це в майбутньому. Первинні фактори, які спонукають користувачів Інтернету укласти договір онлайн: якість і точність інформації, розміщеної на сайті, простий процес резервування, доступність бажаного продукту та репутація компанії чи банера сайту.

Здатність індустрії туризму адекватно реагувати на виклики часу залежить насамперед від спроможності точно передбачити майбутнє та визначити головні тенденції, що матимуть найбільший вплив на підприємства галузі. У 2004 р. була створена Туристична комп'ютерна мережа кафедри туризму (Університет Квебека в Монреалі) (The Tourism Intelligence Network (TIN) of the ESC-UQAM Char in Tourism (University of Quebec at Montreal) [4].

Завдяки співпраці з університетом, Мережа має контакти по всьому світу з університетами, дослідними центрами та асоціаціями, які є складовими індустрії туризму. Це забезпечує доступ до багатьох баз даних, спеціалізованих журналів, досліджень, Інтернет-сайтів, а також до експертних оглядів провідних спеціалістів з туризму. Щоденний моніторинг розвитку індустрії аналітиками дає можливість передбачити нові тенденції, пов'язані з такими темами: структурування потенційних клієнтів; розвиток туристичних продуктів діяльності; поява нових туристичних напрямів; політика розвитку туризму в інших країнах та провінціях Канади; розвиток електронного туризму; кращі методи управління. З'єднання з Туристичною комп'ютерною мережею безкоштовне. Користувачі отримують електронний інформаційний бюлетень та галузеві інформаційні резюме.

Для оптимізації пошуку потрібної інформації, а отже, і мінімізації втрат ділових можливостей для компаній, які вкладають кошти в створення та розвиток своїх сайтів, корпорацією Tralliance для всесвітньої індустрії туризму був зареєстрований домен верхнього рівня (TLD) з назвою “. [dot] travel”. Комісія туризму Канади є представником Північної Америки в Корпорації партнерства подорожей (The Travel Partnership Corporation), завданням якої є розвиток та просування домена. Комісія туризму була одним із перших прихильників концепції “travel” та співпрацювала з організаціями індустрії туризму з метою захисту цілісності домена, гарантуючи збереження усіх канадських географічних назв, заохочуючи канадські туристські напрями закріпити свої легітимні назви в Інтернет-просторі “travel”. Законність назв забезпечується обов'язковою перед реєстрацією вебсайта фірми процедурою перевірки на відповідність встановленим вимогам, стандартам і присвоєнням ідентифікаційних номерів, що є унікальним у практиці індустрії. Розвиток “travel.” включає створення глобальної директорії, організованої за країнами, за родом діяльності або за сектором і пошук у якій є безкоштовним для користувача. Кожен зареєстрований споживач та фізична чи юридична особа, що надає туристичні продукти та послуги отримує доступ до понад 1400 відповідних категорій, що включають усі аспекти подорожей [5].

Комісія закріпила ряд доменів у “. travel” за ключовими канадськими напрямами так, щоб вся країна мала витримане в загальному ключі оформлення, і клієнт мав змогу підтвердити кожен аспект своєї подорожі, не залишаючи сайт “Canada. travel”. Індустрія використовує “travel.” для побудови електронного бренду й порталу внутрі-

шнього туризму для туристичного напрямку – Канада, не обмежуючись реєстрацією територіальних одиниць та визначних місць. У цьому унікальність досвіду Канади. Оптимізація пошукової системи завдяки чіткому кодуванню кожного сайту сприяє співпраці всіх учасників туристичного ринку. Завдяки зворотному зв'язку – відгукам, надісланим споживачами на сайт “Canada. travel” – формується атмосфера впевненості у якості продукту та довіра до змісту інформаційного ресурсу.

У Канаді вважають, що коли сайт “Canada. travel” буде задіяний повною мірою, він назавжди змінить методи управління й маркетингу канадських туристичних напрямів. З новою веб-платформою Канадська комісія туризму розробляє каталог, розширену директорію ознайомлювальної поїздки, де учасники програми “Канадський спеціаліст” (“Canada Specialist”) (CS) з усього світу мають можливість досліджувати конкретні туристичні продукти та знайти точну інформацію про тарифи. Партнери надають опис свого продукту з посиланням на веб-сайт. Участь у програмі є безкоштовною. Метою програми є навчання й заохочення туристичних агентів з інших країн відкривати різноманіття туристських маршрутів, які пропонує Канада. Впродовж останніх років успішно діють курси на більшості основних ринків: Австралії, Франції, Німеччини, Кореї, Мексики, Великої Британії та США. Так, у Німеччині є більше ніж 850 зареєстрованих агентів.

Комісія туризму у своїх американських акціях використовує мікросайти, які пропонують можливості маневрування, значно більші, ніж традиційний сайт у стилі головної сторінки. Мікросайт – це частина більшого вебсайта, яка просувається окремо, з метою виконання окремих завдань, і має з ним спільну символіку та дизайн. Мікросайти дають можливість відслідковувати оперативно й у постійному режимі зміну бази клієнтів фірми та ефективність реклами. Маркетолог може визначити, який продукт працює більш ефективно та прийняти рішення щодо більш яскравого його подання на головному сайті оператора.

Завдяки розвитку автоматизації, програмним інтелектуальним засобам для збирання, обробки, контролю та аналізу інформації про клієнтів в Інтернеті реалізація потенціалу системи управління відносинами з клієнтами та партнерами стає звичайним явищем у канадському бізнесі. Технологія автоматизованого маркетингу забезпечує двостороннє спілкування й спрямована на розвиток взаємної довіри між тими, хто подорожує та турсоператором, долаючи безособовість індустрії, зберігаючи рентабельність і темп сучасного світу бізнесу. Автоматизоване управління маркетинговими кампаніями може бути використане для запуску, корегування й повторної поставки маркетингових матеріалів, визначення окупності інвестицій, раціоналізації маркетингових дій, створення бази даних клієнтів тощо. Порівняно з традиційним маркетингом на третину зменшуються виробничі витрати як за часом, так і за коштами, а остаточний продукт стає набагато якіснішим, ніж початковий [6].

З упровадженням ІКТ зростають вимоги до кваліфікації персоналу. Малі та середні підприємства є рушійною силою при запровадженні Інтернет-стратегії та розробці програм, які допоможуть краще підготуватись з тим, щоб отримати якнайбільшу вигоду із заснованого на Інтернет-технологіях маркетингу. За даними Канадського товариства навчання й розвитку (Canadian Society for Training and Development) 98% малих і середніх підприємств у навчанні за технологіями онлайн використовують електронну пошту, у 78% є свої власні вебсайти.

До структури неперервної туристичної освіти входять професійні школи, коледжі, університети, менеджерські курси у сфері міжнародного управління гостин-

ністю й туризмом. Шість канадських освітніх закладів Canadian Tourism College (Surrey), Canadian Tourism College (Vancouver), ICS Canada, Grande Prairie Regional College, Travel Training Career Centre Ltd., Medicine Hat College пропонують десять дистанційних курсів з туризму. У наш час Канада є одним із світових лідерів у розвитку електронного навчання та в розробках програмного забезпечення для дистанційної освіти. Всі провінції Канади мають розвинені комунікаційні лінії, які дають можливість навчальним закладам пропонувати електронне навчання як стаціонарно, так і в дистанційній формі.

Федеральне відомство “Промисловість Канади” є відповідальним за послуги та програми для бізнесу, від забезпечення субсидіями й регулювання конкуренції до підтримки інновацій. Різноманітні курси та програми доступні в кожній частині країни, зручні для підприємців і доступні за вартістю або навіть безкоштовні. Так, програма “Канадський бізнес” (“Canada Business”) – це мережа центрів, які є відповідними пунктами контактів для отримання інформації та програм від федеральних, провінційних, територіальних і місцевих органів влади та партнерів [7].

За загальнонаціональною програмою “Студентські зв’язки” (“Student Connections”), з початку діяльності в 1996 р., більше ніж 175 тис. осіб пройшли курси, практичні семінари, практикуми та індивідуальні навчальні заняття. Курси проводяться у 15 комунальних коледжах і університетах. “Студентські зв’язки” навчають та наймають студентських ділових радників (Student Business Advisors), щоб забезпечити розроблені на замовлення, практичні тренінги та курси. Ділові радники – це кращі студенти коледжів і університетів, які спеціалізуються на комп’ютерній технології та бізнесі. Студентські зв’язки пропонують низку програм і послуг. Інтернет-курси – це Інтернет-навчання, від початкового до високого рівнів. Програма курсів включає такі навчальні модулі: “Основи комп’ютерної грамотності”, “Вступ до Інтернету”, “Електронна пошта”, “Інтернет-додатки” та “Угоди онлайн”. Діють програми: “Послуги перших кроків в електронній комерції” (“E-commerce First Step Services”), “Планування вебсайта “Студентських Зв’язків” (“Student Connections Web site Planning”), “Ділові презентації” (“Business Presentations”). Навчання поєднується з практичною діяльністю.

Сучасне е-навчання використовує різноманітні засоби аудіовізуальної інформації, такі як потокове відео й аудіо, графіка, інтерактивні елементи. Результати навчання є позитивними для всіх учасників. Службовці набувають впевненості у власних силах, знаючи, що вони вводять в роботу найактуальнішу інформацію, а також набувають навичок широкого застосування, вивчаючи комп’ютерні технології. Фірми підтримують високі навчальні стандарти без власних витрат на розробку електронного навчального матеріалу, а потенційний споживач отримує якнайкраще обслуговування.

**Висновки.** Таким чином, успішному впровадженню ІКТ в індустрію туризму сприяють такі чинники: органічна, децентралізована організаційна структура галузі; спільне прагнення до конкурентоспроможності як керівництва, так і окремих підприємств галузі. Проблеми фінансування значною мірою вирішують уряди всіх рівнів, забезпечуючи розвиток мережі перепідготовки фахівців галузі, де вирішальна роль належить розвинутій мережі дистанційної освіти.

#### Література

1. At Issue What’s in a name? // Tourism Online [Електронний ресурс]. – 2004. – Vol. 1. – № 9. – Режим доступу: [http://www.corporate.canada.travel/corp/media/app/en/ca/magazine/article.news\\_and\\_opinion/at\\_issue](http://www.corporate.canada.travel/corp/media/app/en/ca/magazine/article.news_and_opinion/at_issue).

2. Government Revenue Attributable to Tourism, 2000 to 2006. Research Paper [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.statcan.ca/english/research/13-604-MIE/13-604-MIE2007057.pdf>.
3. Know your customers better – with technology! // Tourism Online. – 2005. – Vol. 2. – № 4. – Режим доступу : [http://www.corporate.canada.travel/corp/media/app/en/ca/magazine/article.industry/know\\_your\\_customers](http://www.corporate.canada.travel/corp/media/app/en/ca/magazine/article.industry/know_your_customers).
4. Looking Forward: S&T for the 21st Century. Foresight Consolidation Report, NRC Renewal Project. National Research Council, Canada, August 2005. – Режим доступу : [http://www.nrc-cnrc.gc.ca/docs/NRC-Foresight\\_Consolidation\\_Report\\_e.pdf](http://www.nrc-cnrc.gc.ca/docs/NRC-Foresight_Consolidation_Report_e.pdf).
5. Martha Plaine. Learning about Computers, the Internet and E-business: Guide to Federal Government Courses and Services for SMEs. Electronic monograph. – Режим доступу : <http://www.canadian.tourismcommission>.
6. New intelligence tool for Quebec // Tourism Online. – 2004. – Vol. 1. – № 6. – Режим доступу : [http://www.corporate.canada.travel/corp/media/app/en/ca/magazine/article.new\\_intelligence\\_tool\\_quebec](http://www.corporate.canada.travel/corp/media/app/en/ca/magazine/article.new_intelligence_tool_quebec).
7. Veronica Utovac, Janine Stafford. Changing Market Trends: How Technology and Global Conditions Affect the Canadian Travel Industry. Research Paper [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.statcan.ca/english/research/63F0002XIE/63F0002XIE2006049.pdf>.

САРЖЕВСЬКА Л.Е.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНТЕРНІВ

Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачає скорочення аудиторних годин і збільшення годин, відведених на самостійну роботу [2]. Обсяг наукової інформації щороку різко зростає, хоча навчальний час в інтернатурі не може бути значно збільшений. Вирішення цієї суперечності може бути тільки одне – інтенсифікувати навчання. Основним напрямом інтенсифікації має бути перехід від механічного заучування готових знань до всебільшої активізації навчальної та взагалі розумової діяльності, до використання внутрішніх резервів психіки.

Одним із основних завдань викладання у вищому медичному навчальному закладі є підготовка випускників до самостійної діяльності, що може бути досягнуто шляхом правильної організації самостійної роботи [3]. Самостійна робота визначається як “основний спосіб освоєння інтернами навчального матеріалу без участі викладача, а також час, вільний від обов’язкових навчальних занять” [2, с. 320].

**Метою статті** є розкриття специфіки, визначення місця самостійної роботи в навчальній діяльності інтерна, поширення власного досвіду щодо організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи на прикладі вивчення офтальмології.

Майбутні офтальмологи передусім повинні навчитися правильно ставити діагноз, визначити етіологію та патогенез захворювання, вирішувати питання щодо необхідності та характеру медикаментозної терапії. Навчання на кафедрі відбувається за типовою програмою з дисципліни, у якій подаються тематичні плани лекцій, практичних занять і самостійної роботи. Метою програми є формування правильного розуміння практичного значення офтальмології серед інших клінічних дисциплін, оволодіння професійними навичками для обстеження та лікування хворих, набуття знань, необхідних для подальшої самостійної роботи, вміння їх використовувати в певних клінічних ситуаціях. Виходячи з того, що обсяг інформації, який необхідно засвоїти, є значним, більшу частину матеріалу пропонується вивчати самостійно. При цьому самостійна робота повинна мати конкретні змістові характеристики, контролюватися, перевірятися й оцінюватися. Вона включає вивчення тем, що не розг-

лядаються на практичних заняттях, але входять до навчальних програм та контролюються на підсумкових заняттях [4]. Самостійна робота складається з аудиторної та позааудиторної. Під час аудиторної роботи інтерни самостійно осмислюють інформацію, що надається викладачем. Позааудиторна самостійна робота значно ширша, вона включає: вивчення, конспектування основної та додаткової літератури за темами; підготовку рефератів, доповідей, повідомлень; виконання вправ, розв'язування задач; участь у клінічних, науково-практичних конференціях, роботі наукових лікарських товариств та ін. [1; 3]. Місцем для самостійної роботи може бути бібліотека, дім, навчальна кімната на кафедрі, комп'ютерний клас, ургентне відділення, де інтерни можуть чергувати. Ефективність такого виду діяльності інтернів здебільшого залежить від організації на кафедрі консультацій з дисципліни, на які виділено 6% від загального обсягу навчального часу з дисципліни та які проводяться два рази на тиждень черговим викладачем.

Викладач ВНЗ повинен лише організувати пізнавальну діяльність інтернів, саме пізнання здійснює інтерн. Виходячи з цього, на лекціях інтерни отримують лише загальну інформаційну та методичну спрямованість для виконання самостійної роботи. Тематичний план самостійної роботи та перелік контрольних запитань наведені на інформаційних стендах кафедри. На таких стендах інтерн може знайти й перелік практичних навичок. Необхідно ретельно відбирати матеріали для самостійної роботи інтернів під керівництвом викладача. Засвоєнню навчального матеріалу, передбаченого тематикою самостійної роботи, сприяють видані на кафедрі методичні розробки. Тут визначено порядок підготовки до заняття, теоретичні і практичні питання, які розглядаються на кожному занятті, питання для опитування хворого з еталонами відповідей на них. Методичні рекомендації повинні сприяти навчальному процесу, систематизувати навчальний матеріал, а також надавати форми контролю, які стимулювали б інтерна самостійно перевіряти ефективність його позааудиторної роботи. Підбираючи матеріал для самостійної роботи, необхідно використовувати проблемний метод, концепцією якого є зміни звиклої стратегії “від знань до проблеми” на стратегію “від проблеми до знань”. Методичні матеріали містять актуальність та мету вивчення теми, короткий зміст, питання для самоконтролю знань, тести та ситуаційні завдання, перелік рекомендованої сучасної наукової літератури.

Важлива роль у повноцінному забезпеченні самостійної роботи належить комп'ютерним технологіям, які пропонують сьогодні велике різноманіття інформаційних продуктів та послуг. Широкі перспективи має використання Інтернету на заняттях за професійним спрямуванням. В Інтернеті великий обсяг інформації, вона завжди актуальна, підготовлена фахівцями, має високу якість, а також відповідає індивідуальним інтересам та потребам. Постійно використовуються Інтернет-проекти, які не тільки сприяють формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності, але й допомагають отримати великий обсяг професійної інформації. Використання проектної технології дає змогу актуалізувати знання, які отримані в університеті, а також активізувати науково-дослідну діяльність. Майбутній фахівець повинен уміти не лише шукати необхідну інформацію, але й обробляти її, класифікувати і аналізувати певні факти. Велике значення має презентація проекту, який може бути представлений у вигляді друкованого тексту з фото-, аудіо- або відеоматеріалами. Інтерни користуються електронними підручниками.

Електронна книга – це високотехнологічний пристрій, що містить інформацію обсягом на тисячі друкованих сторінок. Зручність електронної книги полягає в

можливості мати бібліотеку в себе вдома, в електронній книзі легко можна знайти потрібну інформацію, що завжди є проблемою навчальних програм. Кафедра має свою web-сторінку. Тут знайшли відображення тексти лекцій, методичні рекомендації, фотоматеріали, що ілюструють клінічну картину окремих нозологічних форм, добірки тестових завдань для контролю знань з дисципліни. Окремо слід зупинитися на навчальних відеофільмах, які детально показують хід операції, зупиняються на окремих моментах оперативного втручання чи маніпуляції. Крім того, інтерни можуть спостерігати за перебігом операції під час трансляції з операційної, коли оперують провідні фахівці не тільки нашої клініки, а й з інших закладів; так, наприклад, вітреоретинальні втручання проводять хірурги з Києва.

Ще одним розділом самостійної роботи є огляд хворого з відповідною патологією. Лікар-інтерн повинен знати анатомію органу зору, правильно оформити історію хвороби, кваліфіковано описати локальний статус, призначити діагностично-лікувальні заходи, скласти план реабілітації, визначити наявність ознак інвалідності.

Велике значення має відповідність навчального предмета рівню сучасної науки в галузі офтальмології. Предмет невпинно розвивається, з'являються нові методи діагностики, лікування очних хвороб. Найчастіше вони потребують дорогих апаратів, які не можуть бути в кожному офтальмологічному відділенні. Оскільки висококваліфікований спеціаліст повинен володіти не тільки загальними методами дослідження офтальмологічного хворого, а й сучасними методами, навчання на кафедрі офтальмології проводиться не тільки на базах комунальних закладів: міських клінічних лікарень № 3 та № 9, дитячої обласної лікарні, а й на базі ООО "Візуз", що має вищу категорію акредитації. На базі ООО "Візуз" інтерни знайомляться та самостійно засвоюють такі методики, як флуоресцентна ангиографія, комп'ютерна периметрія, А- та В-сканування та ін.

Аналіз вимог щодо організації самостійної роботи дає змогу говорити про те, що належним чином має бути організований контроль знань та вмінь. Через процедуру контролю викладач має можливість управляти діяльністю інтерна, спрямовувати її в необхідному напрямі. Серед методів контролю виділяємо такі:

- перевірка практичних навичок (володіння методами обстеження, вміння виконувати певні маніпуляції, ведення медичної документації тощо);
- письмова перевірка результатів навчання (тестування, кафедральні та ректорські контрольні роботи, ліцензійний міністерський контроль "Крок-3");
- усна перевірка результатів навчання (бесіда, виступ, аналіз історії хвороби, схем лікування тощо).

Ефективність перевірки й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності забезпечується рядом вимог. До таких вимог належать: індивідуальний характер та систематичність контролю; достатня кількість даних для оцінювання; дотримання об'єктивності, єдність вимог до оцінювання; оптимізація, гласність, всебічність, тематична спрямованість контролю. Важливе значення в процесі перевірки має дотримання етичних норм, педагогічний такт – доброзичливість і делікатність; відчуття міри в заохоченні і покаранні; вміння визнавати свої помилки.

Наведені форми роботи, з одного боку, допомагають формуванню навичок самостійної роботи, необхідних для подальшої практичної діяльності, а з іншого – вимагають постійної творчої роботи колективу кафедри, пошуку нових навчальних завдань, організації системи контролю, науково-методичного забезпечення, розробки необхідного комплексу навчальних дій для реалізації ефективної самостійної роботи.

**Висновки.** Високий рівень професійного навчання у вищому навчальному закладі можна забезпечити шляхом удосконалення спільної діяльності викладача й інтерна не тільки в процесі аудиторної, але й під час позааудиторної роботи.

Правильна організація самостійної роботи інтернів не тільки допомагає активізувати пізнавальну діяльність та сприяє самоосвіті, але й забезпечує повноцінне засвоєння програмного матеріалу з дисципліни, відповідних практичних навичок, отримання додаткової наукової інформації, сприяє розвитку клінічного мислення у майбутніх лікарів. Крім практичного, самостійна робота має велике виховне значення: вона формує самостійність не тільки як окремі навички та вміння, а і як рису характеру, що відіграє велику роль у структурі індивідуальності сучасного спеціаліста вищої кваліфікації, тобто формує в інтернів такі якості особистості та характеру, як самостійність, цілеспрямованість, наполегливість.

#### **Література**

1. Бокуть Б.В. Вузівське навчання / Б.В. Бокуть. – Мінськ : Університетське, 1989.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [В.Г. Кремень, М.Ф. Степко, Я.Я. Болобаш та ін.]. – Тернопіль : ВЕЖА, 2004. – 384 с.
3. Кремень В.Г. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 325 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.]. – К. : Вища школа, 2005. – 399 с.

СВЕТ О.

## **ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ МОНІТОРИНГУ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Сьогодні в галузі освіти все більшої актуальності набуває питання про пошук нових засобів оцінювання рівня навчальних досягнень учнів та студентів, професійних успіхів фахівців. Згадане питання є, на наш погляд, особливо актуальним для студентів педагогічних ВНЗ. Це пов'язано з тим, що:

- по-перше, більш досконалі засоби оцінювання академічних досягнень студентів педагогічних навчальних закладів посядуть важливе місце серед факторів підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів;
- по-друге, майбутні вчителі самі повинні добре оволодіти згаданими засобами; без цього сьогодні марно очікувати зростання якості підготовки випускників вітчизняних шкіл.

Разом з цим слід визнати, що актуальна сьогодні з теоретичного та практичного боку проблема розробки ефективних технологій оцінювання рівня професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів не може бути розв'язана без використання сучасних засобів оцінювання результативності навчальної діяльності.

За останні півтора десятиліття важливе місце у педагогічному словнику посіло поняття “портфоліо”. Це поняття прийшло в освіту і науку із політики і бізнесу, теорії менеджменту (метод портфоліо – performance portfolio or portfoliac assessment).

Етимологія терміна “портфоліо” пов'язана з англійським терміном portfolio – портфель, тека для важливих документів.

Ідея використання портфоліо у сфері освіти виникла ще в середині 80-х рр. ХХ ст. в США. Наприкінці минулого століття ідея застосування портфоліо в освіті стає популярною у багатьох розвинутих країнах світу.

Вчені-дидакти та педагоги-практики вбачають портфоліо ефективний метод відстеження та оцінювання прогресу навчання за його результатами, за докладеними зусиллями, за матеріалізованими продуктами навчально-пізнавальної діяльності. Прямо чи опосередковано метод портфоліо є предметом багатьох досліджень, але вони присвячені переважно або портфоліо вчителя [1–3; 5; 9], або портфоліо учня [6; 7]. Що стосується використання портфоліо в процесі атестації студентів педагогічних спеціальностей, то ця тема розглядається дуже епізодично [8].

**Мета статті** – методологічно обґрунтувати та визначити мету й принципову структуру портфоліо студента педагогічного навчального закладу. При цьому ми будемо розглядати портфоліо як засіб організації даних моніторингу процесу професійного становлення майбутнього педагога. У цьому й полягатиме **новизна** дослідження.

Під моніторингом ми в найбільш загальному вигляді розуміємо систему збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, орієнтовану на інформаційне забезпечення управління, яка дає змогу судити про стан об'єкта в будь-який момент часу і може забезпечити прогноз його розвитку [4, с. 141].

Що стосується портфоліо, то сьогодні існує багато визначень сутності цього поняття. Досить велика їх кількість належить до галузі освіти. Зміст цих дефініцій можна звести до декількох варіантів, де портфоліо це:

- засіб (інструмент, метод, форма) оцінювання ефективності (результативності) будь-якої достатньо тривалої у часі та складної за змістом діяльності;
- зібрання зразків робіт і документів, що підтверджують результати діяльності та ілюструють можливості й досягнення власника портфоліо;
- комплект матеріалів, які відповідно до поставленої мети систематизують та ілюструють процес безперервної самооцінки і корекції результатів та досягнень;
- технологія саморозвитку і самовдосконалення;
- засіб мотивації і стимулювання творчої активності і самоосвіти;
- засіб самопрезентації і кар'єрного зростання;
- показ досягнень в управлінській і педагогічній діяльності; засіб моніторингу й оцінювання професійного розвитку;
- відповідним чином формалізований та спеціальним чином скомпонований комплекс документальних матеріалів (довідок, звітів, протоколів, публікацій, рефератів, курсових та дипломних робіт, дисертаційних робіт, нормативних документів, фото -, кіно -, відео -, аудіоматеріалів в паперовому та електронному вигляді).

Аналіз наявних дефініцій терміна “портфоліо”, досліджень з цього питання дає змогу визначити сутність портфоліо через такі його принципові особливості, як:

- систематичність процесу спеціально організованого збирання доказів успішності діяльності;
- орієнтація на ілюстрацію можливостей та досягнень власника портфоліо;
- врахування максимально можливої кількості реальних досягнень об'єкта дослідження;
- створення умов для відстеження змін об'єкта дослідження у реальному часі;
- інтеграція кількісної та якісної оцінок через використання методів кваліметрії;
- спрямованість на підтримку високого рівня мотивації до активного самовдосконалення;



- спрямованість на системну рефлексію на власну діяльність;
- наявність елемента звітності з процесу діяльності, що показує, як людина мислить, діє та взаємодіє з іншими людьми;
- зорієнтованість на використання сучасних інформаційних технологій.

Виходячи зі сказаного вище, ми пропонуємо визначити як мету портфоліо студента, який навчається за педагогічною спеціальністю, створення умов для ефективного моніторингу процесу професійного становлення останнього.

Портфоліо може створити необхідні умови для ефективного моніторингу процесу професійного становлення майбутнього педагога за рахунок своїх, згаданих нами вище принципів особливостей, а саме:

- систематичності нагромадження в реальному часі, повноті та комплексності даних про здібності та фактичні досягнення власника портфоліо;
- можливості інтегрувати кількісну та якісну оцінки об'єкта моніторингу шляхом використання методів кваліметрії;
- легкості переведення даних в електронний вигляд, що створює найкращі умови для комп'ютеризації моніторингу; це, у свою чергу, відкриває величезні можливості для швидкої обробки, ефективного зберігання, пошуку, презентації, розповсюдження та використання результатів моніторингу; крім того, комп'ютеризація моніторингу різко зменшує ймовірність виникнення помилок та необ'єктивних оцінок, пов'язаних з впливом “людського фактора”.

Завдяки вказаним особливостям портфоліо, реалізований саме через цей засіб моніторинг професійного становлення студента педагогічного вищого навчального закладу як майбутнього педагога створить умови для:

- всебічної презентації та об'єктивного оцінювання і самооцінювання професійного зростання майбутнього вчителя, його професійних знань та компетенцій;
- визначення наявних проблем процесу його професійного становлення;
- розробки рекомендацій щодо розв'язання цих проблем, тобто визначення напрямів професійного розвитку;
- мотивації студента до подальшого професійного вдосконалення шляхом подолання проблем, визначених у процесі моніторингу;
- відстеження результативності виконання згаданих вище рекомендацій.

Різні підходи до визначення сутності портфоліо породжують різноманітність поглядів на його структуру як спеціальним чином формалізований та скомпонований комплекс документальних матеріалів.

Вважають, що портфоліо будь-якого виду є набором матеріалів, структурованих певним чином. Матеріали компонуються у розділи (глави). У межах цих розділів (глав) виділяють рубрики (підрозділи, параграфи). Кількість розділів і рубрик, а також їх тематика можуть бути різними і визначаються окремо в кожному конкретному випадку.

Аналіз існуючих у літературі поглядів на структуру портфоліо учня та на структуру портфоліо вчителя доводить, що сьогодні найбільш поширеною в педагогічній практиці є приблизно така структура портфоліо: титульний аркуш, зміст, творча візитка автора, коротка трудова біографія, педагогічне кредо, тема портфоліо, мета ведення портфоліо, мета й основні завдання професійної діяльності автора на конкретний період, авторські документи та матеріали з досвіду роботи, рефлексивні записки з ана-

лізом процесу індивідуального або колективного розвитку, творчої активності і найраціональніших форм роботи, засобів досягнення поставленої мети діяльності.

На думку багатьох авторів, у більш спрощеному вигляді структура портфоліо може складатись з чотирьох розділів з приблизно такими назвами:

“Портрет” (призначений для надання інформації про автора портфоліо);

“Колектор” (у цьому розділі зібрані матеріали, автором яких не є власне автор портфоліо);

“Робочі матеріали” (містить всі ті матеріали, які створені й систематизовані автором портфоліо);

“Досягнення” (у ньому знаходяться ті матеріали, які, на думку автора, відображають його кращі результати і демонструють успіхи).

Практично завжди обов'язковою є наявність в портфоліо чітко сформульованого змісту (з назвами розділів, найменуваннями матеріалів тощо).

Оптимальна з погляду створення умов для проведення моніторингу процесу професійного становлення майбутнього вчителя структура портфоліо студента педагогічного навчального закладу визначається, на наш погляд, двома факторами:

– по-перше, об'єктом згаданого вище моніторингу є динаміка рівня сформованості у студента професійно значущих для педагога знань, компетенцій, якостей особистості;

– по-друге, за своєю роллю у навчально-виховному процесі студент педагогічного навчального закладу є учнем, тобто об'єктом згаданого процесу, який реалізується в певних організаційних формах.

Перший фактор детермінує наявність у структурі портфоліо студента педагогічного навчального закладу таких трьох обов'язкових розділів:

1. Професійно значущі знання.
2. Професійні компетенції.
3. Професійно важливі якості особистості.

Враховуючи такі принципові особливості портфоліо, як націленість на системну рефлексію на власну діяльність, спрямованість на підтримку високого рівня мотивації до активного самовдосконалення, наявність елемента звітності щодо процесу діяльності, що показує, як людина мислить, діє та взаємодіє з іншими людьми, у межах кожного з розділів необхідно передбачити два підрозділи: оцінка (викладачами, психологами, керівниками практики, адміністрацією закладу, іншими студентами) та самооцінка (студентом – власником портфоліо).

Другий фактор детермінує ті форми діяльності, документовані результати участі в яких студента відображаються в його портфоліо. Це, зокрема, можуть бути:

– оцінки, отримані за семінарські, практичні, лабораторні, контрольні роботи, участь у колоквиумах, диспутах тощо;

– результати тестувань;

– оцінки за заліки та іспити під час сесій;

– курсові та дипломні роботи;

– матеріали, пов'язані з участю у студентських наукових конференціях;

– результати участі у студентських олімпіадах та інших конкурсах різних рівнів;

– матеріали педагогічної практики;

– матеріали, пов'язані з участю студента у культурно-масовій, спортивно-масовій роботі;

– матеріали щодо участі студента у діяльності органів студентського самоврядування тощо.

**Висновки.** Отже, метою портфоліо студента, який навчається за педагогічною спеціальністю, є створення умов для ефективного моніторингу процесу його професійного становлення як майбутнього педагога.

У структурі цього портфоліо слід передбачити три обов'язкові розділи, присвячені формуванню професійно значущих знань, професійних компетенцій, професійно важливих якостей особистості; саме така структура портфоліо дасть змогу відобразити головні аспекти професійного становлення власника портфоліо.

У кожному з трьох розділів необхідно виділити два підрозділи – оцінка (матеріали, що містять оцінку діяльності студента іншими учасниками навчально-виховного процесу) та самооцінка (матеріали рефлексивного характеру).

Змістовне наповнення всіх розділів портфоліо детермінується існуючими в вищих навчальних закладах формами організації навчально-виховного процесу.

#### **Література**

1. Баранова С.В. Аттестация руководящих и педагогических работников / С.В. Баранова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2005. – № 10. – С. 16–22.
2. Безуглов Ю.И. Методология аттестации педагогических и руководящих работников системы общего среднего образования / Ю.И. Безуглов // Методист. – 2002. – № 6. – С. 48–52.
3. Винокур В.Л. Аттестация педагогов и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений / В.Л. Винокур // Администратор образования. – 2006. – № 27. – С. 82–89.
4. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб.: Образование-Культура, 1998. – 344 с.
5. Макарова Т.Н. Презентация портфолио как альтернативная форма аттестации учителя / Т.Н. Макарова // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2005. – № 3. – С. 73–80.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [под ред. Е.С. Полат]. – М.: Academia, 2000. – 298 с.
7. Пейп С. Дж. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейп, М. Чошанов // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 76.
8. Современный студент в поле информации и коммуникации: учебно-методическое пособие для слушателей семинара “Новые педагогические технологии в высшей школе”. – СПб.: RETROS, 2000. – 84 с.
9. Солдатов В.Ф. Новая модель аттестации педагогических и руководящих работников / В.Ф. Солдатов // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2006. – № 2. – С. 7–10.

СВІТОЧЕВА І.І.

## **МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ**

Сьогодні вищі навчальні заклади освіти покликані виховувати особистість, що здатна творчо мислити, здійснювати обробку інформації та приймати нестандартні рішення. Це зумовлює зміни у підходах і методах навчання під час підготовки фахівців, зокрема, фахівців з менеджменту для фармацевтичної галузі. Інноваційні підходи полягають у використанні, крім традиційних методів та організаційних форм навчання, нових освітніх, педагогічних та інформаційних технологій.

Питання формування та розвитку професійної компетентності сучасного фахівця та її складових присвячені наукові праці М.П. Васильєва, Т.М. Лебединець, А.К. Маркова, С.У. Гончаренко, І.А. Зимня, І.А. Зязюн, Н.Л. Коломінський, А.К. Маркова, Н.Г. Ничкало, Л.А. Петровська, Л.П. Пуховська, Дж. Равен, С.О. Сислева, В.О. Тюріна, В. Хутмахер, А.В. Хуторський та ін.

**Мета статті** – описати модель професійної компетентності менеджера фармацевтичної галузі.

Одна із найбільш суттєвих ознак сьогоднішнього світу – це зміни, які відбуваються в усіх сферах суспільства значно швидше, ніж це було раніше. Глобалізація економіки і пов'язаний з нею потік інформації та посилення конкуренції ведуть до істотних змін у процесах виробництва фармацевтичної галузі, організації роботи, моделях розподілу трудових сил на ринку праці. Це, у свою чергу, вимагає значної диверсифікації характеру знань, умінь та навичок, якими має володіти спеціаліст з менеджменту в галузі фармації, щоб виконати нові завдання і досягати успіхів у своїй кар'єрі.

Враховуючи ці вимоги, багато країн шукають шляхи вдосконалення освіти і підготовки кадрів, впроваджують нові концепції формування знань і вмінь, які доповнюють багатовіковий досвід, накопичений традиційною педагогікою. Тому реформування систем професійної підготовки ведеться за такими основними напрямами: базування підготовки кадрів на реальних потребах ринку праці, надання їм більшої гнучкості, формування професійної компетентності випускників з метою підвищення їх шансів на працевлаштування. Останніми роками в системі професійної освіти найбільш поширеною концепцією є підготовка кадрів, яка зорієнтована на розвиток компетентності, критичного та творчого мислення студентів.

Як зазначає В.О. Тюріна, професійна компетентність включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси, вимагає значного інтелектуального розвитку, дає змогу найбільш ефективно здійснювати освітню діяльність і забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості. Професійна компетентність – це особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання професійної діяльності. Тому особливості професійної компетентності фахівця та її складників визначаються особливостями його професійної діяльності [6, с. 4].

Н.П. Волкова зазначає, що професійна компетентність, професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Особливостями професійних знань є їх комплексність, натхненність [1, с. 418].

Фахівцям, які приходять працювати у фармацевтичний бізнес, необхідні фундаментальні знання в абсолютно нових галузях, таких як: менеджмент, маркетинг, економіка та управління підприємством. Керівники аптечних підприємств очікують активних, ініціативних, комунікабельних спеціалістів-менеджерів, які розуміють особливості сучасного фармацевтичного ринку, знають технологію продажів ліків, уміють працювати в команді, зокрема в команді фахівців фармацевтичної галузі та орієнтуватися на кінцевий результат.

Лікарське забезпечення населення є одним з найбільш суттєвих соціальних гарантів суспільства. Створення та розвиток фармацевтичних підприємств, діяльність яких ґрунтується на нових формах господарювання, ставить якісно нові вимоги до підготовки фахівців вищої кваліфікації фармацевтичної галузі.

Менеджерам, які працюють у фармацевтичній організації чи на підприємстві, необхідно володіти навичками у таких визначальних сферах: економічній, комунікативній (навички спілкування), аналітичній, фармацевтичній, психологічній, юридичній. Залежно від рівня ієрархії менеджери виконують різні функції, тому вони повинні володіти різними знаннями, уміннями та навичками. Проте оскільки менеджери вирішують поставлені завдання здебільшого за допомогою інших людей, то на всіх рівнях управління не можна обійтися без комунікативних навичок. Аналітичні навички більшою мірою необхідні керівникам вищої ланки управління, а технічні навички здебільшого необхідні на нижчих рівнях ієрархії.

Менеджери повинні мати спеціальні знання і здатність використовувати їх у повсякденній роботі з управління фармацевтичним підприємством. Здатність здійснювати керівництво зумовлена наявністю особистих якостей і чіткої особистої мети: здатність управляти самим собою, вміння навчати й розвивати підлеглих, формувати ефективний та потужний колектив. Професійні компетентності менеджерів фармацевтичної галузі мають відповідати вимогам, що наведені в табл. 1.

Таблиця 1

**Вимоги до професійних компетентностей менеджерів фармацевтичної галузі**

|  |  |
|--|--|
| Знання, уміння та якості менеджерів фармацевтичної галузі, необхідні для виконання професійної роботи  | Знання, уміння та якості особистості менеджерів фармацевтичної галузі, необхідні для спроможності працювати з людьми й управляти самим собою |
| Розуміння природи управлінської праці й процесів управління  | Уміння працювати з людьми  |
| Здатність мислити масштабно, перспективно  | Оволодіння мистецтвом управління людськими ресурсами   |
| Уміння розв'язувати нестандартні управлінські проблеми   | Майстерність налагодження зовнішніх зв'язків   |
| Знання посадових та функціональних обов'язків менеджерів, способів досягнення мети і підвищення ефективності роботи фармацевтичної організації               | Здатність до самооцінки  |
| Уміння використовувати сучасну інформаційну технологію і засоби комунікацій, необхідні для здійснення управлінського процесу на фармацевтичному підприємстві | Вміння робити правильні висновки і безупинно підвищувати кваліфікацію, удосконалювати знання й уміння  |

Для визначення рівня професійної компетентності спеціаліста з менеджменту фармацевтичної галузі з використанням показників конкурентоспроможності як критерії необхідно розробити відповідну модель професійної компетентності менеджера фармацевтичної галузі.

Модель професійної компетентності менеджера фармацевтичної галузі являє собою опис того, яким набором компетенцій має володіти випускник вищого фармацевтичного навчального закладу, до виконання яких професійних функцій він має бути готовим і яким має бути рівень його підготовленості.

Модель професійної компетентності менеджера фармацевтичної галузі розроблена відповідно до двоступеневої підготовки бакалавра та спеціаліста і включає групи компетенцій та навчальних дисциплін, у рамках яких вони можуть бути сформовані. Це дає змогу конкретизувати модель відповідно для спеціалістів з менеджменту фармацевтичної галузі шляхом зіставлення її з освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою, де варіативною компонентою є “Менеджмент підприємств і організацій фармацевтичної галузі”, та навчальним планом за напрямом підготовки 0502 – Менеджмент. Модель професійної компетентності менеджера фармацевтичної галузі наведена в табл. 2.



Базові компетенції 1–4 груп (соціально-особистісна, економічна, загальнонаукова, загальнопрофесійна, організаційно-управлінська) утворюють основу, яка дає змогу випускникам гнучко орієнтуватися на ринку праці та бути готовими до продовження освіти, до перекваліфікації, до самоосвіти та саморозвитку. Базові компетентності п'ятої групи (спеціальні – професійно-функціональні знання та вміння) вирішують завдання об'єктної та предметної підготовки, визначаючи рівень спеціальної фармацевтичної компетентності менеджерів.

**Висновки.** Сьогодні Україна прагне інтеграції у світовий соціально-економічний та освітній простір, тобто прагне до міжнародного співробітництва у сфері освіти, на ринку праці, ринку фармацевтичних послуг. Тому модель професійної компетентності менеджера фармацевтичної галузі має бути побудована з урахуванням вимог міжнародного ринку праці глобалізації освітнього простору Європи.

#### **Література**

1. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра з напрямку підготовки 0502 – Менеджмент. – К. : НФаУ, 2001. – 36 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-професійної програми бакалавра з напрямку підготовки 0502 – Менеджмент. – К. : НФаУ, 2001. – 54 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста з напрямку підготовки 0502 – Менеджмент. – К. : НФаУ, 2001. – 18 с.
5. Галузевий стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-професійної програми спеціаліста з напрямку підготовки 0502 – Менеджмент. – К. : НФаУ, 2001 – 34 с.
6. Тюріна В.О. Становлення особистості майбутніх правоохоронців на засадах толерантності їх професійної підготовки / В.О. Тюріна // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 5–7 квітня 2007 р. : тези доп. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 76–79.

СЕДАШЕВА С.Л.

## **СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ**

Сучасна освітня ситуація характеризується становленням гуманістичної освіти, що передбачає зміни традиційних підходів до організації освітнього процесу, засновані на концепції особистісно центрованої взаємодії. Сучасний педагог повинен чітко визначати такі аспекти своєї професійної діяльності: для кого він повинен її здійснювати, на яких ідеях та принципах будувати, тобто мати свою педагогічну філософію; за допомогою яких засобів та в яких умовах організувати цю діяльність; як оцінювати її ефективність; якими професійними якостями він має володіти для забезпечення успішності педагогічної діяльності, що необхідно вдосконалити в собі та у своїй діяльності.

В особистісно центрованій освіті вважається за необхідне стимулювати особистий інтерес учнів, студентів до тих проблем, з якими їм необхідно буде співвідносити себе в навколишньому середовищі.

**Метою статті** є аналіз сутності особистісно центрованої взаємодії. Аналіз праць дослідників дав змогу з'ясувати, що існують дослідження, присвячені розкриттю питань особистісно орієнтованої освіти, які розроблені в працях М. Алексєєва, Є. Бондаревської, О. Газмана, Е. Гусинського, В. Серікова, В. Фоменко, І. Якіманської

та ін.; гуманістичного напрямку в педагогіці і психології (Ш. Амонашвілі, Е. Бернса, Я. Корчака, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Сухомлинського, С. Френе та інші) [1].

Актуальність проблеми зумовлена наявністю суперечностей між об'єктивною потребою в розвитку особистісного потенціалу сучасного студента і недостатньою розробленістю теоретичних основ особистісно центрованої взаємодії у дидактичному процесі вищої школи.

Засновником теорії особистісно центрованої взаємодії є педагог-гуманіст К. Роджерс. Він зробив своєрідне відкриття: виявив, що критерії успішної психотерапії і успішної педагогічної діяльності – одні й ті самі. Щоб досягти успіху в цих і подібних до них галузях (тобто видах діяльності, пов'язаних із взаємодією людей, один з яких допомагає іншому або іншим змінитися, удосконалитися), необхідні, (згідно з К. Роджерсом): емпатія, тобто співпереживання, проникнення у світ відчуттів іншої людини; тепле, людяне ставлення до клієнта (учня), прийняття його без будь-яких попередніх умов таким, який він є; щира і відкрита поведінка, що дає змогу психотерапевтові (педагогові) виражати у взаємодії своє дійсне “Я”, свою справжню особистість.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість визначити, що особливістю особистісно центрованої взаємодії є використання інших форм навчальної роботи, ніж ті, які є звичайними для процесу навчання (опитування з виставлянням оцінок, пояснення нового матеріалу, контрольні роботи тощо).

Деякі науковці ототожнюють терміни “особистісно орієнтована” та “особистісно центрована” освіта. Проаналізуємо ці поняття. Важливо відзначити, що за цими схожими термінами можуть бути принципово різні уявлення про побудову процесу освітньої взаємодії. Особистісноорієнтованим називається навчання, при якому учень є не суб'єктом освітньої взаємодії, а об'єктом більш-менш уточненої педагогічної дії. При такому підході зусилля з боку організаторів спрямовані на вивчення можливостей кожного учня, щоб спрогнозувати його функцію в суспільстві.

На противагу цьому центроване навколо особистості освіти (не спрямоване або орієнтоване на неї) ґрунтується на припущенні, що людина пізнана поки що вкрай незадовільно і лише вона сама (звичайно, за допомогою фахівця) може спробувати побудувати свою освіту, самостійно ризикувати і потім відповідати за результати свого руху. На психологічній мові ці різні позиції позначаються за допомогою понять суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин: в орієнтованому на особистість підході дитина є об'єктом дій з боку дорослих, а в середовищі, центрованої навколо особистості, здійснюється діалог повноправних суб'єктів взаємодії. Наявність або відсутність діалогу, творчої участі учня у своїй освіті є кардинальною підставою для розрізнення цих понять.

В особистісно центрованій освіті вважаються необхідними спеціальні зусилля, здатні пов'язати дійсно далекий матеріал культури з досвідом учня, стимулювати його особистісний інтерес до тих проблем, що розглядається. Зробити зміст освіти живим надбанням особистості учня, помістити його не в пам'ять, а в душу та збагатити ним інтелект, означало б вирішення проблеми олюднення культури.

Вирішення проблеми такого типу в принципі не можна забезпечити якоюсь певною технологією. Предметом проектування взаємодії в особистісно центрованій освітній системі виступає не якийсь певний ланцюжок технологічних операцій, а спосіб узгодження спонтанних і організованих складових взаємодії, організація діалогу між живими соціальними системами. У цій методології діяльність управління постійно враховує невизначеність і випадковість та використовує ту й іншу. Осно-



воположним принципом є управління з опорою на самоврядування: зняття зовнішнього примусу, що супроводжується з осмисленим творчим завданням, створює обстановку для сумісної та самостійної творчої роботи.

Провідним в особистісно центрованої освіті є проектні, дослідні, дискусійні способи організації навчальної діяльності [3].

Засновником проектного методу є Дж. Дьюї [4]. Цей спосіб побудови навчальної діяльності виражає тенденцію створювати в організованій освіті умови, близькі до природних. Перш за все, це стосується властивостей освітнього середовища, яке в таких умовах стає істотно більш насиченим і різноманітним, ніж це досягається в умовах традиційного методу. У властивостях середовища і в стилі взаємодії втілюються цінності педагогів, їх уявлення про норми й ідеали освітньої діяльності. В особистісно центрованої системі саме освітнє середовище, а не послідовність своїх власних дій виступає для педагога об'єктом най-ретельнішого проектування.

Уявлення про проектування пов'язано зазвичай з технічними системами: для них можна цілком безумовно вказати мету діяльності і відповідно до висновків науки розробити у всіх деталях технічне завдання, що передбачає елементи конструкції і порядок їх з'єднання. В особистісно центрованої системі рівень детальності проектування обмежений принципами невизначеності, відповідно з якими передбачити всі подробиці неможливо і не потрібно. Не можна описати заздалегідь шлях становлення та розвитку особистості, але можна і необхідно проектувати бажані властивості освітнього середовища.

Під властивостями середовища розуміються, за сутністю, досить прості моменти. Ступінь відвертості визначає, можна чи не можна учневі в будь-який момент вийти з класу; насиченість або внутрішня різноманітність відображає наявність у даному середовищі різних осіб, наявність книг, ксероксів, комп'ютерів і виходу в Інтернет. Стиль взаємодії в середовищі теж можна характеризувати більшим або меншим ступенем довіри, свободи, самостійності та ін. У період становлення системи організаторам потрібно витратити великі зусилля, щоб утримувати бажані параметри її внутрішнього середовища, необхідні для підтримки обраного стилю взаємодії.

За сутністю це встановлення традицій, а вони складаються поволі. Нова освітня система (школа, інститут, група учнів з даним викладачем і тому подібне) проходить шлях складання власної культури, шлях від випадкової сукупності нічим не пов'язаних один з одним людей до єдиної цілісної системи. Внутрішня взаємодія сприяє зміцненню системи, наростанню її цілісності в тому випадку, якщо вона проходить конструктивно, при демократичному управлінні засобами використання процедур узгодження. Від того, наскільки добре діє як демократичний лідер група організаторів школи або вчитель у групі учнів, залежить, чи пройде група загальний шлях, шлях формування, чи встановляться там загальні цінності і спільна мова. Тільки за цієї умови учасники взаємодії зможуть отримати справжній освітній ефект.

Якщо основною цінністю освітньої системи визнається вільний розвиток особистості відповідно до її здібностей і схильностей, середовище має володіти, перш за все, досить великою насиченістю.

Підвищення ролі спонтанною складовою освіти призводить до ускладнення управління, і це зрозуміло, оскільки налагодити гнучке варіативне управління незрівнянно важче, ніж жорстке і однозначне. Воно може здійснюватися лише людьми, заздалегідь готовими відчувати себе не стільки керівниками, скільки відповіда-

льними учасниками загальної справи. В особистісно центрованій освітній системі команда організаторів, директор школи, вчитель у класі відчувають себе не інстанцією зовнішнього управління, а складовою самоврядування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу стверджувати, що в особистісно центрованій освітній системі неможливо обходитися одним підручником – одне й те саме керівництво для всіх учнів свідомо позбавляє їх свободи вибору.

Вивчення літературних джерел дало змогу встановити, що при особистісно центрованому навчанні в основі закладено, що освітній ефект у кожного свій. Більше того, немає ніякої можливості передбачити, яким він буде у конкретної людини в даній ситуації. Але в активізуючому освітньому середовищі дуже висока ймовірність виникнення випадку, який порушить особистісний інтерес, тобто залежно від етапу розвитку і ступеня зрілості особистості вдосконалюватиме її освіту з того чи іншого погляду.

Інтегральна якість освітнього середовища, що виражає його здатність підтримувати творчу активність учасників взаємодії, достатній рівень його емоційної та інтелектуальної напруженості іноді називають активністю. Якість, про яку йде мова, виявляється в здатності середовища підтримувати учіння, стимулювати допитливе ставлення до світу і творчий пошук відповідей на питання, що виникають.

Особистість, перебуваючи в освітньому середовищі, що активізує, багате на плідні для її розвитку можливості, здійснює вибір, спрямовуючись на те, що для неї є найбільш значущим. Розвиток індивідуальної культури кожного учасника взаємодії пов'язаний з удосконаленням загального контексту – культурних традицій цієї освітньої системи. Сказане стосується не тільки студентів. Необхідною умовою такого способу існування установи виступає утримання педагогами, що працюють у ній, творчої, дослідної позиції.

З'явилися і продовжують з'являтися теоретичні концепції і вже випробувані моделі організації відкритого і насиченого освітнього простору, у якому може вільно виявлятися спонтанна активність. Наприклад, у моделі “вільний клас” діти самостійно розпоряджаються навчальним часом і простором шкільних приміщень. Вчитель вільний у виборі методики викладання; як учні, так і вчитель мають достатньо часу для того, щоб проводити дослідження, висувати гіпотези, експериментувати і роздумувати. Велика увага приділяється постановці перед студентом в потрібний момент потрібного питання (а коли і яке питання виявиться потрібним, заздалегідь сказати не можна – це визначається конкретними обставинами взаємодії). Особливо важливо, що спеціально розробляються питання, які не передбачають заздалегідь відомої відповіді, а стимулюють власну творчу активність учня: як інакше можна було це зробити; чи можеш ти запропонувати інші шляхи вирішення цієї проблеми; чому ти вважаєш це рішення найкращим? Трансформація традиційних навчальних завдань у творчі пов'язана, перш за все, з використанням як провідного елемента змісту завдань цього типу, особливого виду досвіду – пошуково-дослідної діяльності, у результаті якої формуються професійні пошуково-дослідні вміння.

Проблемні ситуації характеризуються усвідомленням якої-небудь суперечності в процесі діяльності (неможливості виконати теоретичне або практичне завдання за допомогою засвоєних раніше знань), що призводить до потреби в нових знаннях, у тому невідомому, що дало б змогу вирішити суперечність, яка виникла; ситуація “розузгодження” між цілями і можливостями їх досягнення. Коли педагог стикається з проблемною ситуацією, він вимушений зробити її предметом свого аналізу. Він повинен немов би піднятися над ситуацією або, інакше кажучи, рефле-

ксивно відобразити цю ситуацію і самого себе в ній. Результатом такого аналізу якраз і є постановка завдання, яке слід вирішити в умовах даної ситуації.

Своєрідність цього виду змісту освіти полягає в тому, що він не може бути даний наперед у вигляді якихось матеріалів, програм, інструкцій; він народжується в процесі співпраці суб'єктів освітнього процесу. Але разом з тим цей досвід також виступає предметом педагогічного проектування: викладач може в педагогічно доцільній логіці актуалізувати, особливим чином конструювати пошуково-дослідні завдання, що є одним з інструментів формування творчої активності студентів.

Збереження вчителем дослідної позиції в рамках викладання конкретного предмета може бути забезпечене, якщо педагогові доводиться розглядати науку, що викладається, не тільки зсередини, але й з ширшого простору культури, коли до освітньої взаємодії залучається дослідження всього процесу самопізнання науки: історія відкриттів, життєвий шлях її творців, особливості відносин цієї науки з суміжними дисциплінами на різних етапах історичного розвитку. Таке різке розширення предметної галузі кардинально змінює позицію викладача, наближає її до позиції учнів, студентів, адже ніхто не може претендувати на повне знання, будучи представником від імені всієї культури.

**Висновки.** У статті проаналізовано сутність особистісно центрованого підходу при здійсненні процесу навчання. Особистісно центрований підхід пов'язаний із середовищем, у якому опинилась і розвивається особистість як учня, студента, так і викладача. Урахування підходу, що розглядається, у подальшому сприятиме ефективності навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

#### **Література**

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед., слуш. ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.М. Гриньова. – Х., 2000. – 416 с.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, Н.А. Шахматова. – Екатеринбург: УГППУ, 1999 – 245 с.
4. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 72 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
7. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М., 1979. – 119 с.
8. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1991. – 114 с.

СЕРГІЄНКО Н.С.

### **РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ**

Комунікативний метод вивчення іноземної мови тісно пов'язаний зі свідомо-практичним методом, який відіграв позитивну роль у розвитку методики викладання іноземних мов. Актуальність статті полягає в тому, що необхідність удосконалення цього методу диктується життям. Установлюються все більш тісні економічні, наукові й культурні зв'язки нашої країни із зарубіжними країнами.

**Мета статті** – ознайомити викладачів з різноманітними поглядами на цю проблему. На сьогодні потрібне практичне володіння іноземною мовою для здійснення міжнародних контактів у різних галузях народного господарства, вироблення вміння розуміти іноземну мову на слух і при читанні, а також уміння висловлювати думки іноземною мовою усно й письмово. При цьому не применшується загальноосвітнє й виховне значення вивчення іноземних мов [2].

Традиційно лінгвістика концентрувалася на вивченні емоційної лексики (Л.Г. Бабенко, Є.М. Галкіна-Федорук, В.І. Шаховський та ін.); накопиченні різноманітних відомостей про емотивну стилістику тексту й експресивний синтаксис (В.І. Болотов, М.В. Гамзюк, Н.О. Позднякова).

Дослідження фонетичних особливостей функціонування емоційних висловлень (О.М. Алексієвцев, А.А. Калита, Н.Д. Светозарова, Я.Р. Федорів, Т.В. Янчева) розкриває взаємозалежність їх фонетичних і семантико-прагматичних аспектів.

Останнім часом проблеми вербалізації емоцій стали об'єктом інтенсивного аналізу в когнітивній лінгвістиці: запропоновано сценарії вербалізації окремих емоцій (Г. Лакоф, З. Кцвексес та ін.) та розпочато дослідження емоційних концептів (А. Вежбицька), хоча їх розуміння вимагає уточнення.

У межах прагмалінгвістики висловлення, що слугують вербалізації емоцій, отримують нове висвітлення в теорії мовленнєвих актів: описані експресиви (Дж. Серль, Г.Н. Ліч, А. Тсуї) і запропоновані різні тлумачення їх статусу в плані синхронії (Дж. Остін, Г.Г. Почепцов, Дж. Хабермас та ін.). Уточнено окремі функціональні характеристики мовленнєвих актів, їх формально-синтаксичні моделі в англійській мові (Т.А. Фесенко, І.Є. Фролова, Р.В. Шиленко).

Ці дослідження знаходять своє відображення в методі, що є офіційно прийнятим у нашій країні, має назву свідомо практичного або свідомо-активного і є одним із головних у методиці викладання.

На думку Н.М. Разінкіної, методика – галузь педагогіки, що досліджує закономірності навчання певному предмету. У навчанні є три нерозривно пов'язані сторони: 1) навчальний предмет або зміст навчання; 2) діяльність викладача – викладання; 3) діяльність студентів – навчання [4, с. 234].

Завдання методики – досліджувати закономірні зв'язки між цими трьома компонентами навчання й на основі пізнаних закономірностей розробити вимоги до навчального предмета, викладача й навчання.

Зміст методики становить: 1) визначення місця даного навчального предмета в системі освіти; 2) визначення його змісту, наукового обґрунтування програм, підручників; 3) визначення практичних, пізнавальних і виховних цілей навчання даному предмету; 4) виявлення даних суміжних наук, релевантні для методики, і відображення їх у теорії навчання; 5) розробка методів і організаційних форм навчання відповідно до його цілей і змісту; 6) визначення вимог до навчального комплексу; 7) вивчення історії методики [4, с. 235].

На думку Д.А. Леонтьєвої, навчання будь-якому предмету, у тому числі іноземній мові, означає передачу студентам знань та управління їх діяльністю, спрямованою на розробку певних навичок і вмінь. При навчанні іноземній мові наявна доцільна зміна фізичної й психічної діяльності студентів на основі їх досвіду в рідній мові. Студенти опановують діями, необхідними для використання іноземної мови як засобу спілкування: а) фізичними (артикуляція й рух руки, що пише); б) психічними (спостереження, міркування, запам'ятовування, пригадування тощо); в) мовними (слухання, називання, реакція, усне або письмове висловлення) [1, с. 56].

Навчання передбачає активність не тільки того, хто навчається, але й того, що вивчається, прояв студентами зусиль, спрямованих на систематизацію, узагальнення, абстрагування, виділення причинних, цільових, наслідкових, логічних та інших зв'язків між предметами, явищами, діями. Питання про те, як треба діяти для досягнення певного результату в оволодінні діяльністю, становить головний предмет будь-якої методики.

Свідоме оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування передбачає усвідомлення мовних явищ і функціонування в мові фонетичного, лексичного й граматичного матеріалу відповідно до ситуації спілкування, придбання практичних знань як бази самоконтролю й самокорекції. Це забезпечується раціональною комбінацією теорії й практики.

Г.Г. Почепцов стверджує, що недооцінювання ролі теорії призводить до неміцності навичок і відсутності впевненості в правильності мови, до збільшення часу на засвоєння матеріалу й до применшення загальноосвітнього значення вивчення іноземної мови. Проте елементи свідомості слід зміцнювати інтуїтивно-імітативними прийомами роботи, що сприяють створенню відчуття мови [3, с. 45].

Використання бази рідної мови в основному приховано від того, кого навчають. У відчутній формі рідна мова виступає для студента при усвідомленні явищ мови, що вивчається в зіставленні з рідним. Опора на наочно-ситуативне й логічне мислення необхідна тому, що мовне спілкування будується на сукупності образів зовнішнього світу, понять і лінгвістичних знаків. Для відображення цих зв'язків необхідний, таким чином, чуттєво-наочний етап у навчанні. Він забезпечується застосуванням аудіовізуальних засобів наочності. Аудіовізуальні посібники допомагають усвідомити зв'язок між образом, поняттям і словом, відтворити слово або мовний зразок по наочній підказці, уявити собі ситуацію спілкування й висловитися відповідно до неї [1, с. 78].

Р. Картер визнає той факт, що практична, або комунікативна спрямованість навчання іноземної мови передбачає вироблення вмінь здобувати інформацію з письмових і усних джерел, тобто досить вільно читати політичну, науково-популярну, технічну літературу й розуміти усні повідомлення з тематики програми навчання, а також уміти висловлюватися мовою, що вивчається. Досягнення цих завдань можливе при виконанні таких умов:

1. Паралельне, взаємозалежне й водночас диференційоване навчання видам мовної діяльності: аудіюванню, говорінню, читанню й письму. Що стосується перекладу як допоміжного виду мовної діяльності, то в умовах немовного вузу йому спеціально не навчають і до нього вдаються як до засобу семантизації, контролю знань, навичок і вмінь, а також у двомовних вправах, не зловживаючи ним.

2. Формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок як основи для розвитку мовних умінь.

3. Оволодіння мовним матеріалом, діями й операціями з ним у мові відбувається поетапно й завершується створенням стереотипів лінгвістичних знаків (звуків, букв, морфем, слів, словоформ, словосполучень, структурних моделей речень, інтонем), представлених у слухових, мовленнєво-руховних, тактильних, зорових і руховних образах. Воно здійснюється шляхом мовленнєвих вправ зі значною перевагою останніх; при цьому основна увага приділяється одномовним вправам [6, с. 98].

Наукова організація навчального процесу передбачає циклічність його елементів, що дотримується в розумних межах, єдність завдань аудиторних, лабораторних і домашніх видів роботи, варіативність ланок системи навчання й гнучкість управ-

ління з боку того, хто навчає, облік індивідуальних особливостей студентів, а також розв'язання проблеми кількісної і якісної конкретизації бажаних результатів навчання на фонетичному, лексичному, граматичному і мовленнєвому рівнях і необхідність навчити студентів самостійно працювати над іноземною мовою [3, с. 67].

Подальше вдосконалення застосовуваних у цей час методів – завдання важливе й актуальне. Про це свідчать матеріали науково-методичних конференцій, науково-експериментальна розробка методичних проблем, що проводиться в нашій країні й закордоном. Навчання іноземним мовам стало предметом обговорення в міжнародному масштабі. Виникла необхідність заохочувати вивчення іноземних мов і цивілізацій як важливого засобу для розширення спілкування між народами, для їх кращого ознайомлення з культурою кожної країни, а також для зміцнення міжнародного співробітництва.

Однією з найпопулярніших методик є комунікативний підхід, який, як впливає з його назви, спрямований на практику спілкування. Ця методика відмінно “працює” у Європі та США [5, с. 28–29].

Комунікативна методика спрямована саме на можливість спілкування. З чотирьох “китів”, на яких тримається будь-яке навчання мові (читання, письмо, говоріння й сприйняття мови на слух), підвищена увага приділяється саме двом останнім. Ви не почувте на заняттях особливо складних синтаксичних конструкцій або серйозної лексики. Усне мовлення будь-якої грамотної людини досить помітно відрізняється від письмового. Чи багато ми вживаємо довгих речень?

Однак помилково вважати, що комунікативний метод призначений тільки для легкої бесіди. Той, хто прагне бути професіоналом у конкретній галузі, регулярно читає публікації за своєю тематикою в іноземних виданнях. Володіючи значним словниковим запасом, він легко орієнтується в тексті, але для того, щоб підтримати бесіду з іноземним колегою на ту саму тему, йому доводиться докладати колосальних зусиль. Комунікативний метод покликаний, у першу чергу, усунути страх перед спілкуванням. Людина, яка озброєна стандартним набором граматичних конструкцій і словниковим запасом 600–1000 слів, легко знайде спільну мову в незнайомій країні [2, с. 23].

Однак є й зворотний бік медалі – клішованість фраз і небагатий лексикон. Додайте до цього масу граматичних помилок, і ви зрозумієте, що єдиний спосіб не стати, скажімо, нерозумним співрозмовником – підвищена увага до партнерів, знання етикету і постійне бажання вдосконалюватися. Провідні західні оксфордський і кембриджський підходи до мови поєднує те, що в основу роботи більшості курсів покладена комунікативна методика, інтегрована з деякими традиційними елементами викладання. Вона передбачає максимальне занурення студента в мовний процес, що досягається за допомогою зведення апеляції учня до рідної мови до мінімуму. Основна мета цієї методики – навчити студента спочатку вільно говорити мовою, а потім думати нею [6, с. 101].

Важливим є й те, що механічні відтворювальні вправи теж відсутні: їх місце займають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, порівняння й зіставлення, що підключають не тільки пам'ять, але й логіку, уміння мислити аналітично й образно. Часто в підручниках наводять витримки з англо-англійського словника. Саме англо-англійського, а не англо-російського, французького, італійського тощо. Увесь комплекс прийомів допомагає створити англомове середовище, у якому мають “функціонувати” студенти: читати, спілкуватися, брати участь у рольових іграх, викладати свої думки, робити висновки. Оксфордсь-

кі й кембриджські курси орієнтовані на розвиток не тільки мовних знань, але й креативності й загального кругозору студента [5, с. 29].

Мова дуже тісно переплітається з культурними особливостями країни, отже, курси неодмінно включають країнознавчий аспект. Британці вважають потрібним дати людині можливість легко орієнтуватися в полікультурному світі і це легко здійснюється за допомогою такого потужного об'єднувального фактора, як англійська мова. Ми ще не настільки подолали ізоляцію, щоб зрозуміти важливість і неминучу необхідність цього аспекту. Для Британії ж при всій її легендарній традиційності глобалізація – аж ніяк не порожній звук, а серйозна проблема, рішення якої намагаються знайти вже зараз [5].

Комунікативний метод спрямований на одночасний розвиток основних мовних навичок (усної й письмової мови, граматики, читання й сприйняття на слух або аудіювання) у процесі живого, невимушеного спілкування. Навчити студента спілкуватися чужою мовою – ось головне завдання викладача. Лексика, граматичні структури, вислови чужої мови подають студентові в контексті реальної, емоційної ситуації, яка сприяє швидкому й міцному запам'ятовуванню досліджуваного матеріалу [6].

Комунікативний метод передбачає руйнування психологічного бар'єра між викладачем і студентом. А коли люди перестають відчувати “дистанцію” між собою й викладачем, коли їм цікаво, весело й приємно з ним спілкуватися – їм простіше почати розмовляти чужою мовою [2, с. 25].

Численні ігрові елементи у викладанні вносять позитивні зміни в заняття, підтримують позитивне емоційне налаштування студентів, підсилюють їх мотивацію. Робота “у парах”, “у трійках”, участь у дискусіях на теми, що студенти досліджують, що їх цікавлять – усе це дає змогу викладачеві врахувати індивідуальні особливості студентів, зробити заняття творчими й захопливими і водночас дає можливість непомітно для студентів здійснювати повний контроль над процесом навчання [4, с. 278].

Так, наприклад, уже перше заняття – знайомство з групою – можна провести у вигляді короткої розповіді студентів про себе, а потім учасники групи задають оповідачеві всілякі запитання про його захоплення, друзів, плани на майбутнє тощо. Цей процес опитування можна контролювати за допомогою вручення заохочувальних знаків у вигляді, наприклад, кольорових осінніх листочків з паперу за кожне правильно сформульоване запитання. Одночасно можна домовитися про кількість питань, необхідну для того, щоб отримати ту чи іншу оцінку. Зазвичай це вносить позитивні зміни в навчальний процес і надає естетичного вигляду. На наступних заняттях за різними видами комунікативної діяльності можна закріпити різні кольори паперових листочків: блакитний – за правильний переклад речення з певною граматичною структурою, жовтий – при побудові свого речення з лексичною одиницею, що відпрацьовується, або словосполученням, червоний – за складання й відтворення діалогу тощо. Крім усього, це дає змогу відстежувати участь студентів у всіх видах комунікативної діяльності, проведених на даному занятті [4].

Після освоєння лексики певного розділу підсумкове заняття можна провести у вигляді рольової гри. Так, у юридичному вузі, виходячи з тематики, що вивчається, це може бути судовий процес із максимумом деталей і учасників, охоплюючи всю групу студентів, або парламентські дебати зі злободенних питань. В економічному вузі – це всілякі презентації компаній і товарів, розрахунки витрат із застосуванням різноманітних схем і графіків для наочності й активізації вживання в мові дієслів зростання й падіння, проведення зборів і ділових нарад.

**Висновки.** Таким чином, у результаті такої методики виникає стійкий інтерес студентів до занять, закріплення пройденого лексичного матеріалу й активізація його використання в усному мовленні. Безумовно, усе це вимагає творчого підходу, терпіння, додаткового часу на підготовку й певного рівня знань і підготовки студентів.

#### **Література**

1. Леонтьева Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьева. – М. : Высшая школа, 1999. – 257 с.
2. Нові виміри сучасного світу : матер. II Міжнародної Інтернет-конференції [“Нові виміри сучасного світу”]. – Мелітополь, 2006. – Т. 2. – С. 23–25.
3. Почепцов Г.Г. Паблик рилейшинз, или Как успешно управлять общественным мнением / Г.Г. Почепцов. – М., 1998. – 349 с.
4. Разинкина Н.М. Стандартные фразы повседневного общения. Русско-английские соответствия : краткий справочник / Н.М. Разинкина. – [2-е изд., испр. и доп]. – М. : Астрель : АСТ, 2008. – 350 с.
5. Becker J. Theoretical issues in natural language processing / J. Becker. – Cambridge Mass : Bolt, 1990. – P. 28–32.
6. Carter R. Vocabulary, cloze and discourse: an applied linguistic view / R. Carter. – London and N. Y. : Longman, 1991. – 180 p.

СТАРОВОЙТ С.М.

## **ПРОБЛЕМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Процес об'єднання Європи триває, його поширення на схід і на прибалтійські країни супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Цей процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья, де були започатковані такі ініціативи.

Головні принципи Болонського процесу та відповідність вищої освіти України його вимогам з огляду на перспективу інтеграції нашої системи в європейській освітній і науковий простір є досить не простим питанням. На наш погляд, ця проблема актуальна сьогодні, причому не тільки для України, а й для більшості країн Європи. Стисло ця проблема формулюється так: реформування освітньої системи. При цьому для шкільної та студентської молоді, охопленої Болонським процесом, важливо, щоб керівні кадри, які контролюють упровадження процесу “говорили в один голос”: відображали узгоджене бачення інтересів молоді.

З основними документами щодо Болонського процесу ми ознайомились за таким виданням, як “Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін)” (упорядники: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин). Його метою є ознайомлення українського освітнього співтовариства з основними документами, прийнятими в рамках Болонського процесу. Знання цих документів дасть змогу українським вищим навчальним закладам оцінити свої можливості щодо вжиття окремих заходів, спрямованих на унормування структур і дій, прийнятих і/або тих, що приймаються європейським освітнім співтовариством.

**Мета статті** – розкрити шляхи вирішення проблеми самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання у ВНЗ України.

У загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України проводиться активна робота щодо переходу на нову систему навчання відповідно до підписаної Україною



Болонської декларації. Ми розуміємо, що Болонський процес сьогодні для нас є стратегією вибору, яка дасть змогу молоді здобути вищу освіту на рівні європейських стандартів і мати можливість домогтися якнайповнішої самореалізації [2, с. 41].

У процесі впровадження нових навчальних планів (ECTS – проектів) колективам кафедр вищих навчальних закладів необхідно вирішити ряд проблем. Щоб досягти рівня норм Європейського Союзу ми продовжуємо удосконалювати навчальний процес. У зв'язку з цим організація навчального процесу спрямована на:

- забезпечення систематичної роботи студентів і викладача протягом всього модуля;

- підвищення об'єктивності оцінки знань студентської молоді;
- формування навиків і основ концепції “вчитися протягом всього життя”;
- стимулювання здатності молоді до аналізу і логічного мислення;
- нарощування сучасної навчальної і матеріально-технічної бази;
- уніфікацію підходів до контролю знань (поточний, проміжний, підсумковий).

На першому етапі передбачається освоїти систему кредитів і модульно-рейтингової системи організації навчального процесу з урахуванням специфіки спеціальності.

Перші результати реалізації принципів Болонської декларації свідчать про те, що викладачі адаптуються не тільки до нової системи організації навчального процесу, але й до нових термінів, понять, системи оцінювання знань модульно-рейтингової системи, методики проведення кредитно-модульного контролю, переведення шкали оцінювання знань студентів у шкалу ECTS.

Більшість студентської молоді відзначає такі позитивні моменти: кредитно-модульна система навчання стимулює досягнення високих результатів; стимулює студента вчитися впродовж семестру.

Основа основ Болонського процесу – підвищення якості освіти. Воно залежить від багатьох причин: матеріального забезпечення вузу, утілення нових форм навчання, рівня підготовки викладачів. Існуюча система ФПК стає малоефективною, такою, що не враховує реалії сьогодення. Необхідні нові форми з використанням комп'ютерних технологій – створення телекомунікаційних освітніх систем, що дають змогу проводити навчання співробітників, періодичну перепідготовку, здійснювати оперативний обмін інформацією, досвідом роботи тощо.

Якщо перейти до питання про нові форми навчання – “інноваційні” – що базуються на розвитку творчої діяльності молоді, яка навчається, то, на жаль, кафедри вітчизняних ВНЗ не володіють достатніми комп'ютерними та мультимедійними класами, щоб справлятися з вибухонебезпечним зростанням спеціалізованих наукових знань і технологій шляхом впровадження сучасних рекомендацій [4, с. 155].

Розроблені та запропоновані навчальні програми з різних спеціальностей дали змогу зменшити кількість лекційних годин, збільшивши при цьому кількість годин для самостійної та індивідуальної підготовки студентів. Згідно з вимогами Болонської декларації на самостійну роботу, молоді виділяється не менше ніж 30% навчального матеріалу. Це вимагає від кафедр істотної перебудови як змістовного, так і організаційного компонентів предмета. Необхідно укомплектувати кафедри механізмами, препаратами, комп'ютерними класами, мультимедійними комплексами, навчальними компакт-дисками тощо. Це є пріоритетним напрямом навчально-методичної роботи.

Не змінюючи кількість годин для практичних занять, на сьогодні, збережено основні фундаментальні теми занять. Крім того, змінено теми для самостійної ро-

боти і уведено теми для індивідуальної роботи студентів. При проведенні модульного контролю велику увагу приділено оцінюванню практичних навичок.

Слід ще зупинитися на дуже важливій обставині. В останні десятиліття накопичення конкретної інформації у різних наукових галузях відбувається лавиноподібно і вони все менше стали доступними студентів. Стрибок у розвитку економіки, соціології, біології, генетики та інших наук визначив трансформацію сучасних наук, призвів до формування нових напрямів та впровадження нових технологій. На жаль, викладаючи ці дисципліни, викладачі не в змозі “наздогнати” розвиток сучасних досліджень у межах навчальних годин, відведених програмою. Розвантажити предмет від зайвої інформації – означає, перш за все, переглянути його зміст, винести частину матеріалу за рамки обов’язкових аудиторних годин. У зв’язку з цим виникає необхідність надання більшої самостійності студентам у процесі опанування ними необхідних знань і вмінь. Тут, поза сумнівом, зростає роль самостійної роботи – перенесення частини такої інформації на самостійне вивчення студентами, пошук нових форм роботи.

Слід визнати, що методична частина навчальних посібників для самостійної роботи молоді найменше відпрацьована і забезпечена, а у зв’язку з цим викликає багато питань, сумнівів та проблем.

За визначенням Л. Гребньова, парадигма європейської освіти кардинально змінюється: “Тепер вже не людину навчають, а людина вчиться”. Таким чином, логіка форм навчання зміщується у бік самостійної роботи студентської молоді. При цьому вона переходить на якісно новий рівень. До цього часу не можна вважати за достатній рівень методичного і організаційного забезпечення самостійної роботи студента (СРС). Роботи, які повинні виконати студенти під час СРС, мають бути перевірені викладачем, оскільки мають конкретні результати, але часто проводяться формально, адже викладач не має певного педагогічного навантаження. Це означає, що необхідно удосконалити технологію індивідуальної СРС.

Кафедрами ВНЗ України розроблені переліки основних тем науково-дослідної роботи студентів, рекомендованої літератури і алгоритмів виконання самостійної позааудиторної роботи у кожній із запропонованих тем. Сьогодні використовуються комп’ютерні програми, які дають молоді можливість самостійно освоювати тестові завдання різного рівня складності, аналізувати ситуаційні завдання, проводити тренінги, удосконалювати практичні вміння.

З метою інтенсифікації навчального процесу, на наш погляд, було б успішним застосування комп’ютерних програм типу “СДМА-2” з усіх розділів навчальних дисциплін, що вивчаються. Ці програми мають ряд переваг:

- а) дають змогу задавати, змінювати час опитування і кількість питань, вибраних для тестування;
- б) змінювати співвідношення питань з різних розділів;
- в) робити правку неправильних відповідей;
- г) перевіряти в кінці тестування всі відповіді [2].

Після тестування студент може продивитись питання, у яких він допустив помилки, проконсультуватися з викладачем і побудувати особистий файл протоколів результатів. Тестованому пропонується 50–100 тестових завдань (залежно від цілей і завдань занять), за які він може отримати максимально 50-100 балів. Оцінка відповідей здійснюється таким чином: повна відповідь – 1 бал; неправильна відповідь – 0 балів; неточна відповідь – 0,75 бала.

Упровадження цієї комп'ютерної програми демонструє, що застосування модульного принципу організації навчального процесу сприяє його інтенсифікації, систематизації засвоєння студентською молоддю навчального матеріалу, посилення мотивації і відповідальності студентів за результати навчального процесу. Проте слід звернути увагу на особливості навчання першокурсників. Болонська система допомагає молоді не тільки увійти до ритму життя ВНЗ, але й розвинути творче ставлення до предмета, що вивчається. На першому курсі в переважній більшості студенти є ще, власне кажучи, дітьми (17–19 років). Студента необхідно не тільки і не стільки навчити на базисному рівні в межах курсу певної спеціальності, скільки навчити його власне вчитися протягом життя.

**Висновки.** На превеликий жаль, упровадження механізмів і принципів Болонського процесу показало, що на першому курсі практично зникли відмінники, різко зменшилася кількість успішних і водночас збільшилась кількість неуспішних студентів.

#### **Література**

1. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу” від 23.01.2004 р. № 48.
2. Болонський процес у фактах і документах: (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / М-во освіти і науки України та ін. ; [упоряд. : М.Ф. Степко та ін.]. – К. : Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2003. – 52 с.
3. Болонський процес: модернізація системи вищої освіти України : матеріали VI Міжнар. наук. конф. [“Модернізація системи вищої освіти відповідно до Програми розвитку освіти в Україні на 2005–2010 роки”], (м. Судак, Автономна Республіка Крим, 20 травня 2006 р.) та Всеукр. на-ук.-практ. конф. [“Вища освіта в контексті державної політики України”], (м. Київ, МАУП, 14 грудня 2006 р.) / Міжрегіональна академія управління персоналом; В.М. Чирков (відп. ред.) – К. : МАУП, 2007. – 328 с.
4. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З. Згуровський ; М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України “Київ. політехн. ін-т”. – К. : Політехніка, 2003. – 195 с.

СУЩЕНКО А.В.

## **РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЇХ САМОВИХОВАННЯМ**

У розумінні більшості представників так званої гуманістичної школи людяність виступає як специфічно людське ставлення до себе та навколишнього світу. Його можливість і необхідність породжені специфічною особливістю сучасної світової соціокультурної політики, яка полягає у зверненні до людини, її внутрішнього світу, духовності та моральності, бо саме людина є початком і кінцевою метою процесу розвитку цивілізації.

Стан розробленості проблеми гуманізації в європейській освіті свідчить про численні спроби, здебільшого успішні, наблизитися до розкриття окремих її складових. В освітній сфері України цей пошук стримують існуючі суперечності між:

- глобальною потребою олюднення усіх сфер життєдіяльності людини та локальним лобюванням пріоритетів економічного розвитку над духовним;
- сучасним загальновизнаним поглядом на ефекти особистісно орієнтованого середовища та авторитарною традицією виконання професійних обов'язків учителя в школі;

- довготривалим становленням учителя-гуманіста та швидким нівелюванням його соціально-економічного статусу з боку держави;
- ідеями гуманізму про рівність умов існування, справедливість і братерство в демократичному суспільстві та низькою соціально-економічною конкурентоспроможністю вчителя;
- бурхливим розвитком вимог до рівня вчительських знань і неспроможністю досягти справедливості щодо оцінювання якості реалізації ним своїх гуманістичних потенцій та ін.

Розвитку особистісно орієнтованої школи, системи методичної роботи, яка б відповідала потребам усіх суб'єктів педагогічного процесу, присвячені праці Є.С. Барбіної, І.Д. Бежа, А.М. Бойко, І.А. Зязюна, Н.В. Кичук, В.І. Лозової, О.Г. Мороза, А.В. Мудрика, Н.Г. Ничкало, І.Ф. Прокопенка, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєвої, Н.М. Тарасевич, Н.Є. Щуркової та ін. Орієнтація вчителя на канони професії, які б не втрачали її гуманістичного “надзавдання”, на думку дослідників, є основним шляхом подолання існуючих проблем підвищення фахової майстерності вчителів.

**Мета статті** – висвітлення можливостей розвитку гуманістичної спрямованості учнів у процесі педагогічного управління їх самовихованням.

Перше запитання, яке має поставити собі кожний педагог в контексті окресленої проблематики, звучить так: “Що може надихати учня на активність і пробуджувати в ньому внутрішню спонуку стати кращим, цікавішим для людей, духовно багатшим”. Наші дослідження дають можливість стверджувати, що такими факторами є:

- свідоме розуміння свого призначення;
- роль гуманістичної культури у створенні дитиною матеріальних і духовних благ;
- свідоме самовдосконалення.

Розглянемо зміст останньої тези.

По-перше, це свідоме прагнення, шанування, схвалення, осуд, розуміння якихось переваг, уявлених людиною як цінність. Процес самовиховання будь-якої якості пов'язаний з оцінюванням свого життя та постановкою мети, а отже, з сутністю і рухом свого майбутнього життя. Негуманні, не благі устремління не можуть привести до блага і гуманного ідеалу. Філософи попереджали, що науково-технічний розвиток і світ засобів матеріального виробництва спонукатимуть людину до пошуку “хитрих” і “потужних” засобів, які “присплять” ті справжні цінності, які роблять людину щасливою. Саме цим пояснюється те, що теза “мета виправдовує засоби” реально неспроможна. Тому проблема полягає в з'ясуванні “неблагих”, “негуманних” засобів, актуальних, специфічних для даного рівня ринкових відносин, ієрархії цілей, особливо тих, які позбавлені гуманістичних основ і моральних критеріїв, та навпаки.

По-друге, це глибоке осмислення педагогами та дітьми суті гуманістичного принципу життєдіяльності людини. Це сім найвищих проявів самовдосконалення людини:

- чесноти – мудрість, чистота, схиляння перед Матір'ю, Батьком, Батьківщиною;
- здібності – гуманістичний світогляд, уява, чисті бажання, чисті знання;
- стани – рівновага, розвиток, толерантність, щедрість, уважність;
- відчуття – сердечність, відкритість, великодушність, духовність, захищеність;

- основи комунікативності – дружелюбність, довіра, співпраця, дипломатичність, грамотне, володіння рідною мовою;
- почуття – любов як основний принцип побудови Всесвіту, милосердя, доброзичливість, гармонія;
- самовияв – самореалізація у всіх видах творчої діяльності, волелюбність, альтруїзм, гуманність.

Ці засади становлять сукупність завдань вихователя (вчителя) та дають можливість залучити кожну дитину до загальнолюдського поступу, виховати з неї людину [1].

Але в житті діти стикаються з парадоксом: те, що є найголовнішим, наприклад, доцільна суспільно корисна діяльність, у деяких елітних школах викликає подив, гуманні вчинки не цінуються і не викликають шанування. Діти шукають відповіді на запитання: “Чому в житті переважають інші цінності?” Залишається питання співвідносності реального та можливого в структурі особистісних якостей.

Щоб дійти певного висновку, як показали результати нашого дослідження, варто звернутися до людської мудрості іншого спрямування, акцентувати на особливому значенні дійсних ціннісних якостей тих людей, які дістали визнання, і, насамперед, найближчих до дитини людей, на їх світогляд, життєві перспективи й особистісні якості, які були набуті в оточуючому середовищі. Інколи варто розкрити дітям справжні причини морального падіння визнаних у суспільстві людей, які вдалися до обивательських потреб, уявлень про ідеал, які вміщуються у відомому тріаду: “гроші-гроші-гроші” (купимо квартиру, меблі, машину, “ганчір’я”, диплом, становище в суспільстві – купимо все!) [2].

За нашим припущенням, розкрити дітям, яке життя таких людей чекає далі, є першим етапом педагогічного управління гуманним самовихованням учнів. Слід знайти цікаві переконливі приклади з життя реальних особистостей (краще, якщо вони добре знайомі дітям), звернутися до внутрішнього світу дитини, дати їй можливість наодинці оцінити, порівняти життєві цілі різних людей, їх стиль і спосіб життя, їх доробки та найважливіше – ставлення до них інших людей.

Таким чином, *перший етап* педагогічного управління гуманним самовихованням можна ще назвати як *звернення* до самостійного мислення цінностей, свідомості дитини, до її совісті, залучення дітей до самостійного мислення, порівняння, оцінювання й прозріння. Останнє – чи не найважливіше завдання педагога пов’язане з підвищенням цінності життя дитини зараз і в майбутньому, із забезпеченням свободи вибору, спонуканням до моральної творчості на основі внутрішньої правдивості, відкриттям дитині оптимальних шляхів до самої себе.

*Другий етап* включає *чотири* логічно завершених ланки, спрямованих на досягнення мети самовиховання, а саме:

- усвідомлення учнями значущості своєї індивідуальності, виявлення індивідуальних переваг і формування на їх основі творчого гуманного стилю життєдіяльності;
- осмислення учнями власних недоліків, оцінювання свого рівня гуманності, складання індивідуальної програми їх вивчення та формування передбачених гуманних якостей, пошук резонансного шляху до особистісного самовдосконалення;
- складання програми особистісного гуманного самовдосконалення і самовиховання;
- підвищення стійкості гуманних переконань;

– розвиток рефлексії, продуктивна гуманна діяльність у повсякденних життєвих ситуаціях.

Ми вже наголошували на тому, що гуманність означає діяльну занепокоєність, зацікавленість у житті та благополуччі інших людей, далеких і близьких. Отже, гуманну спільність, гуманне середовище, гуманний колектив можуть, на думку В.О. Сухомлинського, створити лише мудрі, гуманні люди. Найвищою педагогічною цінністю виховного впливу, таким чином, на цьому етапі є його єдність з самовихованням. Тільки діючи одночасно, вони подвоюють енергію педагогічного впливу. Разом вони – неподільна єдність. Вони збагачують одне одного, що, за нашим припущенням, є найважливішою умовою піднесення до творчого рівня у сфері моралі та духовності. Останні несуть у собі величезний енергопотенціал і смислове поле, які практично не мають видимих меж; у них містяться сили, здатні породжувати процес праці й творчості. У змісті духовності міститься особливе минуле, яке спонукає людину до перетворення майбутнього на сучасне. Духовність несе в собі зародок майбутнього [2, с. 55].

Отже, самовиховання – велика діяльна сила й специфічна здатність творчої особистості, яка вміє перетворювати чужі почуття та думки у власні здібності й уміло використовувати їх у навчанні й житті, наповнювати чужі думки власними почуттями й керуватись ними, постійно розширюючи та поглиблюючи свій духовний світ.

Наше дослідження переконало нас у тому, що тільки-но дитина почала самостійно спостерігати за людьми та своєю поведінкою, незалежно від інших, або впізнала своє в чужому, вона вже почала слухати себе, розуміти, виражати себе словом або справою та обов'язково вже в кращій якості.

Але щоб подібне сталося, дитину необхідно вразити, здивувати, викликати інтерес до себе, як до більш зрілої й зовсім нової для себе особистості. У неї тоді вистачить і сил, і енергії, і терпіння реалізувати себе кращого чи кращої на радість і собі, й людям. Тоді тільки самовиховання набирає оберти, відбувається максимально продуктивно – і цим дитина удосконалює сама себе.

Педагогу, виявляється, залишається тільки одне – одухотворювати цей процес, підтримувати цю “енергетику”, потребу дитини “рухатись далі”, щоб вона знала, як і заради чого це робиться. Така підтримка у нашій дослідній роботі розглядалась як організація природної життєдіяльності дітей у позаурочний час, як неподільна на частини органічна цілісність, з якої неможливо вибірково вилучити жодного елемента без того, щоб цей процес не був спотвореним. Порушення цілісності педагогічного процесу є руйнуванням найголовнішого – ініціативи, самостійності учня, почуттєвості, як регулятора гуманних дій, які стають частиною дитини, частиною її душі, її прагнення до подальшого розвитку себе власними силами, оцінка взірця за критеріями добра.

*Третій етап – загартування*, пов'язаний з пошуком рівноваги й гармонії, за якою відбувається зустріч учня із несподіваною новизною в собі, яка вражає уяву; зустріч із самим собою, але вже зовсім іншим, більш досконалим і повноцінним у досягненні своєї мети.

Цей стан охоплює всі сторони життєдіяльності особистості учня. Відбувається процес цілесвідчення, підсилення продуктивності дій, волі, вчинків, ставлень, стійка потреба виявити себе, свій духовний світ і те, що для особистості дуже важливо, – постійне збагачення власного досвіду, набуття нових форм поведінки і почуттів.

Привабливість цього етапу полягає в тому, що дитина в такому стані стає найбільш вільною, все починається з власної ініціативи. Тому на третьому етапі діти відчувають, що вони бажані й цікаві для інших, бо завдяки вказаним новим якостям встигають досягти набагато більше, ніж їх ровесники, однокласники, а іноді й дорослі.

Більше того, якщо на першому етапі все навколишнє оцінюється у двоїтій системі: гарне – погане, приємне – неприємне, то на третьому етапі діти роблять це ж саме але з більшою точністю, впевнено можуть дати точнісіньку характеристику різних моральних явищ під кутом зору більш складних і вагоміших еталонів, еталонів людяності. Наведемо шкалу цих еталонів:

- доброта як здатність прихильно ставитися до людей, приносити радість і задоволення людям, щирість у стосунках;
- справедливість – здатність ставитися із розумінням, із жалістю до переживань людини, її проблем і турбот;
- глибока повага до людської гідності – здатність розкривати, розвивати найкращі якості людини.

Результатом цього етапу – плекання неповторної творчої особистості, яка вже не за своєю волею становиться самоаналітиком. Останнє дає особистості найголовніше: кілька “взаємо-”: взаємоінтересу і взаємодовіри, взаємодопомоги і взаємодії, взаємоцінності, активне проникнення в іншу людину, “коли жага пізнання задовольняється за допомогою єднання” [3, с. 24].

Як бачимо, третій етап пов’язаний з численним рядом морально-етичних категорій (добро, надія, доброзичливість, співпереживання, переживання інсайду як більш глибокого розуміння дитиною себе і свого ставлення до значущих для неї людей тощо). Особистість починає спрямовувати зусилля на самовдосконалення відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, власних переконань і поглядів, що є виявом її вищих соціальних потреб у саморозвитку та самореалізації в конкретних формах життєдіяльності.

Характерною особливістю цього етапу є поєднання цінностей – цілей (термінальних), які можуть бути віддаленими у часі, близькими і найближчими, змістовно відображати перспективні лінії реалізації активності та розвитку особистості.

У зв’язку з цим життєво важливими проблемами, що хвилюють учня, є домагання самостійності і незалежності від батьків, прагнення одержати визнання старших і однолітків у реалізації своїх поглядів та уявлень. Вказані тенденції визначаються психологами як прагнення до самоствердження, реалізація яких є особливим видом активності учня з відтворення засвоєного ним соціального досвіду, через який він здійснює себе як особистість, випробує власне “Я” у спілкуванні і діяльності, виявляє внутрішню позицію у виконанні різноманітних суспільних ролей, досягає певних результатів самоздійснення. Відсутність умов, за яких можлива реалізація цих потреб, призводить до певних негативних наслідків, а саме: невизнання авторитетів, втрата поваги до них, впертість, негативізм, відмова від самовиховання і самовдосконалення, відсутність потреби й уміння контролювати об’єктивність власних гуманістичних міркувань, суджень, здійснювати самоконтроль.

Педагогічне керівництво гуманним самовихованням на *четвертому етапі* полягає в тому, щоб знайти такі педагогічні методи і форми, завдяки яким діти під керівництвом вихователя, але самостійно здобували б гуманістичну світоглядну спрямованість, яка б у подальшому перейшла у гуманістичний тип світогляду, що

поєднує в собі моральний та ціннісний (аксіологічний) аспекти. Для цього необхідно виважено, науково обґрунтовано відбирати такі заходи, які розкривали б перед дітьми новий світ і збагачували коло їх уявлень про гуманну людину. Часто один могутній образ про неї укладає в душу учня більше, ніж здобує багатьма роками життя, бо втілює при цьому не тільки розум, але й емоції, почуття, віру й волю, тобто спирається на духовність людини. Як правило, прийняття дійсно гуманного образу за зразок пов'язане із подоланням людиною суперечностей реального життя, боротьбою добра і зла, протиставленням особистості себе традиціям і законам оточуючого середовища.

**Висновки.** Отже, наші дослідження показали, що такі заходи можуть здійснити вражаючий вплив на дітей тільки за умов, якщо вони не оголено-дидактичні, не моралізують, не проповідують і не нав'язують ніяких імперативів, а в живих образах відтворюють багаті й несподівані для дітей колізії життя і часу. У таких ситуаціях діти пізнають не тільки гуманних людей і не тільки дійсність, вони пізнають найглибше самих себе у цій дійсності.

#### **Література**

1. Бондаренко Г.К. Гуманістичні засади як основа виховання у навчальному закладі нового типу / Г.К. Бондаренко // Гуманістично спрямований виховний процес і ставлення особистості : зб. наук. пр. – К. : ВІРА Інсайт, 2000. – Кн. 2.
2. Клименко В. Механізм творчості: чим його розвивати / В. Клименко. – К. : Шкільний світ, 2001. – № 25–26. – 94 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм; пер. с англ. Д.Н. Дудинский. – Минск : Попурри, 1998. – 672 с.

СУЩЕНКО Л.О.

## **АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Проблема стимулювання вирішувалася у вітчизняній педагогіці по-різному, але в основному вчені, визнаючи за внутрішнім потенціалом особистості дуже важливу, а часом (П. Каптерев) і пріоритетну роль, не ігнорували і стимули зовнішнього середовища, які ґрунтувалися на взаємодії особистості з навколишнім світом.

Значення стимулювання вчені доводили, виходячи не тільки з можливостей розвитку внутрішнього потенціалу особистості, а й з необхідності правильної організації зовнішнього середовища, у тому числі педагогічного середовища.

У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне розглянути проблему стимулювання професійного саморозвитку вчителя в післядипломній педагогічній освіті.

**Мета статті** – висвітлити основні положення стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Розробленню питань стимулювання професійної діяльності педагога присвячені дослідження вчених: А. Алексюка, Ю. Бабанського, К. Волкова, В. Ільїна, П. Каптерева, В. Коротова, Г. Костюка, І. Лернер, В. Лозової, В. Пряникова, В. Сухомлинського, М. Фіцули, В. Шумана та ін. [1; 2; 7].

Аналіз праць вищезазначених авторів свідчить про їх значний внесок у визначення сутності стимулювання, шляхів його реалізації в реальній практиці. Аналіз матеріалів свідчить про те, що проблема стимулювання саморозвитку вчителя



розглядалась у різних напрямках: історико-педагогічному, теоретичному, дослідно-експериментальному. Так, перший напрям становлять праці, у яких автори розкривають сутність дефініцій “стимулювання, “стимул”.

Поняття “стимулювання” у тлумачних словниках трактується як викликання зацікавленості у здійсненні чого-небудь, а також є спонукальною причиною до здійснення будь-чого.

Стимул – це зовнішній вплив на особистість, колектив, групу людей, який активізує їх мотиваційну сферу, а через неї і певну діяльність.

Стимул – те, що спонукає до дії, поведінки.

Отже, стимул – це об’єктивний фактор, роль якого визначається не матеріальною природою, а значенням для здійснення конкретного виду діяльності.

Стимулювання в педагогічній науці розглядається переважно як спонукання особистості до активної навчально-пізнавальної діяльності (С. Гончаренко), як поштовх до конкретних дій (І. Підласий), як “надання поштовху, імпульсу думці, почуттю, дії” (О. Радугін, В. Сластьонін), як “збудження людини до посиленої діяльності, своєрідний поштовх” (Ю. Бабанський, З. Равкін). На наш погляд, найбільш повно розкрила суть стимулу О. Акімова: “Стимули є засобами, під впливом яких потреби, відображені у свідомості особистості у формі інтересів, запитів, бажань, цілей, визначають мотиви поведінки та діяльності, направленість мислення” [1, с. 25].

Психологи Р. Немов, А. Петровський, М. Ярошевський та інші розглядають стимулювання як вплив, який зумовлює динаміку психічних станів індивіда та відноситься до них як причина до наслідку. Стимул визначається, як правило, зовнішнім або внутрішнім впливом, що викликає в рецепторі збуджувальний процес (О. Петровський), як засіб, який збуджує людину до посиленої діяльності, своєрідний зовнішній поштовх, сила якого зростає залежно від його суспільного значення (З. Равкін) [5].

Крім того, вченими, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, визначено етапи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, серед яких:

- переконання в неправильності попередніх форм поведінки і перевагах нових;
- радісні, оптимістичні емоції й переживання;
- включення в діяльність, формування нових якостей поведінки і її мотивів займають чільне місце [6].

Залежно від характеру впливу на людину та етапу використання стимулювальних засобів учені пропонують виділяти такі види стимулювання:

а) безпосереднє стимулювання, яке спрямоване на постійне спонукання до активної діяльності людини. До прийомів, за допомогою яких реалізується цей вид, належать: заохочення, успіх, переконання тощо;

б) опосередковане стимулювання, яке пов’язане з посиленням уваги до зовнішньої діяльності, а через неї вже відбувається вплив на внутрішню, тобто змагання, погроза, осуд тощо;

в) перспективне стимулювання, що пов’язане з реалізацією реальних цілей діяльності в майбутньому [7, с. 88].

Аналіз матеріалів щодо поняття “педагогічне стимулювання” свідчить про те, що вчені розглядають його в одній площині. Російський дослідник Ю. Гордін тлумачить його як свідоме, цілеспрямоване використання з метою всебічного та гармонійного розвитку особистості об’єктивно властивих суспільству матеріальних та ідеальних, зовнішніх і внутрішніх стимулів, які відповідають їх індивідуальному розвитку.

Ю. Бабанський розподіляв методи педагогічного стимулювання за мотивами учіння (модифіковані авторами дослідження) на дві групи: 1) стимулювання пізнавального інтересу; 2) стимулювання обов'язку й відповідальності в період курсової підготовки. Основне призначення таких методів – активізація й регулювання навчальної діяльності вчителів.

На нашу думку, педагогічне стимулювання – це найважливіша частина навчального процесу, за допомогою якої забезпечується найбільш сприятлива взаємодія між викладачем і слухачем у період курсової підготовки.

Викладач закладу післядипломної педагогічної освіти має усвідомлювати основне призначення педагогічного стимулювання: створити атмосферу творчого підходу до здобуття знань, збудити прагнення до пошуку нового, сформувати потребу особистості в професійному самовдосконаленні. Засобами досягнення цієї мети виступають постановка навчально-пошукової мети, що реалізується в проблемному завданні; роз'яснення слухачам значущості цього завдання; окреслення поставленої педагогічної вимоги; змальовування перспектив цього завдання; оцінка результатів діяльності; створення ситуації успіху, емоційно-моральних ситуацій при досягненні кінцевого результату. Спеціальне та планомірне використання цих засобів перетворює їх на організаційно-педагогічні умови стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти, що сприяють формуванню пошуково-пізнавального інтересу й утвердженню особистості вчителя.

Педагогічне стимулювання саморозвитку вчителів передбачає ті засоби та способи впливу, які породжують і розвивають у них позитивні почуття, погляди, переконання, спрямовані на формування кожного як особистості й спеціаліста.

Тому теоретичними основами педагогічного стимулювання є такі положення:

1. Проблема стимулів – це проблема активізації внутрішніх сил розвитку й самоосвітньої діяльності особистості педагога. Стимули, які є найважливішими факторами у формуванні позитивної мотивації до безперервного професійного самовдосконалення, виступають як безпосередні спонукальні причини життєдіяльності суб'єкта, що активізують його.

2. Спонукальна дія стимулу стає реальною, якщо спонукання, об'єктивно зумовлене ним, сприймається свідомістю й емоційно-вольовою сферою особистості та правильно оцінюється нею. У цьому випадку стимули впливають на формування мотиваційної сфери суб'єкта діяльності. Таким чином, природа діяльності розкривається в особливому виявленні чинників, що детермінуються.

3. Ефективність педагогічного стимулювання багато в чому залежить від індивідуалізації й диференціації стимулів, від того, наскільки точно вони зорієнтовані на індивідуально-психологічні особливості внутрішнього світу вчителів.

4. Зовнішні впливи можуть особистістю не сприйматися, а той самий стимул в одному випадку буде стимулювати педагога, в іншому – залишиться лише потенційним фактором.

5. Сутність процесу стимулювання повинна враховувати вікові й психологічні особливості людини, тому що з віком більшої значущості набувають стимули, які викликають прагнення одержати схвалення оточуючих і зберегти своє місце серед них.

Певним досягненням представників цього напрямку стала також і розробка *класифікації* стимулів. Так, за метою, яку ставить людина під час стимулювання, стимули можна поділити на ті, що спрямовані на вирішення невідкладних завдань, і на ті, що спрямовані на розв'язання проблем у майбутньому.

Російська дослідниця Т. Кирпиченюк пропонує класифікувати стимули за джерелом їх виникнення:

- стимули, джерелом яких є зміст діяльності (новизна матеріалу, складність, практична значущість);
- стимули, які пов'язані з процесом діяльності (проблемність викладання, самоосвітня діяльність);
- стимули, що виникають у характері відносин між учителем і керівництвом закладу освіти.

У творчому доробку Б. Ананьєва та Г. Щукіної репрезентовано проблему розподілу стимулів залежно від результату впливу на особистість: позитивні та негативні (антистимули). Обґрунтовуючи свою позицію, вчені довели, що якщо в педагогів підвищується інтерес до вдосконалення власного професійного рівня та власні результати їх задовольняють, то стимул позитивний. Якщо ж відбувається все навпаки, виникають негативні відчуття й емоції, то можна сказати, що було використано антистимул.

Г. Щукіна, висвітлюючи проблеми антистимулів, пропонує такі групи:

1. Дії, які пов'язані з порушенням вимог педагогічної етики (нелюбов, неповага, приниження з боку адміністрації тощо), тобто такі антистимули безпосередньо впливають на емоційно-чуттєвий стан людини.

2. Дії, які пов'язані з процесом підвищення власного професійного рівня (нудьга, бідність методів і прийомів викладання, недооцінювання власних професійних якостей), тобто відбувається негативний вплив безпосередньо на процес самовдосконалення вчителя [4].

Розвиваючи думку Г. Щукіної, російський дослідник В. Шуман стверджує, що саморозвиток особистості може бути організований так, що в результаті в учителів буде “пробуджуватись” потреба в актуалізації власного потенціалу, а неодмінною умовою результативної самоосвітньої діяльності стане систематична цілеспрямована робота з удосконалення якостей власної особистості – у такому випадку можна говорити про позитивний ефект. Але якщо негативні стимули будуть домінувати в процесі професійного самовдосконалення вчителів, то може з'явитися стійке небажання спеціалістів прагнути до особистісного саморозвитку або байдуже ставлення до цього процесу. Отже, В. Шуман робить уточнення, додаючи ще один вид стимулів – стимули нейтральні, тобто ті, які не мають ніякого впливу на емоційно-вольову сферу людини [7, с. 22].

3. Равкін в основу класифікації стимулів поклав функціональне призначення, що слугувало для визначення таких груп:

- стимули, що визначають готовність до активної діяльності: інтерес, перспектива, вимога;
- стимули, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості: ідеали, приклади;
- стимули, що закріплюють статус людини, її рольовий стан, підвищують рівень її домагань: довіра, заохочення;
- емоційні стимули: рольова гра, традиції колективу [6].

Отже, єдиної класифікації стимулів професійного самовдосконалення вчителів не існує. Більшість дослідників використовують певну групу стимулів, не враховуючи взаємозв'язку та взаємодії стимулів. Ми спробували класифікувати стимули професійного самовдосконалення вчителів на основі діяльнісного підходу та вважаємо доцільним застосувати таку систему стимулів:

1. Морально-рефлексивні (ціннісно-орієнтаційні): професійний ідеал; моральний приклад; усвідомлення суспільної місії педагога; совість; почуття обов'язку,

відповідальності; усвідомлення цінності та сенсу професійного самовдосконалення тощо.

2. Стимули громадської діяльності: суспільна думка; змагання; опора на досвід колег; побудова системи доброзичливих, взаємовідповідальних відносин у процесі співтворчості.

3. Стимули професійно (продуктивно)-творчої діяльності: дискусії; конференції; рольові, ділові ігри; тренінг спілкування; створення ситуацій успіху; дослідно-експериментальна робота тощо.

4. Аутосимуляція: самопрограмування; самопізнання; самоаналіз; самооцінка; самообілізація; самовиховання; самоконтроль; самостереження; саморозвиток; самопроектування.

Таким чином, професійне самовдосконалення вимагає від учителів, перш за все, чітко спланованої самостійної роботи над собою, зокрема, умінь планувати власні дії, прогнозувати правильність їх результатів, чітко регламентувати виконання завдань, застосовувати знання й уміння в новій ситуації, обговорювати проблеми, вибирати найраціональніший шлях до оволодіння необхідними знаннями, критично аналізувати власні знання та здібності. Але ця копітка робота вчителя з удосконалення своєї особистості потребує мотивації та заохочення. Тому ми спробували розглянути та узагальнити **зовнішні** й **внутрішні** стимули (див. табл.).

Вони мали пробудити у кожного вчителя стійке прагнення стати самодостатньою особистістю за рахунок поступового підвищення професіоналізму та інтересу до своєї особистості. До **зовнішніх** стимулів (курсний період) ми зарахували: листи подяки керівникам освіти, телеграми на адресу освітніх закладів, пропозиції районним відділам освіти щодо подальшого використання цінного досвіду педагогів, що успішно пройшли курсову перепідготовку, наприклад, очолити творчі групи, виступити з доповіддю на конференціях, семінарах, педагогічних читаннях тощо. До **внутрішніх** стимулів зараховано: професійні інтереси, прагнення, переконання, творчі мотиви, стимули самоосвітньої діяльності, змагальні мотиви, особистісні стимули тощо.

Таблиця

### Зовнішнє та внутрішнє стимулювання професійно-особистісного зростання

| Період                               | Стимули  |   |
|--------------------------------------|--|---|
|                                      | Зовнішні   | Внутрішні   |
| К<br>У<br>Р<br>С<br>О<br>В<br>И<br>Й | <ul style="list-style-type: none"> <li>- листи подяки, телеграми на адресу освітніх закладів з проханням відзначити та матеріально заохотити вчителів за успішне закінчення курсів підвищення кваліфікації;</li> <li>- пропозиції щодо додаткової відпустки в канікулярний період;</li> <li>- пропозиції очолити творчу групу, школу молодого вчителя або передового педагогічного досвіду;</li> <li>- призначити консультантом у період курсової підготовки з окреслених питань;</li> <li>- запрошення взяти участь у конференціях, дискусіях, педагогічних читаннях;</li> <li>- надання рекомендацій до магістратури, аспірантури</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- професійні інтереси, прагнення, установки, переконання, засіб просування службовими щаблями, світоглядні позиції учителя, його уявлення про себе, ставлення до професії, суспільства, навколишнього світу;</li> <li>- задоволення окремих потреб, життєві ідеали та зразки;</li> <li>- творчі мотиви: спрямованість на пошук нових, раніше не відомих способів перетворення, удосконалення навколишньої дійсності, набуття особистісної та професійної досконалості</li> </ul> |

| Період  | Стимули  |   |
|---|--|---|
|   | Зовнішні   | Внутрішні   |
| М<br>І<br>Ж<br>К<br>У<br>Р<br>С<br>О<br>В<br>И<br>Й | <ul style="list-style-type: none"> <li>- матеріальне становище освітнього закладу в цілому (створення належних умов праці: сучасно обладнані кабінети, доступ вчителя до джерел потрібної інформації – комп'ютера, копіювальної техніки, мережі Інтернет, бібліотеки, що забезпечена науково-методичною літературою, фаховими періодичними виданнями, науковими збірниками);</li> <li>- забезпечення пільгами працівників освіти (надбавки, доплати, стипендії, іменні премії, додаткові відпустки, кошти на оздоровлення та екскурсійне забезпечення, розв'язання житлових проблем);</li> <li>- матеріальні заохочення вчителя (гідна заробітна плата, премії, матеріальні виплати тим педагогам, які займаються саморозвитком, складають індивідуальні програми самовдосконалення та працюють за ними);</li> <li>- участь у педагогічних конкурсах “Вчитель року”, “Молодий учитель”, “Педагог-організатор року”, “Керівник гуртка року”, “Особистісно орієнтований урок” тощо)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- стимули самоосвітньої діяльності – гностичні потреби (у знаннях) і позитивні соціальні потреби (прагнення приносити користь суспільству, прагнення до суспільно цінних досягнень);</li> <li>- особисті стимули (цінності) – пізнавальні й мотиви самовдосконалення, пов'язані із зобов'язаннями перед самим собою – самовиховання, самоствердження, самовираження, самовідновлення, самодобудова;</li> <li>- змагальний мотив – прагнення вчителя користуватись авторитетом у колективі</li> </ul> |

**Висновки.** Таким чином, розроблена нами класифікація зовнішнього та внутрішнього стимулювання професійно-особистісного зростання вчителів налаштовує сучасного педагога на підвищення рівня педагогічної майстерності, максимального використання власних сил, резервів й творчого потенціалу заради створення суспільного блага й гідного власного майбутнього.

Отже, незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, які присвячені проблемі стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у післядипломній освіті, чимало питань цієї складної теми залишаються нез'ясованими, що й стане предметом наступного нашого дослідження.

#### Література

1. Демічева І.О. Технологія формування дослідницької культури вчителя / І.О. Демічева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 106–112.
2. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. : у 2 ч. / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – К., 2001. – 392 с.
3. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. / А.В. Морозов, Д.В. Чернышевский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академический проспект, 2004. – 560 с.
4. Педагогика школы / [под ред. Г.И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1977. – 382 с.
5. Петровский А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – Т. 1. – 415 с.

6. Ткаченко О.Г. Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді як науково-педагогічна проблема / О.Г. Ткаченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 49. – С. 286–290.

7. Шуман В.П. Актуальные вопросы дидактики (Проблема стимулирования познавательной деятельности) / В.П. Шуман. – Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1974. – 109 с.

ТАЛАНОВА Ж.В.

## **ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В УКРАЇНІ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМ УПРОДОВЖ 1987–2008 РОКІВ: ДОСВІД ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ**

*Метою статті* є аналіз змісту основних напрямів перебудови вищої освіти в 1987 р. та їх впливу на сучасну систему підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в умовах інтеграції в європейські простори вищої освіти та досліджень.

Трансформаційний період підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні впродовж 1987–2008 рр. обрано на таких підставах.

Наприкінці зазначеного періоду, а саме після приєднання країни у 2005 р. до Болонського процесу, як ніколи актуалізувалася проблема інтеграції до 2010 р. національної системи такої підготовки в європейські простори вищої освіти та досліджень [26; 31], а відтак, суттєвої і в стислі строки перебудови цієї системи [1; 2; 14; 17; 21; 22]. Адже остання за принципами організації і за змістом у ряді випадків не узгоджується з вимогами як євроінтеграційних, так і глобалізаційних перетворень [1; 6–8; 19–21; 23; 24].

Що стосується середини розгляданого періоду, то якраз у 1997 р. остаточно оформилася Міжнародна стандартна класифікація освіти (далі – МСКО) чинної версії, що виступає потужним (в Україні й досі недооціненим) методологічним і методичним апаратом як розуміння освіти, так і її статистичного опису [30]. Зокрема, МСКО, яку взяли на озброєння та понад десять років успішно використовують ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва та розвитку, Європейський Союз, дає змогу чітко ідентифікувати місце підготовки персоналу вищої кваліфікації в освітній сфері [25; 27–30].

Часові рамки початку періоду, що розглядається, передовсім зумовлені проведенням у цей час (1987 р.) найрадикальнішої з реформ вищої освіти кінця радянської доби [12]. За великим рахунком, існуюча модель підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру і докторантуру спирається у своїй основі на нормативні вимоги згаданої реформи з певними подальшими вдосконаленнями в роки незалежності України [3–5; 10; 13; 15; 16]. Нарешті, розгляд пореформених змін у системі підготовки найбільш кваліфікованого персоналу за досить тривалий дводекадний період дає змогу встановити провідні тенденції розвитку зазначеної підготовки і краще з'ясувати рівень її готовності до назрілих змін у сучасних умовах.

Основні напрями перебудови вищої освіти, які були визначені керівними органами Радянського Союзу у 1987 р., зокрема стосовно підготовки наукового та науково-педагогічного персоналу вищої кваліфікації, і які здебільшого подібні до сучасних проблем [1; 6–8; 19–21; 23; 24], між іншим, передбачали таке [12].

По-перше, це ґрунтовний аналіз ситуації, яка склалася, та причин, що її зумовили. “Кваліфікація, компетентність кадрів”, як тоді визнавалося, багато в чому визначають суспільний прогрес [12, с. 3]. Водночас у вищій освіті виявилось переважання “екстенсивних шляхів розвитку”, який “не супроводжувався належним підвищенням якості ... підготовки” фахівців. “Рівень навчання і виховання, науково-дослідної діяльності у вищій школі не повною мірою” відповідав вимогам часу. “Відомчі і містечкові інтереси викликали розпорошення в підготовці кадрів... Затягнулося становлення великої кількості нових вузів.” [12, с. 4]. Крім того, “серйозно відстала матеріальна база”, а “рівень оплати праці у вищій школі” не стимулював “залучення... до педагогічної роботи” “великих фахівців народного господарства і вчених” [12, с. 6].

По-друге, ставилося завдання глибокої перебудови вищої освіти як “найважливішого”, “довгострокового”, дієвого фактора розвитку суспільства, науково-технічного прогресу, формування їх кадрових ресурсів [12, с. 7–8].

По-третє, серед основних напрямів перебудови виокремлювався всебічний “розвиток вузівської науки” як основи “поліпшення підготовки фахівців”, важливого резерву “прискорення науково-технічного прогресу”. Передбачалося “підвищити вклад вузівської науки у вирішення завдань прискорення соціально-економічного розвитку країни”, “активно використовувати переваги вищої школи, насамперед концентрацію ... учених різного профілю”, посилити зв’язок “вузівської, академічної і галузевої науки”, “забезпечити єдність наукової і навчальної роботи, широке залучення студентів до досліджень, підвищення на цій основі якості підготовки фахівців”. Вважалося за необхідне “суттєво розширити масштаби наукових досліджень і розробок, що проводяться вузами”. Для цього “вимагалось збільшити у два-три рази обсяги фундаментальних досліджень та приблизно в тричотири рази – конструкторсько-технологічних та дослідно-експериментальних робіт” [12, с. 24].

По-четверте, важливим напрямом перебудови також називалося, обґрунтовувалося та підкріплювалося заходами поліпшення “якісного складу науково-педагогічних і наукових кадрів – вирішального фактора піднесення вищої освіти та наукових досліджень” [12, с. 26].

Визнавалося доцільним розширити “підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів через аспірантуру, переважно з відривом від виробництва”, “збільшити її масштаби”, удосконалити “відбір в аспірантуру здібної молоді”. Планувалося підняти “роль аспірантури в науково-теоретичній, світоглядній та психолого-педагогічній підготовці наукових кадрів”, запровадити для успішних випускників “кваліфікаційне звання фахівця-дослідника”, сконцентрувати “тематику дисертаційних досліджень на пріоритетних напрямках науки і техніки” [12, с. 26].

Уважалося доцільним “створення докторантури при провідних вищих навчальних закладах, академічних та галузевих наукових установах”, направлення “до неї кандидатів наук, які мають творчі досягнення та достатній науковий доробок за обраною темою” [12, с. 27].

Передбачалося вдосконалити “порядок присудження вчених ступенів та присвоєння вчених звань”, вирішення “питань про присвоєння звань професора і доцента працівникам вищих навчальних закладів передати Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР” [12, с. 27], а також підвищити “заробітну плату працівникам вищих навчальних закладів, посилити матеріальне стимулювання викладацької праці”, здійснити “заходи з підвищення пенсійного забезпечення професорів і доцентів вузів” [12, с. 28].

По-п'яте, уважалося за потрібне вдосконалити управління вищою школою – “поліпшити централізоване керівництво системою підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів у поєднанні з розширенням демократичних начал управління, самостійності та творчої ініціативи навчальних закладів”, виключити “дріб'язкову регламентацію” їх діяльності, посилити “відповідальність учених рад вузів у вирішенні питань атестації науково-педагогічних кадрів”. Необхідно було “підвищити роль Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР у реалізації єдиної державної політики ..., зосередити його увагу на вирішенні кардинальних питань розвитку”, удосконалити номенклатури “спеціальностей і змісту освіти”, здійсненні “регулювання масштабів підготовки фахівців та наукових досліджень у вузах різного підпорядкування”, виконанні контрольних функцій [12, с. 32, 33]. Запроваджувалася періодична “атестація вузів”, за результатами якої мали “регулюватися номенклатура та обсяги підготовки фахівців”. Першочерговим обов'язком усіх органів управління було визнано “у найкоротші строки розібратися із станом та діяльністю кожного вузу”, поліпшити “планування підготовки ... фахівців, наукових та науково-педагогічних працівників ... у першу чергу за пріоритетними напрямками науково-технічного прогресу” [12, с. 34, 35].

По-шосте, визнавалася важливість посилення “кооперації вищих навчальних закладів соціалістичних країн з метою проведення узгодженої науково-технічної політики, насамперед у кадровому забезпеченні та реалізації Комплексної програми науково-технічного прогресу країн – членів РЕВ до 2000 року”. На особливу увагу заслуговував “обмін досвідом і поглиблення взаємодії в галузі підготовки висококваліфікованих кадрів, здійснення спільних науково-дослідних робіт” [12, с. 36].

Наведений неповний перелік основних напрямів та відповідних завдань засвідчує, що переважна більшість з них залишились злободенними і сьогодні [1; 6–8; 19–21; 23; 24].

Для реалізації основних напрямів перебудови у 1987 р. було прийнято ряд відповідних постанов Центрального Комітету КПРС і Ради Міністрів СРСР, що мали імперативний характер [12, с. 38]. Приміром, формулювалося завдання “ужити в 1987–1988 рр. відповідних заходів з упорядкування існуючої мережі навчальних закладів, скасування ряду вузів, філіалів, факультетів, кафедр і лабораторій, навчально-консультаційних пунктів, що не мають кваліфікованих науково-педагогічних кадрів та необхідної навчально-лабораторної бази” [12, с. 53].

У відповідній постанові “Про заходи з поліпшення підготовки та використання науково-педагогічних і наукових кадрів” (1987 р.) по суті було закладено засади формування та функціонування сучасної системи підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру та докторантуру, яка (система) в основних рисах збереглася до цього часу. Ставилася завдання здійснити перебудову підготовки таких кадрів, розглядаючи її (що принципово важливо) “як невід'ємну складову єдиної системи безперервної освіти в країні” [12, с. 57].

Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, Академії наук СРСР доручалося “перебудувати діяльність аспірантури як основної форми підготовки кадрів до самостійної наукової і педагогічної роботи”. У зв'язку з цим передбачалося [12, с. 57–59]:

– “поряд з поглибленою загальнотеоретичною підготовкою аспірантів та здобувачів ученого ступеня із спеціальних дисциплін, ... філософії, іноземної мови” запровадити “також вивчення педагогіки, психології, економіки, застосування обчислювальної техніки ... й інших дисциплін” із складанням “відповідних екзаменів за місцем навчання”;



– “увести для осіб, які успішно закінчили курс навчання в аспірантурі, кваліфікаційне звання “дослідник” відповідного профілю (інженер-дослідник, економіст-дослідник й інші) з врученням їм диплома та надання переваг при зайнятті посад, що потребують підвищеного рівня підготовки”;

– установити, що “до захисту дисертації допускаються особи, які пройшли повний курс навчання в аспірантурі... або в порядку здобування та виконали самостійну науково-дослідну роботу”;

– “забезпечити переважний розвиток аспірантури з відривом від виробництва, значно підвищити її ефективність”;

– зосередити “підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів у вищих навчальних закладах, наукових установах та організаціях, що мають висококваліфіковані кадри і сучасну лабораторно-дослідну базу”;

– комплектування аспірантури здійснювати на конкурсній основі, “стимулювати вступ до неї здібної молоді, передовсім фахівців, що мають творчі досягнення, а також випускників вузів за рекомендаціями вчених рад, на заочну форму навчання “приймати осіб, які мають досвід педагогічної або дослідної роботи”;

– випускникам аспірантури “час навчання зараховувати до стажу науково-педагогічної роботи”;

– “формувати тематику наукових досліджень аспірантів, виходячи з потреб розвитку народного господарства, науки та культури на основі планів наукових досліджень, що затверджені, вузу або організації”;

– підвищити “відповідальність керівників, учених рад вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ, наукових керівників аспірантів за визначення тем і якісне виконання дисертаційних робіт”;

– “залучати до проведення занять в аспірантурі висококваліфікованих фахівців”.

“З метою вдосконалення підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів вищої кваліфікації – докторів наук, ефективного розроблення актуальних проблем науки, техніки і культури” визнано “доцільним створення докторантури як вищої ступені в єдиній системі безперервної освіти в країні. Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР та Академії наук СРСР за участю зацікавлених міністерств і відомств СРСР запропоновано:

– організувати докторантуру з відривом від виробництва тривалістю підготовки до трьох років при провідних вищих навчальних закладах, наукових установах і організаціях, що мають висококваліфіковані наукові кадри та необхідну дослідну й експериментальну базу;

– направляти в докторантуру кандидатів наук у віці до 40 років, які мають наукові досягнення в обраній галузі, проявили себе перспективними науково-педагогічними працівниками;

– залучати за необхідності як консультантів дисертаційних досліджень провідних учених і фахівців сторонніх організацій і провадити оплату їх праці з розрахунку 50 годин на рік на одного докторанта;

– передбачати за необхідності командировання докторантів у провідні вітчизняні та зарубіжні наукові центри” [12, с. 59, 60].

Докторантам встановлювалась “державна стипендія в розмірі раніше отриманого посадового окладу, але не більше 300 карбованців на місяць”, а строк “навчання в докторантурі” мав зараховуватися “до стажу науково-педагогічної роботи” [12, с. 60].

У постанові спеціально підкреслювалось, що “навчання в аспірантурі, проходження докторантури є відповідними ступенями післявузівської освіти”, ставилося завдання “забезпечити єдність усіх ланок безперервної освіти і наступність різних ступенів підготовки таких кадрів” [12, с. 60]. Таке чітке визначення місця аспірантури і докторантури в освітній системі згодом було втрачене у вітчизняному освітньому законодавстві [3–5]. Це виявляється у відсутності ідентифікації аспірантури і докторантури з певними рівнями освіти, а здобутих кваліфікацій кандидата наук і доктора наук – освітньо-кваліфікаційними рівнями [3–5; 7; 8; 19; 20].

“Загальне керівництво роботою міністерств та відомств з організації підготовки кандидатів та докторів наук” покладалося “на Державний комітет СРСР з науки і техніки спільно з Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР”. “Науково-методичне керівництво та контроль за діяльністю аспірантури і докторантури, вирішення питань відкриття та закриття їх у вищих навчальних закладах і галузевих наукових установах та організаціях” покладалося “на Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, а вирішення цих питань у наукових установах Академії наук СРСР і академії наук союзних республік – на Академію наук СРСР” [12, с. 60].

Ставилось завдання “переглянути і затвердити номенклатуру спеціальностей наукових працівників, за якими мала провадитися підготовка докторів і кандидатів наук, відповідно до нового переліку спеціальностей з підготовки спеціалістів з вищою освітою та з урахуванням розвитку новітніх напрямів науки і техніки” [12, с. 60–61]. Слід зауважити, що такої наступності переліків спеціальностей для всіх рівнів (ступенів) безперервної освіти вітчизняне законодавство не передбачає і не вимагає [3–5; 7; 8; 19; 20].

Також постановою визнано за необхідне:

- “переглянути мережу спеціалізованих рад з присудження вчених ступенів доктора і кандидата наук..., маючи на увазі її впорядкування”;
- “підвищити відповідальність спеціалізованих рад – за наукову і практичну значущість дисертаційних робіт; наукових підрозділів, що подають роботу до захисту, – за достовірність досліджень і рівень підготовки дисертантів; опонентів і провідних організацій – за наукову об’єктивність відзивів на дисертації”;
- встановити “вищу оплату за опонування кандидатської та докторської дисертацій”;
- “спростити порядок подання дисертаційних робіт до захисту і скоротити строки їх розгляду”;
- присвоєння вчених звань професора та доцента працівникам вищих навчальних закладів покласти на Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР [12, с. 61].

Принципово важливим було те, що провідним фахівцям народного господарства “за згодою адміністрації та профспілкового комітету дозволялося здійснювати педагогічну роботу в робочий час до 4 годин на тиждень із збереженням за ними заробітної плати за основним місцем роботи” [12, с. 62]. Визначалося завдання активізувати “проведення наукових диспутів, дискусій, конференцій і семінарів” [12, с. 63].

Постановою “Про підвищення ролі вузівської науки в прискоренні науково-технічного прогресу, поліпшенні якості підготовки фахівців” (1987 р.) висувалося завдання “суттєво підняти теоретичний рівень й актуальність виконуваних у вищих навчальних закладах науково-дослідних робіт, розширити їх масштаби, збільшити народногосподарську віддачу, передбачити випереджальний розвиток фун-

даментальних досліджень, зростання обсягів дослідно-конструкторських і технологічних розробок”. Особлива увага зверталась на “формування тематики науково-дослідних робіт згідно з потребами суспільного розвитку”, концентрацію “наукових сил вузівських колективів на комплексному вирішенні великих наукових і науково-технічних проблем”. Передбачалося підвищити “відповідальність ректорів, деканів, керівників та колективів кафедр і наукових підрозділів вищих навчальних закладів за якість дослідних та дослідно-конструкторських робіт, організацію впровадження отриманих результатів у народне господарство, а також оперативне використання їх у навчальному процесі”, здійснювати “при цьому необхідне фінансове і ресурсне забезпечення” [12, с. 65, 66].

Пропонувалось “більш цілеспрямовано використовувати творчі можливості докторантів, аспірантів вищих навчальних закладів для розгортання досліджень з авангардних напрямів науки”, формувати “групи кадрового супроводу великих технічних розробок з аспірантів і студентів – випускників вищих навчальних закладів і розподіляти їх на підприємства та в організації, де впроваджується ця техніка” [12, с. 67].

Постановою визнано за необхідне “забезпечити подальший розвиток фундаментальних досліджень у вищій школі, насамперед в університетах”, а також висунуто вимогу “підвищити роль університетів як центрів науки, культури і освіти”. Передбачалося “розширення обсягів теоретичних і пошукових досліджень на кафедрах та в науково-дослідних установах вищих навчальних закладів, маючи на увазі до кінця дванадцятої п’ятирічки збільшити їх не менше ніж у два–три рази”, забезпечити “відповідне зростання бюджетних асигнувань на ці цілі, виділяти вищим навчальним закладам необхідні ліміти і фонди на прилади та обладнання” [12, с. 67, 68]. Ректорам вищих навчальних закладів дозволялося “залучати в наукові установи вузів для проведення досліджень, що фінансуються за рахунок коштів державного бюджету і за господарськими договорами із замовниками, осіб професорсько-викладацького складу та навчально-допоміжного персоналу, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів на умовах штатного сумісництва” [12, с. 71].

Відповідною постановою “Про підвищення заробітної плати працівників вищих навчальних закладів” (1987 р.) передбачалося “уведення нових підвищених ставок заробітної плати і посадових окладів працівників вищих навчальних закладів”, установлювалося, що “чергове підвищення окладів працівників з-поміж професорсько-викладацького складу відбувається на основі їх атестації з урахуванням зростання кваліфікації, результатів науково-педагогічної діяльності та залежно від стажу роботи”. Нові умови оплати праці намічалось увести поетапно з 1 вересня 1987 р. до 1992 р. [12, с. 75–77]. Слід підкреслити, що ці умови оплати праці у вищій школі були одними з найкращих в системі народного господарства, що згодом було втрачено [22].

Розглянуті документи справили вирішальний вплив на організацію в подальшому підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та її наукового забезпечення в Україні [3–5; 15; 16] та Росії [11]. Закладені в 1987 р. концептуальні підходи до вирішення цих питань у вітчизняній практиці в основному збереглися й досі та знайшли своє закріплення і розвиток у законодавстві 1991–2008 рр. Зокрема, останнє стосується Законів України “Про освіту” (1991 і 1996 рр.), “Про наукову і науково-технічну діяльність” (1999 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів (1999 р.), Порядку присвоєння вчених звань професора і доцента (2008 р.), а також

положень про Міністерство освіти і науки України та про Вищу атестаційну комісію України [3–5; 15; 16]. За незначними винятками збереглася модель системи підготовки й атестації науково-педагогічних та наукових кадрів, включаючи централізацію управління такою системою [2].

Однак ця модель підготовки й атестації зазначеного персоналу останніми роками дедалі більше суперечить сучасним умовам і вимогам, незважаючи на різноманітні та перманентні її вдосконалення. Головна причина неадекватності існуючої моделі полягає в її неспроможності забезпечити повною мірою належну якість підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, її невідповідності кращим міжнародним стандартам. Разом з тим зараз неможливо й одночасно відмовитися від неї. Адже проблема неякісного функціонування багатьох вищих навчальних закладів через їх надмірну кількість (904 вищих навчальних закладів, 1005 їх позабазових структурних підрозділів) та очевидну слабкість, особливо в науковому плані, поки що далека від її розв'язання. Тобто слід визнати, що Україна потребує перехідного періоду зі стадією експериментування, а головне – докорінної реструктуризації вищої школи (у якій зосереджено понад 80 відсотків аспірантів і докторантів) з метою подолання різноманітних неефективностей та умов функціонування цієї моделі [1; 6–8; 10; 13; 18; 19–21; 23].

Апріорна незадовільність вказаної моделі як в Україні, так і в Росії [11], зумовлювалася й тим, що поставлене в 1987 р. і в наступних актах законодавства завдання кардинального піднесення дослідно-інноваційної складової вищої освіти як основи функціонування аспірантури і докторантури по суті виконане не було. Навпаки, як зазначається в публікаціях [7–9], рівень розвитку цієї складової в кілька разів поступається практиці вищої школи розвинутих країн.

Проте досвід реформування вищої освіти, започаткований у 1987 р., цінний тим, що продемонстрував принципову можливість двоетапної моделі підготовки науково-педагогічного і наукового персоналу вищої кваліфікації в системі безперервної освіти. Незважаючи на певні вади, аспірантура та докторантура як ступеневі (рівневі) ланки освіти довели свою затребуваність і набули кількісного й якісного зростання. У результаті реформ 1987–2008 рр. сучасна аспірантура та докторантура в Україні (як і в Росії [11]) має ознаки, що задані в процесі перебудови вищої школи в 1987 р. Доречно наголосити, що аспірантура та докторантура виступають опосередкованими формами підготовки кадрів з ученими званнями доцента та професора (є підстави вважати анахронізмом існуюче вчене звання старшого наукового співробітника [23]). Це, насамперед, пов'язано з тим, що і наукові ступені, і вчені звання, які, очевидно, не є тотожними, разом з тим мають один і той самий головний критерій, що закріплюється законодавством: і в першому, і в другому випадках критерієм отримання ступеня або звання визнаються “значні наукові досягнення в певній галузі науки” та “науковий доробок” [2]. Такий критерій в багатьох випадках на практиці приводить майже до автоматичного присвоєння відповідного вченого звання за присудженням наукового ступеня.

Загалом, протягом 1990–2007 рр. система аспірантури і докторантури в країні зростала таким чином [10; 18].

У 1990 р. аспірантура функціонувала у 291 організації, зокрема, у 118 вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації (79% їх загальної кількості – 149), що становили 41% від усіх організацій. Кількість аспірантів на той час дорівнювала 13,4 тис., у тому числі 8,7 тис. (65%) у вищій школі. До 2007 р. кількість організацій з аспірантурою зросла до 507 (зростання у 1,7 раза), зокрема, у вищих навчаль-

них закладах до 244 (у 2,1 раза), тобто частка останніх підвищилася до 48%. Кількість аспірантів, відповідно, збільшилася до 32,5 тис. (у 2,4 раза – аспірантури стали більшими), 27,3 тис. (у 3,1 раза), а відтак, частка аспірантів вищої школи зросла до 84%. Водночас через значне збільшення (з 149 до 351, або у 2,4 раза) кількості вищих навчальних закладів, частка тих з них, які мають аспірантуру, знизилася до 70%. Однак і цю частку з огляду на те, що половина закладів не веде серйозних наукових досліджень [1], слід вважати надмірною.

Станом на 1991 р. докторантура вже була утворена в 93 організаціях, з них 44, або 47%, були вищими навчальними закладами (28% від 156 з них). Контингент докторантів дорівнював 503 особам, з яких 361 (72%) у вищій школі. У 2007 р. кількість організацій з докторантурою збільшилася до 252 (у 2,7 раза, тобто більше, ніж з аспірантурою), а вищих навчальних закладів – до 163 (у 3,7 раза), у результаті частка останніх зросла до 65%. Відповідна кількість докторантів підвищилася до 1418 осіб (у 2,8 раза – у цілому докторантури стали дещо більшими), 1151 особи (у 3,2 раза), а отже, частка докторантів у вищій школі збільшилася до 81%. Частка вищих навчальних закладів з докторантурою підвищилася до 46%.

Якщо кількісні параметри мережі аспірантури і докторантури в Україні за 1990–2007 рр. зросли суттєво, то якісні – виявили незначне покращення в аспірантурі та погіршення в докторантурі. Справді, випуск аспірантів із захистом дисертацій до закінчення терміну навчання за цей період змінився несуттєво: збільшився з 17% до 21% (у 1,2 раза), зокрема, у вищій школі – з 21% до 24% (також у 1,2 раза) та зменшився в науково-дослідних установах – з 11% до 9% (у 1,2 раза). Для докторантури аналогічні показники у 1991–2007 рр. варіювали більш відчутно, проте в бік погіршення: загальне зменшення з 30% до 20% (1,5 раза), зокрема, у вищій школі – з 32% до 23% (1,4 раза) та в науково-дослідних установах – з 19% до 8% (2,4 раза). Невеликий відсоток випускників аспірантури і докторантури зі своєчасним захистом дисертації не в останню чергу зумовлений громіздкою, тривалою, надто регламентованою і формалізованою процедурою захисту дисертаційних робіт, що зазвичай тягнеться півроку-рік.

На якісні показники функціонування аспірантури та докторантури суттєво впливає і зниження загальної мотивації молодих людей до наукової та науково-педагогічної кар'єри через зниження суспільної престижності відповідної діяльності. Зокрема, це виявляється в невеликих обсягах позабюджетних інвестицій в підготовку кандидатів і докторів наук (порівняно з підготовкою бакалаврів і магістрів), а також із зменшенням частки аспірантів, що навчаються без відриву від виробництва (з 63% у 1990 р. до 60% у 2007 р.). Що стосується фінансування, то державний бюджет продовжує домінувати в підготовці як аспірантів (невелике зменшення протягом 1995–2007 рр. з 96% до 85%, або в 1,1 раза), так і докторантів (збереження на рівні 94% за вказаний 12-річний період).

Крім зазначеного, залишаються великі територіальні та галузеві диспропорції в мережі аспірантур і докторантур та їх кадровому і науковому контексті. Так, якщо у 2007 р. за кількістю студентів вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації на 10 тис. населення території відрізнялися в 12 разів, то аспірантів – у 22 рази, докторантів – 146 разів, кандидатів наук – 13 разів, докторів наук – 47 разів та їх невід'ємним контекстуальним середовищем – обсягами фінансування наукових і науково-технічних робіт – у 156 разів. Існуючі та визначені за методикою, описаною в джерелі [9], кореляційні зв'язки між аспірантами і кандидатами наук, докторантами і докторами наук та інші через ускладнену мобільність фахів-

ців консервують наявні диспропорції. Скажімо, у двох регіонах – м. Київ та Харківська область – зосереджено 48% аспірантів, 58% докторантів, 42% кандидатів наук і 52% докторів наук, а також 56% фінансування наукової та науково-технічної діяльності в Україні. Подібні нерівномірності наявні і в галузевому вимірі дослідно-інноваційної сфери. Наприклад, у п'яти з 27 галузей науки – фізико-математичних, технічних, економічних, педагогічних і медичних науках, сконцентровано 57% аспірантів і 57% докторантів, 65% кандидатів наук і 69% докторів наук, а на п'ять наукових галузей – фізико-математичні, біологічні, технічні, сільськогосподарські і медичні науки – припадає 80% фінансування наукових і науково-технічних робіт [10; 18].

**Висновки.** Перший висновок полягає в значному піднесенні ролі вищої школи в підготовці кандидатів та докторів наук через аспірантуру й докторантуру. Другий – у провідній ролі аспірантури та докторантури як інституцій, особливо першої з них, у підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Річна кількість захистів кандидатських дисертацій (понад 5 тис.) є помітно меншою, ніж випуск аспірантів (майже 7,2 тис. у 2007 р.), докторантів випускається у 1,8 раза менше (414 осіб), ніж щороку захищається докторських дисертацій (понад 750). Останнє означає, що докторські дисертації до цього часу значною, хоча й не переважною мірою виконуються самостійно без спеціально організованої підготовки в докторантурі.

Таким чином, частина із закладених у 1987 р. засад організації та функціонування системи підготовки наукового та науково-педагогічного персоналу, переважно через аспірантуру і докторантуру, виправдана часом і має бути збережена в сучасній моделі організації такої підготовки, інші необхідно змінити в умовах інтеграції в європейські простори вищої освіти та досліджень. Практика підтверджує, що провідну роль у цій справі фактично відіграє вища школа.

#### Література

1. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи : доповідь міністра освіти і науки Івана Вакарчука на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України від 21.03.08 р., м. Київ // Освіта України. – 2008. – № 23. – 25 березня.
2. Закон України “Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації” : проект // Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 8.
3. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
4. Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
5. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Законопроект потребує доопрацювання як у концептуальному, так і в конкретно-редакційному плані / [В. Луговий, М. Степко, Н. Дем'яненко, О. Слюсаренко та ін.] // Педагогічна газета. – 2008. – лип. – № 7.
7. Луговий В.І. Інтеграція дослідницько-інноваційної складової вищої школи країн ОЧЕС в європейські науковий і освітній простори: порівняльний аналіз / В.І. Луговий // Наука та наукознавство. – 2008. – № 2.
8. Луговий В.І. Проблема освітньо-наукової інтеграції в підготовці кандидатів і докторів наук в Україні // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. – Вип. 54.
9. Луговий В.І. Дослідницько-інноваційний контекст розвитку третього циклу вищої освіти в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (статистично-кореляційний аналіз взаємодії) / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – 2008. – Додаток 3,

- т. І (8). Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”.
10. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2007 : стат. зб. / Держкомстат України ; за ред. Н.С. Власенко; відп. за випуск І.В. Калачова. – К. : ДП “Інформ.-вид. центр Держкомстату України”, 2008.
  11. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в своё будущее? : О-23 докл. / Обществ. палата Рос. Федерации. – М. : Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2007.
  12. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране : официальное издание. – К. : Вища школа, 1987.
  13. Попович О.С. Проблеми вдосконалення правового забезпечення підготовки та атестації наукових кадрів вищої кваліфікації в Україні / О.С. Попович, Л.С. Лобанова // Наука та наукознавство. – 2004. – № 1.
  14. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 25.09.08 р. № 857. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.
  15. Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : постанова Кабінету Міністрів України від 01.03.99 р. № 309. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
  16. Про затвердження Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента : постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.08 р. № 1149 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
  17. Проект Закону “Про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
  18. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України ; за ред. О.Г. Осауленка ; відп. за вип. П.П. Забродський. – К. : Консультант, 2008.
  19. Таланова Ж.В. Проблема ідентифікації найвищого (6-го) освітнього рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в Україні / Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – 2008. – № 1.
  20. Таланова Ж.В. Трансформація шостого, найвищого рівня освіти в Україні в умовах Болонського процесу / Ж.В. Таланова // Матеріали Міжнародної наукової конференції [“Імплементація західних освітніх стандартів в пострадянських країнах”] (Київ, 21–22 квітня 2008 р.). – К., 2008.
  21. Удосконалення законодавства про вищу освіту – вимога часу: Іповідь міністра освіти і науки Вакарчука І.О. на слуханнях Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 18.06.08 р. // Освіта України. – 2008. – 11 лип. – № 51–52.
  22. Ющенко В. Освіта як державний пріоритет / В. Ющенко // Урядовий кур’єр. – 2008. – 3 жовт. – № 184.
  23. Якою бути підготовці та атестації фахівців вищої кваліфікації / [В. Луговий, М. Степко, Н. Дем’яненко, О. Слюсаренко та ін.] // Педагогічна газета. – 2008. – № 10. – жовт.
  24. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3-5 February 2005). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg\\_Conclusions.1108990538850.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf).
  25. Education at a Glance 2008: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/document>.
  26. European Commission. Growth and Jobs. Background [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/growthandjobs/>.
  27. Eurostat [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>.
  28. Global Education Digest 2008: Comparing Education Statistics Across the World [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uis.unesco.org/>.
  29. Human Development Report, 2007/2008. – New York, USA, 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hdr.undp.org>.
  30. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).
  31. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: London Communiqué [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dfes.gov.uk>.

## ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ТА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Сучасні умови вимагають виховання та навчання справжнього фахівця. Тому останнім часом спостерігається підвищена увага до проблеми культури, педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів і професійної взаємодії з педагогічним колективом. Останнім часом з'явилася велика кількість публікацій, присвячених цій проблемі, зокрема Т.І. Сущенко, А.В. Сущенко, Л.О. Сущенко, В.М. Галузинського, М.Б. Євтуха та ін.

**Мета статті** – висвітлити проблеми сутності педагогічної культури та її вдосконалення.

Склад і якість науково-педагогічних працівників освітньої установи, які здійснюють освіту, навчання, виховання і розвиток студентів, слухачів і курсантів, – вирішальний чинник успіхів підготовки юристів. Ніщо не зміниться, не вдосконалиться, поки не підвищиться професіоналізм викладачів і інших працівників. Тому безперервне невинне підвищення якості науково-педагогічних кадрів у кожній освітній установі, на кафедрі, факультеті виступає обов'язковим, причому головним чинником забезпечення ефективності освітнього процесу і його вдосконалення.

На цьому шляху необхідно, перш за все, спростувати примітивне уявлення про викладацьку діяльність і складнощі якісної підготовки висококваліфікованих юристів. У професійних освітніх установах часто вважають, що для цього досить бути дослідником-практиком. Насправді, викладання, підготовка професіоналів – складний і специфічний вид діяльності. Успіху в ній можна досягти лише за наявності особливого професіоналізму – педагогічного.

Педагогічна спрямованість особистості викладача – система його поглядів-понукань, що визначає для нього нестримну привабливість педагогічної діяльності і повну мобілізацію всіх його сил і здібностей для її здійснення. Вона виражає його життєво-професійну позицію і структурно включає:

- професійно-педагогічну концепцію діяльності (внутрішньо прийняті принципи ідеї освіти, побудови освітнього процесу і способи здійснення);
- педагогічну цілеспрямованість (дійсно внутрішньо прийняті, такі, що реалізуються у своїй педагогічній діяльності, цілі формування студента як юриста-особистості, прагнення до реалізації триєдиної педагогічної мети: навчання + виховання + розвиток, уявлення про критерії успішності результату, що задовольняють конкретного викладача);
- педагогічні інтереси (до людини, її формування, освітнього процесу, проблем його оптимізації, наукових досягнень і рекомендацій педагогіки і психології тощо);
- мотиви, довготривалі і короткострокові плани, захоплення, потреби, що відповідають суті і різним аспектам викладацької діяльності.

Педагогічні здібності викладача – сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що сприяють швидкому оволодінню професією, безперервному вдосконаленню в ній і досягненню високих результатів. Виділяються дві групи здібностей: соціально-педагогічні і спеціально-педагогічні. Тільки відповідність здатнос-



тей викладача тому, що вимагає його діяльність, забезпечує високу успішність. Викладання – діяльність не для посередностей.

Спеціально-педагогічні здібності викладача – особливі якості, необхідність яких для викладача визначається специфікою праці в освітній установі. Основні групи їх – дидактичні і виховні. Перші включають інтелігентність, розвинені інтелект, мислення і мовні здібності, педагогічну спостережливість і пам'ять, інтерес до питань навчання і творчості тощо. Другі – схильність і інтерес до роботи з людьми, товарицькість і здатність приваблюватизалучати до себе людей, відвертість, доступність, інтерес до питань виховання і здатність знаходити підхід до людей, стриманість і терплячість тощо.

Можуть бути і протипоказання до педагогічної праці: грубість, черствість, авторитарність, алогічність мислення, невміння чітко і ясно виражати свої думки в словах і міркувати вголос, інші особисті недоліки, що утрудняють контакт з учасниками освітнього процесу.

Спеціальна підготовленість викладача – підготовленість до викладання конкретної навчальної дисципліни. Її компоненти: практичний досвід роботи у правоохоронних органах (для викладачів спеціальних юридичних дисциплін він обов'язковий, для останніх – украй бажаний), глибоке знання змісту своєї навчальної дисципліни, висока наукова підготовленість, знання новинок практики і науки, дослідницький досвід і активність, наявність конструктивних, науково обґрунтованих ідей щодо вдосконаленню діяльності фахівців, що навчаються. Викладач завжди повинен знати багато більше, ніж він розповідає студентам. Йому треба все добре пам'ятати, тільки тоді мова його буде логічна, вільна, яскрава, образна, а він буде здатний вести спостереження за аудиторією, маневрувати змістом, спостерігаючи реакції аудиторії, здатний будити й утримувати її інтерес.

Педагогічна майстерність – володіння викладачем системою педагогічних і психолого-педагогічних знань, навичок і умінь з організації освітнього процесу та його ефективного здійснення. Крім того, вона передбачає володіння педагогічною технікою (технікою використання мовних і немовних засобів; прийомами педагогічного спостереження, аналізу, дії, встановлення контакту тощо), майстерністю педагогічної взаємодії, педагогічним тактом, методичною майстерністю, творчими педагогічними вміннями.

Культура особистої педагогічної праці – уміння правильно і повно використовувати вільний від занять час для самовдосконалення і підготовки до чергових тем. Вона складається з: культури планування і бережливого ставлення до вільного від занять часу; постійного стеження за новинками науки, правоохоронної практики, життя суспільства; безперервної роботи щодо нагромадження, зберігання і систематизації інформаційних, навчальних і наукових матеріалів; підготовки публікацій; гігієна розумової праці.

Педагогічний колектив освітньої установи, факультету, кафедри, циклу, відділу – особливий колектив не лише за характером праці, а й за атмосферою в ньомунастрою, стилем, відносинами, способом життя і діяльності.

Соціальна культура виражається в тому, що педагогічний колектив живе життям суспільства і правової системи, він відчуває свою причетність до подій, що відбуваються, залучений до них, його хвилюють суспільні і професійні проблеми, він прагне внести свій, максимально можливий внесок у їх вирішення.

Педагогічна культура педагогічного колективу юридичної освітньої установи, факультету, кафедри, циклу за своїми характеристиками близька до описаної

вище педагогічної культури викладача. У ньому повинні бути педагогічний дух, інтерес до всіх питань освіти, захопленість вирішенням його проблем, спрямованість на повне досягнення педагогічних цілей формування юристаособистості, виконання педагогічного обов'язку.

Педагогічний колектив – колектив однодумців. Усі питання викладання мають бути обговорені й узгоджені. Погано, коли кожен по-своєму роз'яснює студентам проблеми теорії і практики. Страждають студенти, та і що вони подумують про кафедру, інститут, де викладачі не можуть домовитися між собою. Абсолютно одинакової думки з усіх питань і не досягти, але має бути знайдений компроміс, домовленість.

У колективі доцільно проводити регулярні педагогічні дискусії, обмін думками і досвідом, спільні відвідування заняття, товариське обговорення їх підсумків.

У зрілому педагогічному колективі існує культура творчих дискусій, яка досягається:

- чітким підпорядкуванням дій кожного інтересам справи, пошуку істини, досягненню цілей, що стоять перед колективом. Корисливі мотиви (“підсидіти”, “знищити” тощо) тут неприпустимі;

- прагненням й умінням не бачити користі в мотивах опонента, його запереченнях;

- незмінним самовладанням, стриманістю емоцій, бо інакше пануватимуть не думки і розумні доводи, а образи й амбіції;

- розсудливістю щодо думок і доводів опонента, передусім відмовою від посиленого пошуку недоліків. Не можна вважати себе за носія істини в останній інстанції, а тому при запереченнях слід користуватися словами типу “на мою думку”, “мені здається”, “боюся, що не можу...”, “треба подумати ще, чи вірно...” тощо;

- умінням критикувати сказане, написане, а не переходити на “навішування ярликів”, не приписувати опонентові недоліки мислення, непрофесіоналізм тощо;

- поєднувати критичні зауваження (якщо вони є) з пропозиціями щодо їх виправлення (навіть 10 правильних зауважень не варті однієї ділової пропозиції).

Наукова організація праці в колективі – ще одна грань наукової культури, деталі якої можна уточнити в численних публікаціях.

Керівник педагогічного колективу високої культури – не просто старший за посадою, а й інтелектуальний лідер, визнаний професійний, науковий і педагогічний авторитет.

Відбирати треба кращих із кращих за допомогою із діагностування наявності педагогічних здібностей і відсутності протипоказань.

**Висновки.** З огляду на выщесказане, доцільним є:

- розширення практики ґрунтовної підготовки і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів;

- створення системи роботи щодо підвищення рівня педагогічної культури всіх (але диференційовано) педагогічних працівників у кожній освітній установі. Форми: школи педагогічної майстерності (культури), педагогічні семінари, педагогічні читання, науково-педагогічні конференції, підготовка педагогічних рефератів, відкриті і показові заняття, бібліотеки і виставки педагогічної літератури, науково поставлені педагогічні експерименти, дослідження;

- розробка і видання (централізовано і на місцях) педагогічних посібників для різних категорій педагогічних працівників, приватних методик викладання з всіх дисциплін;

- залучення до педагогічних досліджень і творчих методичних пошуків працівників кафедр, навчальних і науково-дослідних відділів, факультетів;
- заохочення підготовки всіма категоріями працівників освітніх установ дисертацій із спеціалізацією з педагогічних наук;
- систематична атестація й акредитації викладачів.

Розуміння того, що робота в педагогічній установі специфічна, вимоги її високі і пов'язані з особливим професіоналізмом, пов'язаним з педагогічною культурою, має бути загальним. Забезпечення досягнення її вищого рівня – першорядне завдання роботи з кадрами юридичних освітніх установ.

#### **Література**

1. Сущенко Т.І. Позашкільний педагогічний процес як унікальне явище організації дитячої життєтворчості / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 3.
2. Сущенко А.В. Розвиток гуманістичного потенціалу майбутнього педагога вищої школи в процесі магістерської підготовки / А.В. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 40. – С. 410.
3. Сущенко Л.О. Характеристика реального стану професійного самовдосконалення вчителів в умовах сучасної школи / Л.О. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 40. – С. 415.
4. Галузинський М.Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / М.Б. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.

ФУНТИКОВА О.О.

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Підготовка фахівця до майбутньої педагогічної діяльності зазнала значних змін у системі професійної освіти. Опанування педагогічною діяльністю проходить в особливих умовах життя, праці, суспільної поведінки фахівця, що позначається на якості підготовки. Навчання здійснюється за певною програмою і послідовно готує фахівця до виконання професійної ролі у матеріальному і духовному виробництві суспільства.

**Мета статті** – послідовно розкрити підготовку фахівця до майбутньої педагогічної діяльності з позиції професіоналізму, опанування складовими підготовки до діяльності і компонентів педагогічної діяльності.

За період незалежності України кількісні і якісні показники навчання майбутніх фахівців, тобто студентів, значно змінилися.

Відповідно до Закону України “Про освіту” (ст. 43 “Вищі заклади освіти”), створені вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації. У 1990/01 н.р. навчалось 757,0 тис. студентів у ВНЗ I–II рівнів акредитації і 881,3 тис. студентів було у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. У 2004/05 р. кількість студентів зменшилась і становила 548,5 тис. студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації. Кількість студентів в інститутах, університетах, академіях і консерваторіях значно збільшилась у 2004/05 н.р. і становила 2026,7 тис. студентів [1, с. 480].

За об'єктивними умовами, середньостатистичний вік майбутнього фахівця вищих навчальних закладів зменшився як за рівнями акредитації, так і за формами

навчання. На один рік “помолодшали” студенти вечірньої та заочної форм навчання у ВНЗ. Вікові, соціальні зміни студентства позначилися на адаптації до вимог ВНЗ і, відповідно, на якості підготовки до майбутньої професійної діяльності.

У сучасних першокурсників часто можна спостерігати досить різкий перехід від захопленого очікування при вступі до вищого навчального закладу і в перші місяці навчання в ньому до скептичного, критичного й іронічного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності. Згідно з С.С. Вітвицькою, факт вступу до вищого навчального закладу зміцнює віру молодого людини у власні сили і здібності, породжує надію в нове і цікаве життя. Водночас на першому та другому курсах досить часто виникає питання про правильність вибору педагогічної професії, на пряму підготовки, спеціальності, що супроводжується розчаруванням.

Ці труднощі впливають на те, що студенти висловлюють категоричні думки. Іноді категоричність переходить у негативне ставлення до думки дорослого і неприйняття його порад. Оскільки юність має підвищену соціальну активність при відсутності необхідного виховання, це призводить до конфліктів.

Але період конфліктів можна зменшити на підставі постійного спілкування у таких діадах, як: студент-студент; студент-дорослий, студент-викладач.

До третього курсу майже кожен студент є представником якоїсь із груп, що відрізняються своєю спрямованістю, спільністю світоглядних позицій, інтересів. На старших курсах ВНЗ у майбутніх фахівців значно посилюється інтерес до оволодіння професійною діяльністю. В умовах економічної кризи є дуже важливим питання про набуття професіоналізму на етапі навчання у вищому навчальному закладі як певному рівні успішності виконання майбутньої професійної діяльності.

Перш за все, професіоналізм відображає високу підготовку до виконання складної педагогічної діяльності, професійну мобільність, систематичне зростання виробничої кваліфікації і творчої активності. Критерієм професіоналізму є здатність майбутнього фахівця задовольняти зростаючі вимоги суспільства, освіти і культури. Існує пряма залежність між рівнем професіоналізму сучасного робітника і продуктивністю його праці. Оволодіння високим рівнем професіоналізму забезпечує фахівцю можливість досягати значних якісних і кількісних результатів праці при менших витратах фізичних і розумових сил на основі використання раціональних прийомів виконання виробничих завдань. Професіоналізм для майбутнього фахівця як здатність передбачати перебіг педагогічних процесів, їх наслідки, враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників (І.П. Підласий), володіти мистецтвом формування в учнів готовності до продуктивного вирішення завдань у подальшій системі засобами свого предмета (фаху) за певний час, відведений навчально-виховним процесом (Н.В. Кузьміна). Дослідник Н.В. Гузій звертає увагу, що поняття “професіоналізм”, “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя” широко використовуються для позначення педагогічної праці високої якості і в цілому розуміються, по-перше, як норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає суспільним регулятивним механізмом праці вчителя; по-друге, ідентифікується з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя, а по-третє – з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов’язків на рівні покликання, місії.

Рефлексія складових професіоналізму може здійснюватися за такими підсистемами, як: онтологічна, гносеологічна, аксіологічна, праксіологічна. Онтологічна підсистема (складових) осмислює буття особистості в соціокультурному й освіт-

ньому середовищі. Гносеологічна підсистема зорієнтована на рефлексію філософських, соціологічних, економічних, психолого-педагогічних проблем. Аксиологічна складова торкається духовно-ціннісних аспектів, а саме: цілепокладання, норм, смислів. Праксеологічна складова – методичні аспекти професіоналізму як соціокультурного феномену.

Інтеграція педагогічної освіти України в європейський освітній простір потребує вивчення зарубіжного досвіду в цій галузі. У більшості країн Заходу відбуваються активні процеси професіоналізації вчительської праці, особливо наприкінці минулого століття. Заслужують на увагу терміни “вузький професіоналізм” та “широкий професіоналізм”, які введені в 1970-х рр. в Англії під час полеміки щодо двох концепцій професіоналізму вчителя, названих концепціями “вузького” (restricted) та “широкого” (extended) професіоналізму.

Незважаючи на те, що соціально-педагогічні умови професійного становлення та діяльності педагогів (вчителів) у всьому світі з того часу зазнали певних змін, принципові відмінності між цими двома концепціями зберігаються. Розглянемо їх основні положення.

“Вузький професіоналізм”: уміння формуються на основі досвіду; діяльність обмежена в часі і просторі; події в класі усвідомлюються й розглядаються ізольовано від навколишнього середовища; цінності вчителя ґрунтуються на його автономії; позанавчальна педагогічна діяльність є обмеженою; властиве епізодичне звернення до професійної літератури; робота з підвищення кваліфікації обмежена конкретним курсом; викладання розглядається як діяльність, що ґрунтується на інтуїції.

“Широкий професіоналізм”: уміння формуються на основі поєднання практики і теорії; діяльність передбачає широкий соціальний контекст освіти; події в класі пов’язані і розглядаються у зв’язку зі шкільною політикою і цілями; цінності вчителя ґрунтуються на професійному співробітництві; позанавчальна педагогічна діяльність є високою; регулярно опрацьовується фахова література; робота з підвищення кваліфікації є систематичною, викладання розглядається як педагогічна доцільна діяльність.

До професіоналізму майбутнього фахівця необхідно пройти складний шлях професійної підготовки і професійне становлення одночасно.

Професійна підготовка майбутніх вчителів розглядається як складна динамічна система, якій властиві внутрішні і зовнішні функції. До зовнішніх функцій належать координаційна та інтегративна, до внутрішніх – освітня, виховна, наукова, організаційна.

*Освітня функція* – це не тільки і не стільки передача знань, головне – навчити самостійно здобувати знання, сформувані й розвинути навички та вміння, викликати в учнів потребу навчатися.

Досі фахівець виступав як головна дійова особа педагогічного процесу, у якому домінують суб’єкт-об’єктні відносини. Але нові ідеї впровадження гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки потребують зміцнення існуючої парадигми на суб’єкт-об’єктну основу. Треба вже в педагогічному навчальному закладі впроваджувати цю ідею й готувати майбутніх учителів до нових відносин.

*Виховна функція.* Фахівець покликаний виховувати всебічно розвинену людину. Тому формування й розвиток позитивних мотивів до виховної діяльності, спрямованості, що спонукає до подолання труднощів, розв’язання складних ситуацій, опанування майстерністю вихователя, формування особистісних рис, які спри-

яють виконанню функцій вихователя – завдання педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

*Наукова функція.* У своїй предметній галузі фахівець проводить наукові дослідження, збагачуючи новітніми даними й висновками дисципліну, яку викладає. Але, як відомо з опитувань, майбутні вчителі (70%) не вважають за потрібне вести наукові дослідження безпосередньо серед учнів. Причиною таких суджень є те, що навчально-виховний процес у педагогічному закладі має авторитарний характер, який не сприяє розвитку творчої особистості і не привчає її до наукових пошуків і втілення результатів у практику. Вчитель, на думку багатьох випускників педагогічних закладів, – це “виконавець”, “провідник”, “реалізатор”, меншою мірою “будівник”, “конструктор” і “генератор” наукових ідей.

*Організаційна функція.* Фахівець повинен уміти організувати заняття й самостійне навчання, стимулювати, контролювати, оцінювати роботу учнів, консулювати їх. Настільки б добре не було відібрано і сплановано навчальний матеріал, учитель не матиме успіху, якщо не активізує себе в педагогічному процесі. Усі функції виявляються в єдності, хоча якась може домінувати в тій чи іншій ситуації.

Професійна підготовка і професійне становлення майбутнього фахівця можна моделювати на основі чотирьох головних компонентів, які становлять основу професійної діяльності (В.Є. Мілерян).

*Перший компонент* передбачає формування системи розвинутих, гнучких професійних умінь і мислення, що забезпечують успішне розв’язання нестандартних, ускладнених нових професійних завдань. При нинішніх темпах накопичення нових даних перед фахівцем ХХІ ст. неминуче постануть принципово нові завдання, розв’язанню яких не можна навчити сьогодні, бо вони ще науково не визначені. Проте з великою ймовірністю можна прогнозувати їх появу, а також значне підвищення рівня їх складності. Якість підготовки фахівця значною мірою визначається тим, наскільки його професійні вміння і мислення готові до вирішення нестандартних перспективних завдань професійної діяльності, власне до професійної адаптації у принципово нових умовах.

*Другий компонент* – це здатність самостійно вчитися, набувати професійних знань, умінь, навичок, оволодівати новими технологіями, удосконалювати кваліфікацію. Якщо немає потреби і вміння професійно самовдосконалюватись, настає швидка дискваліфікація і втрата конкурентоспроможності на ринку праці. У цих умовах “навчити студента вчитися” – означає не тільки розвинути в ньому готовність і потреби до самовдосконалення, а й “озброїти” спеціальною системою самоорганізації його пізнавальної діяльності, що включає сучасні прийоми, методи, засоби опрацювання великих обсягів інформації і її тривалого зберігання, а також прийоми самовдосконалення професійного мислення, умінь і навичок.

*Третій компонент* базується на вимогах гуманізації та гуманітаризації освіти. Ідея і практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визначення особистості – унікальної, неповторної індивідуальності кожної людини, її життя і здоров’я – як пріоритетної домінанти соціальної цінності, як найдорожчого скарбу суспільства, збереження та розвиток якого потребують певних умов.

Гуманізація професійної освіти передбачає також *створення умов* для розвитку системи професійно значущих рис особистості, що визначаються вимогами й характером взаємодії з іншими людьми в межах професії. Зважаючи на посилення колективного характеру діяльності майбутнього фахівця, елементом гуманістичного компонента моделі має стати і система психологічних знань, навичок та умінь щодо ефективного розв’язання проблем співіснування, співпраці, спілкування.

*Четвертим компонентом є система професійних знань, навичок, умінь, які відповідають вимогам професійної діяльності, функціям і обов'язкам майбутнього фахівця, що закріплено в його кваліфікаційній характеристиці.*

**Висновки.** Професіоналізм, який є суттєвою складовою професіональної діяльності фахівця, базується на послідовній підготовці і професійному становленні у період навчання у вищому навчальному закладі. За період навчання у ВНЗ необхідно оволодіти елементами професійної культури, рефлексією, основними функціями: виховною, освітньою, організаційною, науковою, опановувати модель професійної діяльності. Ці завдання можуть бути виконані за умови виникнення в особистості тих професійних якостей, які відповідають найголовнішим вимогам, що їх висуває професія вчителя, педагога, викладача.

#### **Література**

1. Статистичний щорічник України за 2004 рік / Державний комітет статистики України. – К., 2004.

ХАУСТОВА О.В.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Державна програма “Вчитель” наголошує на тому, що “саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації”. Педагог, як носій духовної культури, покликаний збагачувати особистість дитини, надаючи їй зразок ціннісного ставлення до людини, істини, краси й любові, розвиваючи завдяки власній внутрішній роботі духовний потенціал молоді. Цим пояснюється необхідність ретельного ставлення держави до розвитку духовного потенціалу вчителів, до внесення докорінних змін в організацію системи неперервної післядипломної освіти, яка має стимулювати потребу в духовному саморозвитку та духовній самореалізації, сприяти професійному зростанню.

За певних науково обґрунтованих педагогічних умов безперервна післядипломна освіта може бути визначальним чинником подолання бар'єрів духовного розвитку та саморозвитку вчителів. Однак практика підготовки педагогів один раз на п'ять років на короткотривалих курсах протягом двох-трьох тижнів в інститутах післядипломної педагогічної освіти унеможлиблює істотний вплив на їх духовну сферу. Існуючі зміст і форми післядипломної освіти не сприяють вирішенню проблеми. У міжкурсовий період педагог залишається на самоті з неоднозначними ситуаціями духовного змісту, що постійно виникають та ефективно розв'язання яких залежить від рівня розвитку духовного потенціалу оточуючого середовища. Виникає потреба у пошуці інноваційних форм, методів, змісту та науково-методичного забезпечення більш інтенсивного розвитку духовного потенціалу педагогів у курсовий і міжкурсовий період у закладах післядипломної педагогічної освіти. На це вказують і останні державні документи. Так, у “Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” наголошено на необхідності приведення змісту підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у відповідність із змінами, що відбуваються в духовній сфері.

Зважаючи на актуальність проблеми, закономірним є збільшення кількості наукових досліджень духовного розвитку особистості, зокрема існуючих можливостей розвитку духовного потенціалу вчителів у системі післядипломної освіти, яка є найбільш гнучкою складовою процесу їх фахового та особистісного зростання.

Філософські погляди на проблему розвитку духовності особистості відображено у працях Аристотеля, Платона, Г. Сковороди, М. Бердяєва, В. Соловйова, П. Сорокіна, П. Юркевича, Е. Гуссерля, П. Козловськи, Е. Муньє, С. Франка, М. Фуко, Ю. Хабермаса, А. Швейцера, М. Шелера, К. Ясперса та ін.

Духовний розвиток особистості є центром досліджень багатьох сучасних філософів (І. Гудима, Н.Єфімова, Н. Звонко, О. Марченко, А. Поцілуйко, Г. Подолян, І. Петрова, П. Сімонов, В. Сергієнко, С. Хрипко, А. Ярошенко та ін.), психологів (І. Бех, М. Боришевський, О. Зеліченко, О. Климишин, Н. Коваль, Н. Кордунова, О. Любченко, В. Москалець, Б. Нічипоров, Е. Помиткін та ін.) та педагогів (І. Бужина, О. Горожанкіна, К. Журба, І. Зязюн, Є. Коцюба, В. Кудрявцева, Ж. Петрочко, М. Сова, К. Фоменко, С. Черніков, Н. Чепіга, Г. Шевченко та ін.), але якщо йдеться про особистість учителя, то коло досліджень стає досить обмеженим. Формування духовної культури вчителя в процесі післядипломної освіти досліджено О. Бабченко. Історичний аналіз виховання духовності особистості вчителя (кінець XIX – початок XX ст.) проведено С. Черніковим. В. Кудрявцевою розглянуто розвиток духовної культури педагога у системі підвищення кваліфікації. О. Горожанкіною вивчено формування духовної культури студентів музично-педагогічних факультетів. Сутність духовного потенціалу людини дослідив М. Савчин. Проблема формування духовного потенціалу розкрито О. Олексюк стосовно студентської молоді у сфері музичного мистецтва. В. Вербецем вивчено духовно-творчий потенціал студентської молоді.

Духовно-інтелектуальна теорія “ноосферної людини” В. Вернадського вказує на те, що духовний розвиток людини гармонізує не тільки її власне життя, але й життя всієї планети, надаючи шанс уникнути глобальної катастрофи.

І. Зязюн та Г. Сагач, розробляючи педагогіку нового тисячоліття, вирізняють духовно-душевну основу, вводять термін “духовна педагогіка” або “педагогіка духовності”, метою якої є сприяння максимально ефективному духовному розвитку особистості, формуванню духовної культури через такі форми суспільної свідомості, як наука, мистецтво, мораль, релігія, освіта. І. Бехом визначено основні принципи й завдання педагогіки духовно значущої дії.

Аналіз наукових праць з означеної проблеми засвідчує, що глибоко розкритими є наукові основи розвитку духовності людини, самореалізації її потенціалів, але питання теоретичного обґрунтування специфічного змісту й шляхів розвитку духовного потенціалу вчителів у системі безперервної післядипломної педагогічної освіти залишається слабкодослідженим.

Цим пояснюється ряд невирішених у системі післядипломної освіти суперечностей між:

- тенденцією всесвітньої глобалізації та потребою у збереженні національних цінностей, етноментальних рис і духовності народів усіх країн;
- потребою соціуму в духовному відродженні та відсутністю науково обґрунтованої концепції розвитку духовного потенціалу вчителя як джерела морально-ціннісного, естетичного та інтелектуального оновлення суспільства;
- потребою вчителів у розвитку духовного потенціалу протягом усього життя та відсутністю науково-методичного забезпечення неперервної підтримки



їхнього духовного саморозвитку у курсовий і міжкурсний період у системі післядипломної педагогічної освіти;

- необхідністю налагодження духовної взаємодії суб'єктів післядипломного педагогічного процесу й переважанням монологічного підходу у системі післядипломної освіти;

- неповторністю й унікальністю розвитку духовного потенціалу вчителя й тенденціями технологізації післядипломної педагогічної освіти, недосконалістю індивідуалізації й гуманізації післядипломного педагогічного процесу.

У зв'язку з тим, що проблема розвитку духовного потенціалу вчителів у системі безперервної післядипломної педагогічної освіти дотепер не стала предметом спеціального науково-педагогічного дослідження, необхідністю є її теоретична і практична розробка. Тому *метою статті* є висвітлення концептуальних підходів до розвитку духовного потенціалу вчителів у системі післядипломної освіти.

Аналіз філософських і культурологічних концепцій розвитку духовності, професіоналізму, потенціалів особистості дав змогу визначити провідні концептуальні ідеї, що стали підґрунтям для визначення таких теоретико-методологічних засад процесу розвитку духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти:

- притаманність людині духовного потенціалу як невід'ємної інтегрованої якості особистості;

- взаємозв'язок духовного і професійного розвитку вчителя;

- залежність розвитку духовного потенціалу від соціального оточення, етноментальних особливостей та внутрішньої мотивації вчителя;

- можливість створення духовно збагаченого освітнього середовища, яке відрізняється особливостями складових, таких як: цільова, змістова, ресурсна, технологічна, управлінська й нормативна.

- необхідність врахування загальних закономірностей розвитку особистості, мотивації, вікових криз, індивідуальних особливостей вчителя під час розвитку його духовного потенціалу;

- можливість самостійного ціннісного вибору вчителем атеїстичної або релігійної основи розвитку власного духовного потенціалу;

- необхідність підготовки педагога до розвитку і реалізації духовного потенціалу у взаємодії з дитиною як ознаки сучасного педагогічного процесу;

- цілісність впливу на особистість, всі її підструктури дає змогу досягти гармонійного розвитку духовного потенціалу вчителя (етичного, естетичного, розумового), подолати еґо-центрованість, бар'єри духовного розвитку, сприяти вчинково-діяльнісній та особистісно-перетворювальній активності вчителя;

- поетапність процесу духовного розвитку особистості;

- збагачення сутності професіоналізму вчителя духовним змістом;

- розуміння екзистенційної ролі педагога як вчителя життя.

Концептуальні підходи до розвитку духовного потенціалу педагога в системі післядипломної освіти відображають:

- сутність духовного потенціалу особистості педагога, його компоненти і типи;

- взаємозв'язок професійного і духовного в розвитку духовного потенціалу педагога;

- етноментальну й громадянську забарвленість духовного потенціалу педагога;

- діалогічність, інтерактивну природу духовного становлення людини, що відбувається шляхом духовної взаємодії;
- єдність духовного саморозвитку та фасилітації духовних потенцій у післядипломному педагогічному процесі;
- необхідність організації духовно збагаченого освітнього середовища в системі післядипломної педагогічної освіти;
- спрямованість післядипломного освітнього процесу на індивідуалізацію й гуманізацію, що дає змогу долати специфічні для кожного бар'єри духовному розвитку та реалізувати духовні потенціали в професійній діяльності.

Окреслені положення потребують детальної конкретизації.

Центральною ідеєю концепції дослідження є положення про те, що кожна людина від народження має духовний потенціал, у якому інтегровано задатки й здібності, необхідні для розквіту творчості, діяльнісного втілення загальнолюдських цінностей Істини, Краси, Добра, любові до світу й людини, що уможлиблює життя, спілкування й професійну діяльність у переживанні спокою, радощів і щастя. Залежно від індивідуальних особливостей світогляду духовний потенціал може базуватися на атеїстичній ціннісній основі або на релігійному підґрунті.

Духовний потенціал є інтегральним утворенням, що в унікальній та неповторній комбінації поєднує можливе й дійсне, свідоме й несвідоме, суще й належне; взаємопов'язує здібності й здатності особистості до прийняття, переживання й творчого втілення у всіх сферах життєдіяльності базових загальнолюдських цінностей та індивідуальних ціннісних новоутворень. Духовний потенціал – особлива, здатна до саморозвитку система відновлюваних внутрішніх ресурсів духу людини, які виявляються в діяльності, що спрямована на творче втілення загальнолюдських потреб, цінностей й ідеалів у художньо-естетичній, інтелектуальній, моральній професійній діяльності, соціально значущих вчинках, самопізнанні й самотворенні. Духовний потенціал особистості є результатом соціального культурного впливу та самобудівництва й моральної творчості, естетичної й катарсичної діяльності, рефлексії, інтуїтивного осягання.

Ми підтримуємо думку Н. Коваль [2] про те, що у змісті професійного становлення спеціаліста духовність є невід'ємною складовою, що забезпечує його духовну і професійну зрілість. Питання розвитку духовного потенціалу професіонала є важливим, оскільки процес духовного розвитку особистості відбувається на шляху зростання професійної майстерності під час заострення суперечностей між особистісним потенціалом і можливостями його реалізації. Творче переосмислення наукових праць Н. Коваль дає змогу розглядати духовний потенціал як соціальну цінність, стрижневу особистісну якість, основу духовної самореалізації педагога в професійній діяльності.

Компоненти духовного потенціалу пронизують всі підструктури особистості, тому розвиток особистості і розвиток духовного потенціалу є взаємопов'язаними процесами, що зумовлюють діяльність, спілкування, творчість й самотворення людини. Специфічним для розвитку духовного потенціалу процесом є взаємоактивація процесів диференціації та інтеграції його компонентів.

За рівнем свідомості духовний потенціал може бути класифікований як індивідуальний і колективний. Індивідуальний духовний потенціал має витoki в колективному. Колективний рівень духовного потенціалу представлений загальнолюдськими й національними цінностями, ідеалами, нормами, науково-педагогічною, релігійною свідомістю та етноментальністю. Індивідуальний духовний потенціал

відрізняється неповторністю й унікальністю поєднання його складових, що генетично й соціально зумовлені.

У контексті педагогічного дослідження доцільно взяти за основу класифікацію духовного потенціалу на етичний, естетичний й розумовий, розглядати кожен з цих типів в аспекті центрованості на себе, соціум або Бога, та спрямованості на вчинкову або самоперетворювальну діяльність на творчому або репродуктивному рівні, враховуючи емоційно-почуттєві характеристики та міру свідомого й несвідомого у духовному самовияві.

Духовний потенціал вчителя як інтегроване явище гармонійно або диспропорційно поєднує його складові компоненти. Переважання одного більш розвинутого компонента зумовлює тип духовного потенціалу.

Етичний, естетичний та розумовий типи духовного потенціалу вчителя мають характерні особливості, які зумовлюються педагогічною свідомістю, спрямованістю й діяльністю.

Етичний тип духовного потенціалу характеризується переважанням моральної свідомості, етичної оцінки явищ зовнішнього й внутрішнього світу над естетичною та розумовою. Загальнолюдська цінність Добро стає провідною, спрямовує життєдіяльність педагога на її ствердження у стосунках з дітьми, колегами, адміністрацією, батьками, громадськістю. Цей тип духовного потенціалу дає змогу вчителю досягати значних успіхів у виховній діяльності, зумовлює високу мотивованість до неї.

Естетичному типу духовного потенціалу притаманна зосередженість на реалізації цінності Краси у сучасному світі, ствердженні у власній життєдіяльності довершеності зовнішнього світу і внутрішнього, духовного осередку людини. Людина прагне до краси стосунків і вчинків, творчих праць, художнього відображення дійсності. Потребою стає катарсичне очищення у контакті з творами мистецтва. Цей тип духовного потенціалу тісно пов'язаний з емоційною сферою людини, її художньою обдарованістю, естетичним смаком. Вчитель з етичним типом духовного потенціалу здатний найбільш повно розвивати естетичну сферу учнів, має усвідомлену потребу в естетичному перетворенні дійсності.

Розумовий тип духовного потенціалу виявляється у прагненні розширити розуміння істини, в усвідомленні її як еволюційного процесу, а не сталої характеристики; інтуїтивному та емпіричному осягненні світу, самопізнанні. Інтелектуальна сфера людини, пізнавальні процеси у цьому випадку відіграють провідну роль у проявах духовного потенціалу в діяльності і спілкуванні. Цей тип духовного потенціалу надає вчителю значну мотивацію й широкі можливості успіху в навчальній і дослідній діяльності. Вчителів з розумовим типом духовного потенціалу відрізняє розвинута потреба у пізнанні, вміння демонструвати мудрість і кмітливість, поєднувати їх з самовиявом духовного досвіду, вчинками по істині; здатність мислити критично й самокритично; здатність до рефлексії, самопізнання, переосмислення й коректування життєвих явищ відповідно до загальнолюдських цінностей; єдність перетворювального, пізнавального та ціннісного світовідношення, екзистенціальна рефлексивність, розуміння сенсу свого життя.

Слід зауважити, що розвиток інтелектуальної сфери людини у відриві від духовного розвитку є основою духовної кризи особистості й суспільства, а когнітивні утворення здатні сприяти духовному розвитку й гальмувати його, залежно від їх спрямованості.

Духовність як феномен внутрішнього світу людини постає тісно пов'язаною з інтелектуальними процесами та когнітивними утвореннями, але ними не обмежується. Когнітивні утворення здатні сприяти духовному розвитку й гальмувати його, залежно від їх спрямованості. Звільнення від негативних суджень та прийняття позитивних створює умови для розвитку духовного потенціалу особистості. Значним фактором впливу на духовний розвиток є образ "Я" педагога та його уявлення про "Я" іншого, особливо дитини. Педагогічну свідомість на цьому етапі, як свідчать дослідження, характеризує уявлення про власне "Я" як про духовне, а про "Я" дитини – як про таке, у якому духовна сфера нерозвинута. Ця суперечність зумовлює негативне ставлення до одухотворення педагогічного процесу й перешкоджає розвитку й реалізації духовного потенціалу педагога.

Базуючись на дослідженнях Н. Коваль, ми вважаємо розвиток духовного потенціалу процесом, який характеризується гетерохронним формуванням і вдосконаленням структурних компонентів, що його утворюють, відбувається під впливом стихійних та спеціально створених умов, залежить від внутрішніх чинників та зовнішніх факторів впливу, від інтенсивності духовних пошуків особистості, які стають найбільш гострими в періоди життєвих суперечностей, вікових криз, складних ситуацій (професійних зокрема), світоглядних колізій.

Як сумарна характеристика духовності особистості, духовний потенціал педагога має громадянську забарвленість, спираючись на громадянські й національні цінності, потреби, патріотизм, любов до Батьківщини, дух народу, його менталітет, національну свідомість, соціальну, морально-естетичну громадянську позицію, особистісну відповідальність за перетворення в економічному, соціально-політичному й духовному житті.

Духовний потенціал українця, вчителя зокрема, має специфічні етноментальні риси (як позитивні, так і негативні), що визначають систему ставлень, цінностей та ідеалів людини. Ставлення українського педагога до людини характеризують такі риси, як гуманізм, доброта, людяність, толерантність, віротерпимість, визнання рівних прав людей; до влади – анархізм, волелюбність; до праці – порядність, охайність, працьовитість, ощадність; до краси – естетизм, ліризм, поетичність, романтизм, тяжіння до світла, добра, краси; до Батьківщини – патріотизм, народність, "обоження землі", соборність (єднання людей на ґрунті толерантності). Емоційність, кордоцентричність як національна риса визначає чуттєвість, вразливість, інтуїтивність, образне мислення українського педагога.

Специфічною ознакою української духовності є її релігійність, спрямованість на ідеал святості на шляху творення власної особистості, її гармонійної чистоти й цілісності у спів-бутті з Богом з позицій активного волевиявлення людини. Етноментальною особливістю духовного потенціалу українського педагога є пріоритетність моральних аспектів духу, спрямованість на проблеми змісту буття, поклонання бути творцем своєї духовності. Бар'єрами розвитку духовності українського педагога є заздрість, егоїстичні тенденції, комплекс меншовартості, комплекс "скривдженого". Позитивні риси етноментальності українського педагога є підґрунтям особливого значення на шляху розвитку його духовного потенціалу.

Однак педагогу як духовній особистості необхідним є усвідомлення себе не тільки громадянином України, але й відчуття "єднання людини з самим собою, іншою людиною, природою, суспільством і вищими силами" (В. Мурашов). Ми бачимо діалектичну єдність громадянського, національного й загальнолюдського у духовному потенціалі педагога. Гуманістична орієнтація педагога характеризує його

го громадянськість, виявляється у професійній діяльності, впливає на формування духовного світу й громадянськості дитини.

Професійний і духовний розвиток педагога відбувається у єдності та взаємозалежності. Під час своєї професійної діяльності вчитель долає кілька вікових криз, зокрема кризу тридцяти років, що вимагає переосмислення цінностей, норм, ідеалів, сенсу життя, та кризу середини життя, що супроводжується критичною оцінкою і переоцінкою досягнутого в житті.

Педагогічна діяльність являє собою поле для розвитку й реалізації духовного потенціалу вчителя у взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу та об'єктивно існуючою дійсністю. Навчання й виховання дитини набуває ознак духовної взаємодії з педагогом як носієм духовного потенціалу. У цьому трактуванні ми виходимо з позицій Т. Сущенко, яка розуміє педагогічний процес як взаємне духовне збагачення педагогів і дітей в умовах сприятливого психологічного клімату взаємовідносин, загальної діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості [8].

Духовне становлення людини зумовлено її інтерактивною природою, є діалогічним, відбувається шляхом духовної взаємодії. Розкриття змісту освіти не може бути духовно продуктивним, якщо відбувається без духовної взаємодії.

Духовна взаємодія є різновидом міжособистісної взаємодії, взаємовпливом ідеалів, цінностей, переживань, потреб, інтересів, особистісних смислів, що сприяє саморозумінню, самобудуванню й самореалізації духовних потенціалів кожного з її учасників в процесі обміну діями і спілкування, саморозкриття та спрямованості один на одного.

У процесі духовної взаємодії поєднується особистісне й діяльнісне, відбуваються глибинні зміни у свідомості її суб'єктів, пов'язані циклічною залежністю, які виявляються в духовній активності та духовному єднанні.

Існують необхідні передумови духовного самовияву педагога в спілкуванні з дитиною, якими є потреба в спілкуванні на духовному рівні, розвинуті комунікативні вміння будувати духовні стосунки, проблемність спілкування та подолання комунікативних бар'єрів педагога.

Від особливостей спілкування і мовлення залежить глибина самовияву духовного потенціалу вчителя. Особливістю мовлення вчителя має бути його діалогічність, використання прийомів перефразування, техніки "Я-висловлювання" для більш повного взаєморозуміння, особистісного саморозкриття, спрямованість на досягнення згоди, спільної діяльності, заснованої на мотивах кооперації і альтруїзму, уникнення проявів агресії, спроб приниження особистості. Умовою духовного спілкування є конгруентність, розуміння іншої людини, вміння поставити себе на місце партнера, уподібнитися йому через емоційний відгук (емпатію) завдяки стійкому позитивному ставленню до нього. Істинно духовне спілкування здатне підійматися на рівні творчості. При такому спілкуванні неможливе маніпулювання і досягання на відчуття власної гідності іншої людини.

Розвиток духовного потенціалу вчителів постає одночасно як процес духовного саморозвитку та як фасилітація духовних потенцій у післядипломному педагогічному процесі. Подолання ціннісної невизначеності педагогічної діяльності, екзистенційне й аксіологічне спрямування є необхідними напрямками підготовки вчителів у системі безперервної післядипломної педагогічної освіти.

Людина, маючи відносно соціальну самостійність, взаємодіє з соціальним середовищем, включена до системи взаємодії "людина – близьке оточення – суспільство – країна – Земля – Всесвіт". На процес розвитку духовного потенціалу вчи-

теля впливають родина, педагогічний колектив освітнього закладу, гуманітарне середовище в системі післядипломної педагогічної освіти, сучасний соціокультурний контекст. Ці соціальні умови можуть як сприяти, так і гальмувати духовний розвиток особистості.

Професійний і духовний розвиток особистості педагога перебуває під впливом ускладнень у неоднозначних педагогічних ситуаціях, які зумовлюють потребу у підтримці розвитку духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти, створення специфічного духовно збагаченого освітнього середовища.

Духовно збагачене освітнє середовище в системі післядипломної педагогічної освіти – це сукупність духовно-матеріальних умов функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, зовнішніх факторів, що забезпечує можливості для розвитку духовного потенціалу педагога, його самоактуалізації й самореалізації в професійній діяльності. Духовно збагачене освітнє середовище включає систему необхідних умов та зв'язків, має власні особливості, відрізняється особливостями складових, таких як: цільова, змістова, ресурсна, технологічна, управлінська й нормативна.

*Цільова складова* духовно збагаченого освітнього середовища в післядипломному педагогічному процесі має визначатися такими особливостями, як: 1) спрямованість освіти на мету духовного розвитку її суб'єктів, ідеал педагога з розвинутим духовним потенціалом, збагачення змісту післядипломної педагогічної освіти, використання спеціальних технологій і ресурсів, умов, налагодження необхідних зв'язків; 2) врахування завдань розвитку етичної, естетичної, розумової складової духовного потенціалу; 3) ціннісна спрямованість післядипломного педагогічного процесу.

Однією з важливих цілей стає розвиток у педагогів таких важливих рис, як: 1) розуміння розвитку духовного потенціалу як одного із сенсів життя, особистісної потреби і професійної необхідності; 2) здатність до саморозвитку, розкриття духовних потенціалів, рефлексії діяльності; 3) орієнтованість на духовну взаємодію, що виявляється у відвертості, доброзичливості, саморозкритті, відкритості до духовного перетворення, зростання у спілкуванні й творчості; 4) потреба в пізнанні й духовному самопізнанні, розширенні власного духовного досвіду, знань у галузі духовної педагогіки; 5) потреба в досягненні далеких духовних цілей; почуття гармонії від успішності духовної діяльності.

Ідеалом стає педагог – національно свідомий та духовно розвинутий громадянин, фахівець, носій кращих надбань національної та світової культури, здатний до саморозвитку і самовдосконалення, гармонійно розвинутий в етичному, естетичному та теоретичному плані, здатний до творчості, соціально активних дій на захист духовних цінностей, наділений глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, почуттями. Він характеризується усвідомленням своїх духовних потенційних можливостей, глибоким розумінням суті ідеалу педагога з позиції духовності, чітким баченням перспективи розвитку свого духовного потенціалу; розвинутою здатністю до вибору стратегії духовного саморозвитку, тактики вирішення професійних і особистих проблем з урахуванням духовного досвіду; переважанням духовних ціннісно-сміслових орієнтирів, глибоким розумінням свого покликання, духовних потреб, здатністю до їх ствердження в професійній діяльності, духовній взаємодії при тонкому використанні інтуїції. Думки, відчуття і вчинки педагога гармонійно виражають його духовне устремління. У дитині педагог бачить духовне “Я”, прагне до його розвитку.

Ціннісна орієнтація післядипломного педагогічного процесу базується на пріоритеті гуманістичних цінностей і принципів.

*Змістова складова* освітнього середовища визначається поглибленням акмеологічного, гуманістичного, аксіологічного, психологічного, національного й культурологічного наповнення змісту післядипломної освіти. Засвоєння духовних понять, таких як “любов”, “істина” тощо, з погляду поєднання особистого досвіду вчителя й наукових надбань дає змогу створити індивідуальне “духовне поле” (термін Н. Коваль), забезпечити поширення цінностей в оточуючий духовний простір, сприяти повній самореалізації духовного потенціалу.

*Ресурсна складова* містить сукупність фінансових, енергетичних, духовних, інформаційних, кадрових, матеріальних ресурсів та архітектурно-естетичні, санітарно-гігієнічні й психолого-педагогічні компоненти.

Спираючись на дослідження В. Крижка [4], можна стверджувати, що освітнє середовище має включати духовно-ідейні інформаційні потоки, духовну продукцію: ідеї, знання, образи, цінності державної ідеології, наукові, етичні, релігійні й естетичні цінності, такі як романтизм, мрія, цілеспрямованість, духовна велич людини, таємниця змісту і цілі людського життя.

Специфічним інформаційним ресурсом сучасності є інтернет-ресурси. Інтернет-спілкування дає змогу долати просторово-часові перешкоди духовному обміну між людьми. Комунікація в комп’ютерних мережах (у віртуальних соціумах, поза ними) виступає як глибоко особистісний процес, який знижує вплив захисних механізмів особистості, зовнішньої мотивації і розвиває внутрішню, дає можливість задовольняти духовні потреби, знаходити однодумців і здійснювати духовну взаємодію з ними, переходити від формального спілкування до більш глибоких особистісно-інтимних комунікативних рівнів, відкритості і толерантності.

Що стосується кадрових ресурсів, то слід зазначити, що спеціальної підготовки вимагають викладачі системи післядипломної освіти, методисти райметодкабінетів, керівники методичних об’єднань та ін.

Базуючись на висновках С. Вершловського, ми вважаємо, що викладач в системі післядипломної педагогічної освіти виступає у кількох іпостасях. Як “лікар-психотерапевт” він надає допомогу у відновленні мотивації до освітньої і професійної діяльності на духовних засадах, зниженні рівня тривожності вчителів; як “експерт” володіє змістом андрагогічної і професійної, духовної діяльності вчителів; як “консультант” володіє методологією андрагогічного супроводу саморозвитку духовного потенціалу вчителів, допомагає у створенні проектів професійного, особистісного, духовного розвитку.

Матеріальні ресурси включають навчальні приміщення, *засоби навчання*, до складу яких входить сукупність матеріальних об’єктів, які можуть використовуватися учасниками навчально-виховного процесу. На думку В. Крижка, “матеріальні предмети мають цінність, оскільки сприяють залученню в діяльність, спілкування, розвивають особистість з інтелектуального, морального, емоційного погляду” [4, с. 34]. Наявність ресурсів для створення музичного фону, художньої творчої діяльності також сприяє розвитку духовного потенціалу педагога. Наявність комп’ютерних класів з можливістю виходу в Інтернет-простір дають нагоду використовувати специфічні інформаційні ресурси. Тобто ресурси перебувають у взаємозалежності і взаємозв’язку, впливають на створення психологічної атмосфери, яка впливає на розвиток духовних стосунків між суб’єктами післядипломного педагогічного процесу.

*Технологічна складова* містить базові технології роботи з педагогами в системі післядипломної освіти, що сприяють розвитку духовного потенціалу, серед яких: технології інтерактивного навчання, гуманізації, індивідуалізації, інформаційно-комунікативні технології, особистісно орієнтовані, проектні, арт-технології, технологія майстерень, здоров'язбереження, саморозвитку тощо. Для реалізації цих технологій необхідні відповідні методи (активні, ігрові, проектні, проблемні, пошукові, творчі, інформаційні, комп'ютерні, діалогічні, мультимедійні, комунікативні, інтерактивні тощо) та дидактичні стратегії.

Індивідуалізація є необхідною умовою розвитку духовного потенціалу педагога в післядипломному педагогічному процесі, передбачає визначення та розвиток духовних здібностей, задатків, нахилів, ідеалів, мотивації духовного саморозвитку за допомогою оптимального вибору змісту, напряму, способів, прийомів, темпу розвивальної роботи. Визначення специфічних відмінностей духовного потенціалу педагогів, його складових має сприяти цілісному впливу на особистість, думки, почуття і вчинки, а не порушувати гармонійність, здійснюючи розвиток окремих її особливостей. Здійснення індивідуалізації розвитку духовного потенціалу неможливе без опори на власний духовний досвід педагога, духовну взаємодію, застосування діалогових форм спілкування, впливу мистецтва, художньо-творчої діяльності.

*Управлінська складова*, яку утворюють організаційні структури управління закладами освіти, спрямована на розвиток у суб'єктів післядипломного педагогічного процесу самоорганізації, самореалізації, самоактуалізації. Її особливістю є спрямованість на встановлення різноманітних, різнорівневих зв'язків з освітніми системами, суспільними організаціями. Управлінська діяльність відзначається узгодженням впливів складових освітнього середовища, впливів найближчого середовища, соціальних інститутів (колективу закладу освіти, творчих груп за інтересами, методоб'єднань, методкабінетів, інститутів післядипломної освіти) зі стихійними зовнішніми впливами.

*Нормативна складова* забезпечує зовнішню свободу для розвитку духовного потенціалу педагога, втілюючись у систему прав та обов'язків вчителя. Вона базується на державних документах, аналіз яких дає змогу стверджувати, що правом і обов'язком вчителя, вихователя є духовний розвиток дітей та власне духовне самовдосконалення.

Особливостями освітнього середовища як чинника розвитку духовного потенціалу вчителя є його гуманізація, адаптивність, інноваційність, багатовимірність, комфортність, творча атмосфера і духовне тло, сприятливий морально-психологічний клімат, цілеспрямоване проектування варіативного освітнього середовища. Мовні і мовленнєві характеристики духовного спілкування суб'єктів післядипломного педагогічного процесу, принципи духовної взаємодії, обміну духовним досвідом, рефлексивна спрямованість, використання музичного фону, мистецтва, налагодження зв'язків між фізичним, психічним, інтелектуальним, емоційним і духовним здоров'ям педагогів, викладачів, методистів сприяє одухотворенню освітнього середовища в системі післядипломної освіти.

Логіка духовного розвитку як творчого, детермінованого потребами, здібностями та здатностями особистості процесу зумовлює необхідність більш глибокої індивідуалізації й гуманізації, подолання технологізації і монологічного підходу у системі безперервної післядипломної освіти.

Педагогу необхідно засвоєння духовних понять, ідеалів, цінностей, закономірностей, прийомів духовного саморозвитку, розуміння власних духовних задатків, здібностей, розвиток умінь духовної взаємодії.



На розвиток духовного потенціалу особистості, її духовно-ціннісну спрямованість, емоційну, моральну, когнітивну сфери, духовні потреби та інтереси позитивно впливає музичне мистецтво, яке сприяє самопізнанню та здійсненню моральних вчинків. Різновидами впливу музичного мистецтва на особистість вчителя є психозберігаючий, катарсичний, когнітивний, громадянський, екзистенційний, аксіологічний, комунікативний, рефлексивний, творчий.

Одним з факторів духовного сходження особистості є подолання специфічних бар'єрів розвитку духовних потенціалів. Зовнішні та внутрішні бар'єри духовного розвитку особистості перебувають у взаємодії, але останні відіграють провідну роль. Серед внутрішніх бар'єрів можна виокремити кілька груп: мотиваційно-потребнісні, ціннісні, емоційні, когнітивні, вольові (поведінкові) бар'єри та характерологічні особливості. Гальмівний вплив на духовний розвиток педагога здійснює естетична та релігійна безграмотність, викривлений образ "Я", нерозуміння й неприйняття власної індивідуальності, протиставлення тілесного духовному. Парадоксальність духовного розвитку виявляється в тому, що одні й ті самі фактори можуть виступати як позитивними, так і негативними чинниками впливу. До цих факторів, наприклад, зараховують життєвий досвід.

Педагоги мають специфічні бар'єри духовного розвитку, які зумовлюють необхідність зовнішнього джерела, що стимулює роботу вчителя над собою, допомагаючи йому долати неадекватну пасивність як бар'єр на шляху духовного самовдосконалення.

**Висновки.** Отже, окреслені концептуальні підходи до розвитку духовного потенціалу педагога вимагають суттєвих змін у процесуальній та змістовій складовій післядипломного освітнього процесу. В умовах постійних соціальних, економічних, політичних криз такі зміни дають змогу педагогу за рахунок внутрішніх глибинних перетворень досягати духовної рівноваги й сприяти духовному розвитку дітей, гармонізуючи суспільство.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у розробці науково-методичного забезпечення реалізації концептуальних підходів до розвитку духовного потенціалу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти.

#### **Література**

1. Зеличенко А.И. Психология духовности / А.И. Зеличенко. – М. : Изд-во трансперсонального ин-та., 1996. – 400 с.
2. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста : дис. на соискание научной степени д-ра психол. наук : 19.00.13 / Н.А. Коваль. – М., 1997. – 464 с.
3. Крымский С.Б. Контуры духовности: Новые контексты идентификации / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 11. – С. 21–28.
4. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою. навч. посіб. / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 217 с.
5. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : дис. на соискание научной степени доктора пед. наук : 13.00.04. – 13.00.01 / О.М. Олексюк. – К., 1997. – 333 с.
6. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості / Е.О. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.
7. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
8. Сущенко Т.І. Особливості особистісно орієнтованого педагогічного процесу / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [ред. кол. Сущенко Т.І. та ін.]. – К. ; Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С. 3–6.

## ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Проблеми фахової підготовки професіоналів у різних сферах психологічної практики набули для вітчизняної педагогічної науки особливої актуальності. Інтерес до проблем психологічної освіти визначається потребами гуманізації всіх сторін суспільного життя, що, у свою чергу, підвищує потребу держави, установ і окремих громадян у відповідних послугах та висуває перед вищими навчальними закладами завдання підвищення якості підготовки майбутніх психологів.

Соціальні та економічні трансформації, що відбуваються останніми роками в українському суспільстві, призводять до виникнення широкого кола особистісних і міжособистісних проблем, вирішення яких потребує кваліфікованої допомоги фахівців. У зв'язку з цим підвищується попит на послуги психологів у різних сферах суспільної діяльності і, відповідно, зростають вимоги до якості фахової підготовки психологічних кадрів у вищих навчальних закладах. Таке підвищення вимог поширюється і на рівень професіоналізму психолога. Особистісно орієнтований підхід та гуманізація вищої освіти детермінують необхідність пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців, зокрема, засобів формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ, на що вказують у своїх працях Д.А. Белухін, О.К. Дмитренко, А.К. Маркова, Н.І. Пов'якель, З.А. Решетова, П.Г. Терлецька, Н.В. Чепелева, Л.І. Уманець, Т.Н. Щербаков та ін.

*Мета статті* – розглянути особливості застосування метафори для формування когнітивної складової професіоналізму майбутніх психологів.

Особливим інструментом формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ є особистість викладача – психолога-практика, який досконало володіє методами та прийомами впливу на індивіда. Одним із таких прийомів є метод використання психологічних метафор, який дає змогу здійснити не тільки діагностичний, а й формувальний вплив. Як метафори можна застосовувати афоризми, крилаті вислови зокрема, з проблеми професіоналізму майбутнього психолога та шляхів його формування. Нами здійснено спробу зібрати та систематизувати матеріал, який можна використовувати як психологічні метафори з метою формування когнітивної складової професіоналізму майбутніх психологів.

Будучи безпосередньо залученим до навчально-виховного процесу фахової підготовки майбутніх психологів в умовах вищої школи, автор має можливість здійснювати заходи з формування професіоналізму студентів. У контексті цієї роботи зупинимося детально на особливостях застосування метафори для формування когнітивної складової професіоналізму майбутніх психологів. Означена складова являє собою набір знань майбутніх психологів про специфіку професійної діяльності психолога, особливості й умови його праці тощо, а також знання про власні можливості як психолога. До використання метафор треба підходити обережно, ретельно підбираючи конкретну метафору та засіб її впровадження: лекція, дискусія, тренінг, колоквиум та ін.

Отже, наведемо деякі значущі, на наш погляд, метафори для формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ:

*Згідно зі статистикою, вища освіта збільшує мій багаторічний дохід на круглу суму, яку я витрачаю на те, щоб дати своєму синові вищу освіту (Б. Геть).*

*Якщо, по-вашому, освіта коштує дуже дорого, відчуйте нещасття (Д. Бок).  
Ми відсилаємо своїх дітей у коледж тому, що самі вчилися в коледжі, або ж тому, що самі там ніколи не вчилися (Л. Хендрен).*

*Віддати сина в коледж – все одно що здати білизну в пральню. Ви отримуєте те, що віддали, але часто в абсолютно невпізнанному вигляді. Люди з вищою освітою, але без середньої (В. Ардов).*

*Університет – місце, куди багаті відсилають своїх синів, які не виявили здібностей до бізнесу (Ф. Хаббард).*

*Абсолютно неосвічена людина може хіба що “обчистити” товарний вагон, а випускник університету може вкрати цілу залізницю (Т. Рузвельт).*

*Університет розвиває всі здібності, у тому числі – глупоту (А. Чехов).*

*Щоб нічого не робити, треба дуже багато вчитися (О. Коротко).*

*Стипендія необхідна, але недостатня (С. Скотников).*

*Не вірив ні в заочне навчання, ні в заможне життя (Е. Покірливий).*

*Не можна не дивуватися з країни, де бомби розумніші, ніж випускники вищої школи. Бомби хоча б можуть знайти на карті Ірак (У. Браун).*

*Культура є знаряддя університетських професорів для виробництва професорів, які теж будуть “виробляти” професорів (С. Вейль).*

*Чим менш конкретно є назва навчального курсу, тим менше ти на цьому курсі дізнаєшся. Чим конкретніше назва навчального курсу, тим менше він тобі стане в нагоді пізніше (“Вказівка Ромінгера”).*

*Навіть якщо знання відпускаються безкоштовно, приходити треба зі своєю тарою. Диплом навчального закладу – документ, який засвідчує, що в тебе був шанс чому-небудь навчитися (Я. Іпхорська).*

*Диплом дає змогу помилятися значно впевненіше (А. Лігов).*

*Освіта – це те, що залишається, коли ми вже забули все, чому нас учили (Дж. Галіфакс (XVIII ст.)).*

*Освіта – це знання, які ми отримуємо з книг і про які вже ніхто не дізнається, окрім нашого вчителя (В. Хадсон).*

*Джерело нашої мудрості – наш досвід. Джерело нашого досвіду – наша дурість (С. Гупрі).*

*Досвід є сукупність наших розчарувань (П. Оже).*

*Досвід – це втрачені ілюзії, а не знайдена мудрість (Ж. Ру).*

*Навчання – це вивчення правил; досвід – вивчення винятків. Досвід зовсім не заважає нам повторити колишню дурість, але заважає отримати від неї колишнє задоволення (Т. Бернар).*

*Досвід навчив мене не довіряти навіть досвіду (“Пшекруй”).*

*Досвід – лотерейний квиток, куплений після розіграшу (М. Верлен).*

*Досвід – це школа, у якій людина дізнається, яким дурнем вона була раніше (Г. Шоу).*

*Досвід – гарний вчитель, але він подає до сплати дуже великі рахунки (М. Антрім).*

*Досвід – найгірший вчитель; він пропонує контрольну раніше уроку (В. Лоу).*

*Досвід учить нас, що вмирають завжди інші (С. Слонимський).*

*Відсутність досвіду дає змогу молодості здійснювати те, що старість вважає за неможливе (Ж. Дюш).*

*Помилки молодих – невичерпне джерело досвіду для тих, хто старший (В. Брудзінський). Якби досвід можна було продати за собівартістю, ми б стали мільйонерами (Е. Берен).*

*Досвід дає нам змогу помилятися набагато впевненіше (Д. Пінчер).*

*Кішка, що одного дня сіла на гарячу піч, вже ніколи не сяде на гарячу піч – і добре зробить, та вже ніколи не сяде і на холодну (М. Твен).*

*Що може бути болісніше, ніж вчитися на власному досвіді? Тільки одне: не вчитися на власному досвіді (Л. Пітер).*

*Якщо не рахувати досвіду з обміну досвідом, то іншого досвіду у нього не було (Ц. Меламед).*

*Фраза “У мене 25-річний досвід” означає: “У мене річний досвід, якому тепер уже 24 роки” (К. Моллер) [3; 4; 5].*

Наступний блок метафор, спрямований на формування ціннісного ставлення студентів до власної професійної компетентності:

*Людина компетентна – це та, хто помиляється за всіма правилами (П. Валері).*

*Закон Гарднера: 85 відсотків людей будь-якої професії некомпетентні (Дж. Гарднер).*

*Компетентність є здатність виявити і задовольнити особисті смаки начальства (Л. Пітер).*

*Кваліфікація – це те, що потрібне від нижчих службовців. Від вищих службовців потрібна відсутність кваліфікації (К. Бартошевіч).*

*Кожен службовець прагне досягти свого рівня некомпетентності, а всю корисну роботу роблять ті, хто ще не досяг цього рівня (Л. Пітер).*

*Рівні можливості означають, що кожному однаковою мірою надається шанс стати некомпетентним (Л. Пітер).*

*Той, хто не знається ні на чому, може взятися за що завгодно (С.Є. Лець).*

*У більшості ієрархій надкомпетентність вважається за більше зло, ніж некомпетентність (Л. Пітер).*

*Компетентні працівники, які самі подають у відставку, зустрічаються частіше, ніж некомпетентні, яких звільняють (Л. Пітер) [5].*

Тематика “Експерти, консультанти” теж може бути використана при формуванні компонентів професіоналізму майбутніх психологів:

*Експерт – будь-яка людина не з нашого міста (Правило Марса”).*

*Експерт – це людина, яка більше вже не думає; вона знає (Ф. Хаббард).*

*Експерт викладає об’єктивну точку зору. А саме свою власну (М. Десаї).*

*Експерт – це людина, яка зробила всі можливі помилки в дуже вузькій спеціальності (Н. Бор).*

*Завдання експерта не в тому, аби бути розумнішим за простих смертних, а в тому, щоб помилятися з витончених причин (Д. Батлер).*

*Експерт дасть всі потрібні вам відповіді, якщо отримає потрібні йому запитання. Експерт не знає відповідей на всі запитання, але впевнений, що зможе знайти їх, якщо дати йому достатньо грошей. Консультант з менеджменту – це людина, яка бере у вас годинник, щоб повідомити вам точний час, і з цим годинником йде (Р. Таунсенд).*

*Арбітр – це стороння особа, яку запрошують, щоб визнати нашу правоту. Зробіть три правильних здогади підряд – і репутація експерта вам забезпечена (Л. Пітер).*

*Якщо потрібно вибрати серед експертів одного справжнього, вибирай того, хто обіцяє найбільший термін завершення проекту і його найбільшу вартість (“Принцип Уоррена”).*

*Якщо не знаєш, що говорити, говори, що існуюча тенденція збережеться (“Максима Меркіна”).*

Якщо консультуватися з досить великою кількістю експертів, можна підтвердити будь-яку теорію [1; 2; 5].

Тема “Професіонали” чітко ілюструє різні підходи до концептуалізації цього феномену та розкриває можливості для обговорення зі студентами сутності професіоналізму психолога:

*Аматор живе надіями; професіонал працює (Г. Кейнін).*

*Професіонал – людина, яка може виконувати свою роботу, коли вона йому не до душі. Любителю – людина, яка не може робити свою роботу, коли вона йому до душі (Дж. Егейт).*

*Професіонали будують “Титанік”, любителі – Ноев ковчег. Завжди знайдуться любителі посміятися над професіоналами (С. Критий).*

*Дилетант не вміє говорити: “Я не вмію”, а все інше він уміє (А. Йончик).*

*Любителю – людина, яка завжди готова поділитися своєю недосвідченістю (Л. Льовінсон).*

*Неуцтво зближує людей. Професіоналізм їх розділяє (Б. Пашковський).*

*Фахівець – людина, яка знає все про небагато і нічого про все останнє (А. Бірс).*

*Фахівець знає все більше й більше про все менше й менше (Н. Батлер).*

*Не люблю розмов фахівців. Але ще більше – розмов неспеціалістів (С. Лець).*

*Я спеціалізуюся на Всесвіті і на всьому тому, що його оточує (П. Кук).*

*Ми живемо в епоху фахівців, які не цікавляться своєю спеціальністю (П. Біхсель).*

*Молоді фахівці не вміють працювати, а досвідчені фахівці уміють не працювати (О. Голов).*

*Є декілька способів розбивати сади: кращий з них – доручити цю справу садівникові (К. Чапек).*

*Професіонал пов’язаний професійними інтересами, тому істини, що валяються під ногами, підбирають розкріпачені дилетанти (Є. Єрмолова).*

*Професіонал – це людина, досвід якої складається зі спогадів і правильно зроблених висновків, після отриманих “синців” і “гуль” (В. Борисов).*

*Професіонал – це не той, хто збирає повний коршик грибів, а потім викидає половину; професіонал – це той, хто збирає півкоршика і не викидає жодного гриба (В. Плетінський).*

*Професіоналізм – уміння оцінити міру своєї некомпетентності (А. Міхєєв) [4].*

Тематика метафор “Професія” акумулює в собі стимул до вивчення студентами специфіки майбутньої професії психолога:

*Всі професії – це змова фахівців проти профанів (Д.Б. Шоу).*

*Доказ істинності будь якого покликання – любов до важкої роботи, якої воно вимагає (Л. Сміт).*

*Немає професій з великим майбутнім, але є професіонал з великим майбутнім. Ймовірно, лише одна людина з тисячі пристрасно поглинута своєю роботою як такою. Різниця тільки в тому, що про чоловіка скажуть: “Він захоплений своєю справою”, а про жінку: “Вона якась дивна” (Д. Сейерз).*

*Гарна людина – не професія (Перефразовані І. Ільф і Є. Петров).*

*Не вибирай професію заради грошей. Професію треба вибирати, як дружину, з кохання та через гроші (Дж. Х’юстон).*

Немає поганих професій, але є такі, якими ми поступаємося іншим (М. Замакоїс). Якщо що-небудь варто робити, це варто робити за гроші (Дж. Доноху).

Ми завжди починаємо більше поважати людей після того, як спробуємо виконувати їх роботу (У. Федер).

Ось краща порада, яку можна дати юнацтву: “Знайди що-небудь, що тобі подобається робити, а потім знайди кого-небудь, хто буде тобі за це платити” (К. Уайтхорн) [5].

Тематика “Психічні розлади”, “Психіатр” ілюструє специфіку роботи психолога порівняно з професійною діяльністю психіатра:

Світ повний божевільних; якщо не хочеш на них дивитись, закрійся у себе вдома і розбий дзеркало (Французький вислів).

Якщо тобі здається, що всі з'їхали з глузду, йди до психіатра (“Пшекруй”).

Нормальні лише ті люди, яких ми не дуже добре знаємо (Дж. Ансис).

У кожного є свої заскоки, якщо не рахувати мене і тебе, Читачу. Хоча щодо тебе я вже не так упевнений (Т. Фуллер).

Для сім'ї психічно хворого, а також для суспільства його хвороба – проблема; для самого хворого – рішення (Т. Сас).

Якщо тебе виписали з божевільні, це ще не означає, що тебе вилікували. Просто ти став, як усі (Я. Інохорська).

З будинку божевільних вилікуваними можуть вийти тільки пацієнти, але не лікарі (С. Лець).

Психолог – це людина, яка дорого ставить вам купу запитань, які абсолютно безкоштовно ставить вам дружина (С. Барделл).

Психологія – це коли платиш 35 доларів на годину, щоб скаржитися на себе (Р. Орбен).

Психотерапія: наука, яка свідчить, що пацієнт, найімовірніше, видужає, але назавжди залишиться круглим ідіотом (Г. Луїс Менкен).

Різниця між психоневрозом і звичайною нервозністю становить приблизно 700 доларів. Психіатр вітає психіатра: “Ви у повному порядку; а я?” (З книги “Азімов продовжує жартувати”).

Психотик стверджує, що два по два – п'ять, а невротик знає, що два по два – чотири, і це його лякає (Г. Гаммак).

Невротик будує повітряні замки, психопат у них живе, а психіатр отримує ренту (Р. Уебб-Джонстоун).

Психіатри називають невротиком людину, яка страждає від своїх життєвих негараздів, і психотиком – людину, яка примушує страждати інших (Т. Сас).

Невротик має сумніви і боїться людей і речей; психотик упевнений у своїх переконаннях і прямо заявляє про них. Коротше кажучи, у невротика є проблеми, у психотика – рішення (Т. Сас).

Навіть у параноїка є вороги (Г. Киссінджер).

Невроз – це засіб уникнути неіснування, уникаючи існування (П. Тіліх).

Тільки хороші дівчата страждають неврозами (А. Брілл, психоаналітик).

Істеричка мріє про пана і повелителя, яким вона могла б повелівати (Ж. Лакан).

Істерія – це мавпа всіх хвороб (Ж. Шарко).

Мазохізм – збочення, яке полягає в завданні страждань собі, хоча для цього набагато краще підходять інші (Ж. Массон).

*Садизм нерідко виявляється у відсутності будь-яких відчуттів (С. Лець).*  
*Садисти принаймні не байдужі до страждань своїх жертв (Н. Кліффорд Барні).*

*Розкажи мені про свої фобії, і я скажу тобі, чого ти боїшся (Р. Бенчлі).*  
*Божевільний у всьому вбачає причину (Г. Честертон).*

*Немає небезпечнішої манії, ніж манія переслідування інших (Ю. Кусьмерек).*  
*Чи може абсолютно здорова людина жити на цьому світі і не з'їхати з глузду? (У. Ле Гуїн) [5].*

Метафори, об'єднані темою "Психоаналіз", дають змогу розкрити сутність професійної діяльності психолога та психоаналітика:

*Психоаналіз – це сповідь без відпущення гріхів (Г. Честертон).*

*Психоаналітик – це сповідальник, здатний простити навіть гріхи батьків (К. Краус).*

*Психоаналіз дає нам змогу виправляти наші помилки, сповідаючись у провіні наших батьків (Л. Пітер).*

*Психоаналіз – великий винахід. Він дає змогу будь-якій колоді відчувати себе неабиякою натурою (С. Берман).*

*Психоаналіз – хвороба емансипованих євреїв; релігійні євреї задовольняються діабетом (К. Краус).*

*Психоаналіз – це коли платиш 35 доларів на годину, щоб розмовляти із стелею (Р. Орбен).*

*Психоаналітики нишпорять у наших сновидіннях, немов у наших кишнях (К. Краус).*

*Психоаналіз і є та сама хвороба, від якої він береться нас вилікувати (К. Краус).*

*Психоаналіз є психологія без душі (М. Бердяєв).*

*У психоаналізі немає нічого достеменного, окрім перебільшення (Т. Адорно) [5].*

*Психологія – це висловлювання словами того, чого не можна ними виразити (Дж. Голсуорсі).*

*У психології довге минуле, але коротка історія (Г. Еббінгхаус).*

*Хороший психолог легко введе тебе в свій стан (К. Краус).*

*Про мотиви нашої поведінки нам нічого не відомо. Все, що ми можемо, – писати книги на цю тему (Дж. Таррант).*

*Мотиви наших вчинків діляться на дві категорії: 1) дуже гарні; 2) істинні. Наші вчинки подібні до рядків буріме: кожен пов'язує їх, з чим йому заманеться (Ф. Ларошфуко).*

*Інтроверт – людина, яка лізе тільки у свої справи. Свідомість боїться порожнечі (П. Валері).*

*Центр нашої свідомості несвідомий, так само, як ядро сонця темне (А. Амьель).*

*Важко ставити умови умовним рефлексам (Л. Кумор).*

*Усе психологізувати – означає все пробачити [5].*

На окрему увагу заслуговують афоризми та вислови про професіоналізм психолога:

*Особистість характеризується не лише тим, що вона робить, але й тим, як вона це робить. Підпорядковує невротик себе іншому світу або долі чи ні, однак те страждання, якому він дозволяє охопити себе, незалежно від цього задоволен-*

ня, якого він шукає, полягає, мабуть, у послабленні або стиранні власного індивідуального “Я”. Тоді він припиняє бути активною дієвою особою і перетворюється на об’єкт, позбавлений власної волі (К. Хорні).

Народи, раби і переможці завжди визнавали, що вище благо людини – її особистість. Своєю справою людина має займатися так, немов допомоги йому шукати ніде (Голіфакс).

Думаючи про смерть, ми стаємо вдячними, здатними цінувати незліченні даності свого існування (І. Ялом).

Дитя не знає ніякого іншого стану існування, окрім ставлення. Психотерапія – це не заміна життя, а його генеральна репетиція.

Високий професіоналізм – обернена в професію творчість (Рінзбург).

Трудоголіки з часом поводяться точно так само, наче на них насувається неминуча смерть і вони прагнуть встигнути зробити якомога більше.

Головне життєве завдання людини – дати життя самому собі, стати тим, чим вона є потенційно (Е. Фромм).

Наукова психологія повинна пригадати про ту умову, з якої почалася, умови без яких вона, як і всі наші знання, не має кінцевого сенсу, а саме – умови існування вищих проявів душі, її божественного походження і безсмертя (М. Братусь).

Допомога тим більше, повноцінніша, істинніша, чим менше в ній зможе зарахувати до своїх заслуг терапевт (С. Білорусів).

На початку моєї професійної діяльності я ставив собі запитання: “Як я зможу вилікувати або змінити людину?” Тепер я б перифразував це запитання так: “Як створити стосунки, які ця людина зможе використовувати для свого особистого розвитку?” (К. Роджерс).

“Лікар – філософ; адже немає великої різниці між мудрістю і медициною (Гіппократ).

На кожному сеансі, з кожним клієнтом, ми відправляємося в нові мандри. Терапевт присиднується до клієнта (Д. Бюдженталь). Нове життя психології дарували психи (Л.С. Сухорунов).

У зв’язку зі зростанням бездуховності у світі падає попит на інженерів людських душ (В. Доміль).

Усе психологізувати – означає все пробачати. Жінка-психолог – не психолог, чоловік-психолог – не чоловік. Клінічний психолог – це не про предмет, це про долю. Нездужання – це стан, коли тебе ніхто не домагається.

Психолог – це не професія, це діагноз. Психологія і медицина безсилі проти індивідуальності (А. Куліков).

Так важко психологію зрозуміти – неначе наступаєш на мозолі (Г. Александров).

Найважче вибратися з пасток, які розставляє власна психіка. Важко ставити умови умовним рефлексам (Л. Кумор).

Психологія у власному розумінні цього слова ще більше, ніж історія, пов’язана з релігійними системами. Всі релігійні системи не лише виникли з потреб душі людської, але й були, у свою чергу, своєрідними кураторами психології (К. Ушинський).

Психологія через відсутність інтересу й обмеженості методик загалом знає невдач у розкритті або дослідженні тієї цілісності і послідовності характеристик, які насправді існують. Найбільший недолік психолога на сьогодні – це нездатність довести істинність того, що він знає (Р. Олфорд).



Сьогодні ми усвідомлюємо необхідність нової психології, у якій відбувалася б інтеграція експериментальних, поведінкових і соціальних аспектів особової реальності, що вивчаються приватними психологіями, але з пріоритетом сприйняття людини як відповідальної і вільної істоти (Абріан ван Каам).

*Визнання проблеми – половина успіху її рішення (З. Фрейд).*

*Істинно людська психологія повинна проголошувати унікальність людства (Д. Броджентан).*

*На цьому світі кожен шукає щастя, і існує тільки один спосіб, один правильний спосіб, щоб знайти його. Це контроль над своїми думками. Лестити – означає говорити людині саме те, що вона про себе думає. Тільки собака живе, не даючи нічого, окрім любові. Якщо ми хочемо завести друзів, давайте робитимемо для цього що-небудь, що вимагає від нас нашого часу, енергії, безкорисливих відчуттів і уважності до інших. Потрібно дати людині зберегти свою особистість. Якщо Ви хочете знайти своє щастя, перестаньте думати про подяку і невдячність й вдавайтесь до внутрішньої радості, яку дає самовіддача. Замість того, щоб засуджувати людей, постарайтеся зрозуміти їх.*

*Якщо Ви прагнете стати гарним співрозмовником, станьте, перш за все, гарним слухачем. Давайте людям відчуття їх значущість і робіть це щиро. Щоб зрозуміти і вибачити необхідно, оволодіти характером і виробити самоконтроль. У діловому житті і спеціальних контактах здатність пригадати потрібне ім'я майже так само важлива, як і в політиці. Пам'ятаєте, що щастя не залежить від того, хто Ви і що Ви маєте; воно залежить виключно від того, що Ви думаєте. Ви не відчуваєте бажання посміхатися? Що ж у такому разі можна Вам запропонувати? Дві речі. По-перше, змусьте себе посміхатися. Якщо Ви наодинці, насвистуйте або муркочіть яку-небудь мелодію або пісню. Вчиняйте так, ніби Ви вже щасливі, і це приведе Вас до щастя. Щастя не залежить від зовнішніх умов, воно залежить від умов внутрішніх. Пересічна людина, яка щаслива в шлюбі, набагато щасливіша за генія, що живе наодинці. Вираз обличчя жінки набагато важливіший за її одяг. Ви набудете більше друзів за два місяці, цікавлячись іншими людьми, ніж набули б їх за два роки, прагнучи зацікавити інших людей собою. Єдиний спосіб перемогти в спорі – не вплутуватися в нього. Критика подібна до поштового голуба – вона завжди повертається назад. Всім людям властиво пізнавати самих себе і мислити (Геракліт).*

*Той, хто пізнає, не любить занурюватися у воду, достеменно не тоді, коли вона брудна, але коли вона дрібна (Ф. Ніцше).*

*Де брешуть і собі й один одному, пам'ять не служить розуму, історія ходить по колу, з крові і гязі – у тьму (І. Губерман).*

*Принципів немає, а є події; законів немає, є обставини (О. де Бальзак).*

*Майже завжди за творчими здібностями людини вже зрозуміло, що призведе до падіння її тіло і душу (Ф. Ларошфуко).*

*Відмітна властивість людини – бажати неодмінно все починати спочатку (І. Гете).*

*Пізнавши себе, ніхто вже не залишиться тим, хто є (Т. Манн).*

*Ті, хто бачать відмінності між душею і тілом, не мають ні душі, ні тіла (О. Уайльд). Основний об'єкт пізнання людини є сама людина (Ф. Кафка).*

*Хода – це фізіономія нашого тіла (О. Бальзак).*

*Спробуй виконати свій обов'язок і ти дізнаєшся, що в тобі є (І. Гете). Не сміятися, не плакати, а розуміти (Б. Спіноза).*

*Спілкування з людьми підштовхує до самоспостереження (Ф. Кафка).*

*Найбільша у світі розкіш – це розкіш спілкування з людьми (А. Екзюпері).*

*Наші бажання – це передчуття прихованих в нас здібностей, передвісники того, що ми в змозі будемо зробити (І. Гете). Душу від тіла відокремити не можна (Аристотель).*

*Відчуття і є зовнішнім проявом подібно до цвітіння, вони занурені в самі глибини індивідуума; їх коріння йде в потреби й інстинкти, іншими словами, у рух. Кожне відчуття, що має відповідний жест, чітко показує графічно запис фізичного стану тієї людини, яка зафіксувала цей рух (Т. Рібо).*

*У психології довге минуле та коротка історія (Р. Еббінгхаус).*

*Справжній професіонал навіть думає в рукавичках (В. Коняхін).*

*Письменність – критичний мінімум професіоналізму (А. Круглов).*

*З бесіди професіоналів: “У будь-якому випадку мені подобається висота Вашого польоту і розмах крил” (Н. Ваккерхофф) [5].*

*Свідомість боїться порожнечі (П. Валері).*

*Що може ранили гостріше за тупу байдужість (С. Балакін).*

*Як легко розпоряджатися чужим життям і як важко знатися на своєму власному (К. Роджерс).*

*Бути абсолютно чесним з самим собою – хороша справа (З. Фрейд).*

*Історія наших відчуттів формує наш характер і визначає нашу долю (Ш. Роут).*

*Психотерапія кидає виклик долі, примушуючи жити на самому вістрі емоційних переживань (Ш. Роут).*

*Людську особистість не можна зрозуміти, якщо ми не розглядаємо людину у всій цілісності, включаючи потребу знайти відповідь на питання про сенс її існування і відшукати норми, у згоді з якими йому належить жити (Е. Фромм).*

*Особистість є біль. Героїчна боротьба за реалізацію особистості болісна. Можна уникнути болю, відмовившись від особистості. І людина дуже часто це робить (М. Бердяєв). Величезна кількість психологів як професіонали ніколи насправді не бачили індивідуума. Наука, стверджують вони, має справу тільки із загальними законами. Індивідуальність – це перешкода (М. Ліндквіст).*

*Предметом психології є те, як дійсність суб'єкта стає переживанням і як це переживання стає дійсним (О. Леонт'єв).*

*Психологічна робота не усуває причину важкого дискомфорту, вона тільки його підсилює, привчаючи пацієнта бути дорослим і вперше в житті посправжньому звернутися до відчуття самоти з його болем і відкиданням навколишнього світу (А. Каротенуто).*

*Із суто позитивістського погляду людина – найбільш таємничий об'єкт науки, що збиває з пантелику дослідників. Незначний морфологічний стрибок і разом з тим неймовірно потрясіння сфер життя – у цьому весь парадокс людини (П. Шарден).*

*Найбільша складність – це коли виявляється, що психологія займається не душею, як передбачає велика частка тих, хто приходить вступати на факультет психології, а досить конкретними речами – психічними процесами. Це дуже часто викликає серйозне розчарування (А. Венгер).*

*Мета психотерапії – зцілення душі, мета ж релігії – порятунок душі (В. Франкл).*

*Я вважаю, що робота психотерапевта має полягати в тому, щоб допомогти людям знайти свободу для усвідомлення і здійснення своїх можливостей (Р. Мей).*

*Особистість – це не те, що людина знаходить, це те, що людина створює (Т. Заз).*

*Кожен вбачає в іншому те, що міститься в ньому самому, бо він може осягнути його і розуміти його в міру свого власного інтелекту (А. Шопенгауер).*

*Дії людей – кращі перекладачі їх думок (Д. Локк). Самовдосконалення є ключовим моментом у Вашому успіху. Постійне самовдосконалення приводить до того, що не існує межі Вашим досягненням (Б. Трейсі).*

*Людина може змінити своє життя, просто змінивши своє ставлення до нього (У. Джеймс).*

*Для окремої особистості не має первинного значення рівень її інтелектуального розвитку: сила волі і рішучість – ось найважливіші якості, які від неї потрібні (У. Черчіль).*

*Щодня радійте, що Ви живете. Робіть те, що дійсно хочете. Не чекайте, поки Вас зіб'є машина або Ви серйозно захворієте, щоб нарешті усвідомити необхідність жити повним життям (М. Гелб).*

*Любов і робота – ось наріжні камені нашої людяності (З. Фрейд).*

*Стосунки психоаналітика й аналізованого засновані на любові до істини, тобто на визнанні реальності (З. Фрейд).*

*Психоаналітичний шлях розкриття істини – це шлях “вільного асоціювання”, на який погоджується клієнт. Це примушує клієнта, з одного боку, визнати неприємні істини, але, з іншого боку, забезпечує свободу слова і вираження відчуттів, яка навряд чи є в житті (Ш. Ференці).*

*Під час психоаналізу дорослий пацієнт має право поводитися як “погане дитя”, але якщо він випадає з ролі і намагається видати інфантильну реальність за дії дорослого, то необхідно обмежити його дії (Ш. Ференці).*

*Клієнт має ніби забути, що саме ми скерували його на правильний слід, і знайти істину сам (Ш. Ференці).*

*Психотерапія – це коли дві людини разом грають (Д. Віннікотт).*

*Деякі люди приходять до психотерапевта з надією отримати те, чого в них немає. За іронією долі психотерапевт може дати тільки те, що пацієнт вже має (Ш. Роут).*

*Відповідальність означає авторство. Усвідомлювати відповідальність – означає усвідомлювати творіння самим собою свого Я, своєї долі, своїх життєвих неприємностей, своїх відчуттів, а також своїх страждань, якщо вони наявні (І. Ялом).*

*Ми повністю відповідальні за своє життя, не лише за свої дії, але і за свою нездатність діяти (І. Ялом).*

*Людина не може обернути свою волю назад. Людина може спокутувати минуле, тільки змінюючи майбутнє (І. Ялом).*

*Всі ми однакові кораблі в темному морі. Ми бачимо вогні кораблів – нам до них не добратися, але їх присутність і схоже з нашим положення дають нам втіху (І. Ялом).*

*Саме зустріч із самотою зрештою робить можливою для людини глибоку й осмислену включеність в іншого (І. Ялом).*

*Щоб бути по справжньому близьким з іншим, ми повинні по справжньому слухати іншого: відкинути стереотипи і очікування, пов'язані з іншим і дозволити сформуванню себе відповідно до іншого (І. Ялом).*

*Наше існування починається з самотнього крику в тривожному очікуванні відповіді (І. Ялом).*

*Минула любов – джерело сили, нинішня любов – результат сили (І. Ялом).*

*Стосунки бувають невдалими, коли людина частково – з одним, а частково – ще з кимось вигаданим (І. Ялом).*

*Дуже часто психолог є єдиним свідком великих драм і героїчних подвигів (І. Ялом).*

*Страдіварі психотерапевтичної практики – внутрішнє Я психотерапевта (І. Ялом).*

*Психотерапію слід будувати не на теорії, а на стосунках (І. Ялом).*

*Психотерапія – це не заміна життя, а її генеральна репетиція (І. Ялом).*

*Пацієнт надягає на психолога, який служить манекеном, відчуття, зняті з інших. Стосунки з психотерапевтом – гра тіней, що відображає мінливості давньої драми (І. Ялом).*

*Можливість розповісти іншому всі свої найтемніші таємниці, всі свої заборонені думки, повідати про свою пихатість, свій жаль, свої пристрасті та все ж бути цим іншим повністю прийнятим – надає неймовірну самостверджувальну дію (І. Ялом).*

*Тривога – це частка існування; поки ми продовжуємо рости і творити, ми не можемо бути вільними від неї.*

*Що стосується особистості, то в Декларацію прав людини слід було б записати пункт про свободу особи від вторгнення в її світ педагогів і психологів (В. Зінченко).*

*Герой – це найкоротша професія на світі (К. Роджерс).*

*Двох речей дуже важко уникнути: тупоумства – якщо замкнутися на своїй спеціальності, і безпідставності – якщо вийти з неї (І. Гете).*

*Психолог – людина, яка дивиться на всіх останніх, коли гарна дівчина заходить у кімнату [5].*

**Висновки.** Отже, тема використання метафор для формування когнітивної складової професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ є відкритою для подальших наукових досліджень і становить великий науковий та практичний інтерес.

#### **Література**

1. Абрамова Г.С. Практическая психология : учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – изд. 8-е, перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2003. – 496 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская; Е.В. Шороховой. – М., 1987. – С. 137–145.
3. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб. : Академический проект, 1997. – 256 с.
4. Акопов В.Г. Профессиональное сознание – ключевое понятие теоретической и практической подготовки специалистов / В.Г. Акопов // Психологические аспекты формирования профессионального сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. – Куйбышев, 1989. – С. 164–203.
5. Душенко К.В. Большая книга афоризмов / К.В. Душенко. – М. : ЭКСМО, 2001. – 1056 с.

## БЕЗПЕРЕРВНЕ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ НА РАЙОННОМУ РІВНІ

Сучасний стан соціально-економічного розвитку України характеризується значними змістовними й організаційними змінами, спрямованими на реформування та модернізацію національної системи освіти. Зазнають змін вимоги до освіти. Повному трактується роль і місце освіти в житті кожної людини, до функціонування загальноосвітнього навчального закладу, а отже, до всіх учасників навчально-виховного процесу. Відтак, актуальною стає проблема постійного вдосконалення професійної компетентності вчителя, керівника загальноосвітнього навчального закладу. Тому вкрай необхідним є оновлення підходів до організації дієвої системи підвищення управлінської компетентності керівників освітніх закладів.

У педагогічній науці вчені розглядають різні аспекти підвищення компетентності педагога: управління процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників (І. Жерносек, Т. Бєседа, С. Крисюк); удосконалення змісту роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (В. Бондар, М. Красовицький, С. Крисюк, В. Маслов); систему безперервної освіти педагогічних працівників (О. Галаган, Б. Гершунський, І. Жерносек, М. Маслов); удосконалення фахової та управлінської майстерності керівників шкіл (В. Бондар, В. Маслов, Т. Волобуєва, Л. Даниленко).

Ефективна реалізація мети й завдань управління сучасною школою залежить від компетентності її керівника, рівня сформованості його управлінських якостей та здатності до постійного самовдосконалення.

Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В.І. Бондаря, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікової, О.І. Зайченко, Л.М. Калініної, Н.І. Клокар, В.І. Лугового, В.В. Олійника, Н.М. Островерхової, В.С. Пікельної, В.Г. Протасової та інших) засвідчують, що управління загальноосвітнім навчальним закладом у сучасних умовах є поліфункціональною професійною діяльністю, зміст якої виходить за межі педагогічних знань і вимагає оволодіння освітнім менеджментом.

Формування професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу – одна з актуальних проблем розвитку сучасної теорії та практики управління освітою.

Головні завдання розвитку освіти окреслені в законодавчих і нормативних документах про освіту (Законах України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту”, “Державній національній програмі “Освіта”: Україна XXI століття”, “Національній доктрині розвитку освіти” та ін.). Аналіз цих завдань змушує нас визнати, що проблема вдосконалення практики управління загальноосвітніми навчальними закладами в сучасних умовах розвитку освіти набуває особливого значення.

**Мета статті** – розкрити проблему оновлення підходів до підвищення професійної підготовки та вдосконалення управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах та обґрунтувати необхідність надання цій роботі системного характеру, використання такої форми активного безперервного навчання на місцях, як районне методичне об’єднання директорів шкіл.

Практика показує, що ефективна діяльність сучасного загальноосвітнього навчального закладу значною мірою залежить від управлінських якостей керівника, його професійної компетентності.

Ми погоджуємося з думкою Л.І. Даниленко про те, що управлінська компетентність директора школи передбачає знання: теорії управління школою як відкритою складною соціально-педагогічною системою; законів, закономірностей, наукових підходів та принципів управління школою, шляхів їх реалізації; змісту управління школою, тобто класичних і модернізованих функцій управління; вітчизняних та зарубіжних технологій управління педагогічними системами, а також володіння методами, засобами й механізмами управління школою, забезпечення комфортних умов життєдіяльності педагогічного та учнівського колективів, формування позитивного авторитету та іміджу закладу освіти в соціумі, матеріально-технічне забезпечення ефективного функціонування школи [5].

Не викликає сумнівів, що керівник сучасного загальноосвітнього закладу має постійно підвищувати свій професіоналізм, свою управлінську компетентність і культуру, забезпечуючи при цьому високий науково-теоретичний та методичний рівень.

Як стверджує Л.І. Даниленко, директор сучасної школи – це не просто посада керівника, але й велике педагогічне мистецтво. Діяльність керівника будь-якого колективу складна й відповідальна, але в директора школи особлива місія. Сьогодні він покликаний поєднувати в одній особі вчителя, методиста, державного інспектора, господарника, організатора навчально-виховного процесу, чуйного й уважного наставника учнівського і педагогічного колективу. Це вимагає не тільки всебічних знань, досконалого володіння наукою управління, але й високої професійної культури, справжньої самовідданості та безмежної відповідальності за доручену справу [5].

Директор школи має володіти навичками нового мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів [4, с. 7]. Йдеться про керівника, здатного працювати відповідно до потоків наукової інформації, що зростають, сприяти розвитку навчального закладу шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій у всі сфери навчально-виховного процесу, створювати організаційно-педагогічні та психологічні умови для професійного зростання кожного члена педагогічного колективу.

На нашу думку, директор загальноосвітнього навчального закладу, – це кваліфікований компетентний педагог зі сформованими управлінськими компетенціями, який зобов'язаний підвищувати свою компетентність протягом усього періоду професійної діяльності, повинен досконало володіти основами управління, психології, економіки, менеджменту, бути лідером колективу. Очевидно, що саме система післядипломної педагогічної освіти в цілому є тією специфічною структурою, що забезпечує процес самовдосконалення педагогічних кадрів, включаючи й управлінські.

Необхідністю сьогодення, на нашу думку, стало також упровадження інноваційних підходів до підвищення компетентності управлінців у сфері загальної середньої освіти.

Загальноприйнятими, традиційними формами підвищення кваліфікації та вдосконалення управлінської компетентності керівників ЗНЗ є відповідні курси на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти АПН України та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Слід відзначити, що проходження такої курсової перепідготовки керівники закладів освіти здійснюють, як правило, один раз на п'ять років перед атестацією за місцем роботи. Це свідчить про те, що процес удосконалення управлінської майстерності відбувається уніфіковано і ситуативно, практично відсутня система

вдосконалення професійного розвитку керівників шкіл, не поглиблюються знання в окремих сферах управлінської діяльності упродовж всієї професійної діяльності директорів шкіл, не враховуються особливості регіону.

Таким чином, виникає суперечність між гострою потребою у професійно підготовлених директорах шкіл, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах постійної модернізації вітчизняної освіти, здійснюючи висококваліфіковане керівництво та епізодичністю підвищення їх управлінської компетентності на базі ОІППО й відсутністю належних умов для її системного формування та підвищення на районному рівні. Тому, на нашу думку, стратегічним завданням реформування в системі післядипломної педагогічної освіти як однієї з ланок безперервної педагогічної освіти є створення умов для постійного, динамічного підвищення освітнього та кваліфікаційного рівня керівників шкіл у регіоні в умовах діяльності районних методичних об'єднань директорів загальноосвітніх навчальних закладів. Однією з основних переваг такої форми вдосконалення управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти ми вбачаємо в тому, що засідання районного методичного об'єднання директорів шкіл проводиться не менше ніж чотири рази на рік і ґрунтується на результатах діагностування управлінської компетентності учасників методоб'єднання. Науково-методична робота регіонального об'єднання директорів шкіл має більш особистісний, індивідуальний характер, що, на нашу думку, позитивно впливає на формування та розвиток відповідних управлінських компетенцій кожного окремо взятого керівника.

Ми переконані, що місією районного методичного об'єднання директорів шкіл є формування свідомої потреби кожного керівника школи у підвищенні власної управлінської компетентності упродовж усієї професійної діяльності.

До основних завдань, що мають реалізуватись методичним об'єднанням, ми відносимо:

- забезпечення неперервного професійного розвитку керівників системи загальної середньої освіти;
  - здійснення наукового супроводу інновацій у цілому та в управлінській сфері зокрема;
  - сприяння розвитку системи загальної середньої освіти в регіоні;
  - впровадження андрагогічних засад у післядипломну педагогічну освіту.
- Пріоритетними напрямками діяльності методоб'єднання ми вважаємо:
- підготовку директорів шкіл до роботи в умовах модернізації та реформування вітчизняної освіти;
  - науково-методичний супровід післядипломної педагогічної освіти на районному рівні;
  - забезпечення якості неперервної професійної освіти управлінців у галузі загальної середньої освіти;
  - системний розвиток професіоналізму управлінської діяльності;
  - забезпечення оптимального особистісно орієнтованого підходу в організації діяльності районного методичного об'єднання директорів шкіл.

При плануванні роботи районного методичного об'єднання, на нашу думку, може бути взятий (як варіант) фрагмент програми підвищення кваліфікації директорів освітніх установ. Ця програма запропонована В.М. Лізинським, оскільки вона охоплює практично всі аспекти діяльності керівника освітньої установи на сучасному етапі розвитку галузі:

1. Документальне забезпечення освітнього процесу. Статут школи. Піклувальна рада школи. Педагогічна та методична рада школи.

2. Діагностика, аналіз, організація внутрішньо шкільного контролю. Функціонал директора школи. Керування навчально-виховним процесом.

3. Види, типи, форми освітніх установ. Стандарти освіти. Авторська школа. Зміст освіти. Навчальні плани. Керування інноваційними процесами в школі.

4. Планування роботи школи. Планування діяльності громадсько-педагогічних формувань школи. Проектувальна діяльність школи. Освітня програма та програма розвитку школи.

5. Підвищення кваліфікації педагогів. Атестація школи й педагогічних кадрів. Організація педагогічної творчості.

6. Організація методичної, науково-дослідної та експериментальної роботи в школі [3, с. 154].

Для визначення реального рівня сформованості управлінських компетенцій керівника закладу освіти слід скористатись методикою діагностики управлінської компетентності директора школи, запропонованою В. Лавруком [4, с. 28–82]. Її сутність полягає у вивченні реального рівня розвитку управлінських якостей кожного директора школи та необхідності здійснення оптимального планування роботи з метою їх умотивованого самовдосконалення певних управлінських компетенцій. Це дасть можливість планувати роботу районного методичного об'єднання на основі діагностування всіх його учасників. Таким чином, планування буде не формальним, а об'єктивним, спрямованим на вирішення саме тих питань, які є актуальними для кожного учасника методоб'єднання. Як наслідок, і підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл шляхом системного вдосконалення їх управлінської компетентності буде більш умотивованим, що є необхідною умовою професійного зростання.

На наше глибоке переконання, науковий супровід професійного вдосконалення директора школи в умовах діяльності районного методичного об'єднання є однією з форм активного безперервного професійного зростання кожного керівника загальноосвітнього навчального закладу, що дасть змогу здійснювати професіоналізацію управлінців у галузі освіти на місцях.

Оновлення та збагачення підходів до підвищення професійної підготовки та вдосконалення управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах, на нашу думку, полягає в наданні цій роботі системного характеру завдяки використанню такої форми активного безперервного навчання, як районне методичне об'єднання директорів шкіл.

**Висновки.** Дослідивши проблему оновлення підходів до підвищення професійної підготовки та вдосконалення управлінської компетентності директорів шкіл на сучасному етапі розвитку суспільства, ми обґрунтували необхідність надання цій роботі системного характеру шляхом використання форми активного безперервного навчання в умовах районного методичного об'єднання директорів шкіл.

#### **Література**

1. Болгаріна В.С. Культурологічний підхід до управління школою / В.С. Болгаріна. – Х. : Основа, 2006. – 112 с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 5 (41)).
2. Волобуєва Т.Б. Самоосвітня діяльність керівника / Т.Б. Волобуєва. – Х. : Основа, 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 6 (30)).
3. Лізинський В.М. Директор школи та громадсько-педагогічне керування навчально-виховним процесом у школі: посібник для директорів шкіл / В.М. Лізинський. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.
4. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи / В. Лаврук. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
5. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ФОРМУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО  
НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА  
НА ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ**

Серед основних ідей нових концепцій розвитку освіти України в ХХІ ст. названі потреба у нових технологіях навчання та всеохоплююча інформатизація. Необхідність забезпечення ефективності інформатизації освіти вимагає розв'язання ряду психолого-педагогічних проблем, які можна поділити на кілька груп. Одна з них (шоста група) включає проблеми формування основ інформаційної культури учнів, студентів і педагогів, а також педагогічної доцільності освоєння ними засобів нових інформаційних технологій [3, с. 27].

Психолого-педагогічні аспекти інформатизації навчання досліджувалися у працях В.П. Безпалька, Л.І. Білоусової, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Ю.І. Машбиця, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, Н.Ф. Тализіної та ін. Також розглядалися можливості реалізації дидактичних функцій комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання при вивченні шкільних курсів (Т.В. Габай, О.А. Гончарова, К.А. Зуєв, О.А. Кузнецов, В.М. Монахов та ін.).

Незважаючи на численні дослідження в цій галузі, аспектам використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання студентів-гуманітаріїв у педагогічних ВНЗ приділяється недостатньо уваги. Адже в Державному стандарті загальної середньої освіти зазначено, що їх впровадження "...відкриває широкі перспективи при вивченні дисциплін гуманітарного циклу – рідної та іноземних мов, літератур, історії, суспільствознавства, художньої культури тощо, зокрема, значного розширення змістового наповнення курсів за рахунок використання засобів, що уможливають подання й опрацювання значно більших обсягів навчальної інформації порівняно з традиційними за той самий час, роблять її цікавішою, доступнішою для сприймання, зрозумілішою на основі унаочнення, відеосупроводу, інтерактивності систем навчання, використання інформаційно-довідкових систем, систем штучного інтелекту, гіпертекстових систем, систем мультимедіа, телекомунікацій тощо, що дає можливість суттєво посилити мотивацію навчання, активізувати навчальну діяльність, інтенсифікувати навчальний процес" [1, 9]. Для практичної реалізації цих можливостей слід підвищувати рівень всебічної інформатичної підготовки майбутніх вчителів-гуманітаріїв, у тому числі і в напрямі доцільного використання комп'ютерно орієнтованих засобів в їх навчальній, а згодом і професійній діяльності.

**Метою статті** є розгляд складових комп'ютерно орієнтованого навчального середовища на гуманітарних факультетах педагогічних ВНЗ і дослідження психолого-педагогічних засад його формування на основі використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання.

Насамперед, проаналізуємо взаємозв'язок понять "засоби навчання" і "навчальне середовище".

Питання використання засобів навчання завжди перебували в полі зору науковців і практиків. Однак у науці немає загальноприйнятої класифікації засобів навчання. Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що засоби навчання відповідно до наростання можливості автоматизувати дії вчителя й учня можна розташувати у такому порядку:

*Прості засоби:*

1. Вербальні: підручники, навчальні посібники тощо.
2. Прості візуальні (наочні) засоби: реальні предмети, рисунки, схеми, таблиці тощо.

*Складні засоби:*

3. Механічні візуальні пристрої: діаскоп, мікроскоп, кодоскоп та інші.
4. Аудіальні засоби: програвач, магнітофон, радіо.
5. Аудіовізуальні: звуковий фільм, телебачення, відео.
6. Засоби для автоматизації процесу навчання: лінгвістичні кабінети, комп'ютери, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі [4].

Тож особливою групою засобів навчання є складні електронні пристрої. Комп'ютер є багатофункціональною навчальною машиною. Можливості його використання значно ширші за можливості використання всіх вищезазначених засобів навчання. Але тільки за умов ретельного аналізу природних якостей комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, визначення дидактичних можливостей їх використання та функцій у процесі навчання, вони можуть бути дійсно корисними для навчального процесу і зайняти чільне місце в системі інших засобів навчання.

На основі засобів навчання формується відповідне навчальне середовище, їх досконалість суттєво впливає на діяльність суб'єктів навчання та організацію навчального процесу, вони виконують свої специфічні функції, що визначаються, зокрема, рівнем науково-технічних, психолого-педагогічних і методичних досягнень свого часу.

Іншими словами, під засобами навчання розуміються об'єкти, на основі яких формується навчальне середовище та які використовуються у навчальній діяльності. Навчальне середовище має у своїй структурі змістову і матеріальну складову, які взаємозалежні та об'єднані для досягнення загальних цілей навчання. Тоді як змістове наповнення навчального середовища визначається предметною галуззю, його матеріальна реалізація через засоби навчання сприяє формуванню предметної ситуації, у якій здійснюється навчальна діяльність. Засоби навчання упредметнюють навчальну подію, надаючи можливості суб'єктам навчання розширити спектр засобів, за допомогою яких засвоюється навчальний матеріал. Говорячи про засоби навчання як матеріальне відображення технічного прогресу на всіх етапах розвитку освіти, слід наголосити, що поява принципово нових засобів навчання, зокрема комп'ютера та відповідного програмного забезпечення, дає можливість формувати на їх основі сучасне навчальне середовище, комп'ютерно орієнтоване.

У Національній доктрині розвитку освіти [5] зазначається, що створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню, є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти. Одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання на основі поєднання новітніх досягнень педагогіки з потужними дидактичними можливостями нових інформаційних технологій.

Вища школа на нинішньому етапі свого розвитку послідовно і неухильно переходить до якісно нового стану інформатизації освіти. Формування сучасного навчального середовища передбачає наявність відповідного технічного, дидактичного, кадрового, організаційного забезпечення; розробку нових методичних систем навчання, комп'ютерного супроводу подання і закріплення навчального матеріалу, контролю знань, аналізу і коригування навчального процесу, психолого-педагогічного та санітарно-гігієнічного обґрунтування використання відповідних комп'ютерно орієнтованих засобів.

Суть психолого-педагогічних проблем використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання студентів-гуманітаріїв у педагогічних ВНЗ полягає у з'ясуванні педагогом вищої школи того, як, з одного боку, краще підключати комп'ютер для супроводу всіх видів навчальної діяльності студентів при навчанні саме дисциплін комп'ютерного циклу, а з іншого боку, як і в якому обсязі може бути використаний комп'ютер у процесі навчання будь-яких дисциплін вищої школи, щоб найефективніше вирішувати різноманітні педагогічні завдання.

Психолого-педагогічні дослідження і наявний досвід використання комп'ютерів у навчальному процесі примушують з усією серйозністю та ретельністю підходити до оцінювання складних, діалектичних, багато в чому суперечливих явищ, що пов'язані з комп'ютерно орієнтованими засобами навчання. Формування у студентів малообґрунтованої впевненості у безмежних можливостях комп'ютера та відповідно споживацьких настроїв, які межують з відмовою від самостійних зусиль у досягненні тих або інших цілей, надмірне захоплення комп'ютером для простого перегляду різноманітних мультимедійних посібників і дійсно захоплюючих відеоігор (за рахунок інших видів діяльності, зокрема, гігієнічно необхідного дозованого відпочинку, занять фізичною культурою та спортом, самостійного ознайомлення з культурно-естетичними цінностями тощо) – всі ці та деякі інші можливі втрати комп'ютерного навчання потребують тверезого та реалістичного оцінювання педагогічного потенціалу цього в цілому безсумнівно перспективного засобу вдосконалення навчально-виховного процесу.

Головними діючими особами в навчальному процесі залишаються педагог і учні (студенти). Комп'ютери ж разом з усім програмним забезпеченням і засобами зв'язку – лише засоби їх діяльності. І тільки від обізнаності і майстерності вчителя залежать ефективність і результативність впровадження комп'ютерно орієнтованих засобів у навчально-виховний процес у будь-якому навчальному закладі.

Здійснюючи інформатичну підготовку студентів гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах, слід виявити необхідний перелік знань і вмінь вчителя в галузі використання комп'ютерно орієнтованих засобів у своїй професійній діяльності і розробити всі компоненти методичної системи їх формування. Для ефективного використання комп'ютера як універсального дидактичного засобу навчання у вищій школі студенти повинні опановувати основи необхідних знань та накопичити особистий досвід з практичного використання сучасних інформаційних технологій, мати загальнокультурну і методичну підготовку з їх застосування у навчальному процесі.

Використання комп'ютерно орієнтованих засобів дає змогу поєднати в одному пристрої сукупність засобів навчання, управління якими пов'язано з певною мірою стандартними способами діяльності (точніше, зі стандартним набором операцій щодо управління розвитком екранних подій). Кооперування в одному пристрої різноманітних (за змістом, структурою, відео- та аудіорядом тощо) засобів навчання надає можливості розробки уніфікованих стратегій навчальної діяльності (з боку вчителя). Модифікація стратегій навчальної діяльності за умови дотримання загальних вимог до змісту навчальних предметів пов'язана з їх адаптацією до психофізіологічних якостей учня, різних "точок входження" засобів інформаційних технологій у сценарій навчального процесу, апаратно-програмним рівнем комп'ютерної техніки, рівнем володіння вчителем засобами інформаційних технологій та методиками їх використання [2].

Система занять у вищих педагогічних навчальних закладах з інформатичної підготовки майбутніх вчителів-гуманітаріїв повинна вести не лише до розширення

користувацьких умінь та навичок, але й впливати на організацію навчально-виховного процесу у вищій школі, надаючи в розпорядження вчителя потужний універсальний інструмент – комп'ютер. Формування відповідної інформатичної підготовки студентів-гуманітаріїв приведе до бажаних результатів, якщо воно буде здійснюватися з урахуванням потреби в підвищенні загальної культури майбутнього вчителя, у поліпшенні методичної, загальнопедагогічної і психологічної культури, а також підготовки до фахового самовдосконалення, у тому числі і в галузі сучасних інформаційних технологій. Необхідно вдало поєднати традиційні методики вивчення навчального матеріалу з різних дисциплін вищої школи з якомога ефективнішим використанням комп'ютерно орієнтованих засобів, щоб підвищити привабливість цих дисциплін, збільшити інтенсивність та активізувати навчально-пізнавальну діяльність.

Комплексне використання дидактичних засобів комп'ютерних технологій навчання передбачає розробку і використання різних видів навчальних і контрольних програмних засобів, їх поєднання зі звичайними способами і засобами навчання, при якому виявляється ефект інтеграції. Тільки в цьому випадку і при збереженні провідної ролі педагога в навчанні можливий перспективний розвиток комп'ютерно орієнтованих дидактичних засобів і ефективне використання їх у навчально-виховному процесі вищої школи.

Ефективне використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання передбачає взаємодію, позитивний взаємовплив специфічних можливостей подання навчального матеріалу за допомогою комп'ютерів і психолого-педагогічних основ традиційного навчання у вищій школі. Широкі перспективи використання мультимедійних засобів, можливості діалогового спілкування суб'єктів навчальної діяльності нададуть змогу реалізувати ефективно поєднання наочності і методичних коментарів до неї, активізувати чуттєве сприйняття студентів у педагогічно визначеному напрямі. Мультимедійні програми навчального призначення, що доцільно використовуються при вивченні різних тем, можуть бути різноманітними за змістом, структурною побудовою, виражальними можливостями, обсягом навчального матеріалу. Ці програми можуть виступати як інформаційно-пізнавальний або інформаційно-контрольний засіб навчання та виконувати різноманітні дидактичні функції у певних навчальних ситуаціях. Раціональне використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання дає змогу забезпечити доцільну зміну видів діяльності, допомагає зосередити увагу студентів на вирішенні нетрадиційних навчальних завдань, виконанні пізнавальних дій, запобігає їх втомлюваності, появі гіподинамії, підтримує постійний інтерес до навчання.

Пропонований студентам навчальний матеріал і можливості його вивчення постійно розширюються завдяки розвитку мультимедійних технологій, що підключають комплексне (текст, колір, об'єм, звук, анімація) сприйняття матеріалу.

Комп'ютер – це новий вимір у просторі навчання. Це необхідний засіб діяльності суб'єктів навчання, але він у жодному разі не замінить традиційного друкованого посібника, тим паче в жодному разі не підмінить живого спілкування з педагогом. Потрібно окремо зупинитися на помилковості судження, що з розвитком комп'ютерних технологій, появою і розповсюдженням “комп'ютерних книжок”, довідників, навчальних програм традиційний друкований посібник зникне, відійде в минуле. Комп'ютер з найдосконалішим програмним забезпеченням і найрозвиненішою довідково-пошуковою системою ніколи не замінить підручник. Комп'ютер може стати тільки багатофункціональним потужним доповненням до навчальної

книжки. При цьому роль підручника повинна докорінно змінитися. У навчальному процесі незабаром використовуватиметься нова дидактична система: підручник ↔ комп'ютер (програмне забезпечення + засоби комунікації). Ця система вимагає ретельної розробки, науково-педагогічного обґрунтування, забезпечення методичної бази [6].

**Висновки.** Отже, одним з генеральних напрямів інформатизації освіти є створення індустрії комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, метою яких має бути забезпечення спланованого оновлення й модернізації існуючої матеріальної складової навчального середовища вищих закладів освіти. Ці сучасні засоби повинні відповідати світовому рівню науково-технічного розвитку суспільства, на їх основі можна впроваджувати новітні методики навчання, створювати умови для реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти. Ця мета може бути досягнута шляхом проведення скоординованих наукових досліджень, проектно-конструкторських та методичних розробок, виготовлення, модернізації та експериментальної перевірки нових, оновлених і модернізованих засобів навчання, їх постачання, впровадження, технічного обслуговування та методичної допомоги щодо їх використання у навчально-виховному процесі вищої школи.

#### **Література**

1. Державний стандарт загальної середньої освіти (проект): Інформатика / [авт. кол. під кер. М.І. Жалдака] // Освіта України. – 1997. – № 32. – 8 серпня. – С. 8–10.
2. Жук Ю.О. Характерні особливості поведінки у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі / Ю.О. Жук // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 4. – 230 с.
3. Концепція інформатизації освіти (проект) / [В.Ю. Биков, Я.І. Вовк, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський та ін.] // Рідна школа. – 1994. – № 11. – С. 26–29.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доп. – К., 2001. – 608 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
6. Шиман О.І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / О.І. Шиман ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005.

ШКВАРИНА Т.М.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У кінці ХХ ст. у педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації в рамках підготовки вчителів за декількома спеціальностями студенти факультетів дошкільної освіти, які здобували другу спеціальність “Учитель іноземної мови загальноосвітньої школи”, прилучилися до вивчення основ методики навчання іноземної мови (ІМ) дошкільників. Проте на їхній підготовці негативно позначалося те, що зміст спеціалізованої підготовки не відповідав сучасним вимогам. Вихідні положення підготовки вчителів не могли бути успішно реалізованими через відсутність системи підготовки таких фахівців, підручників, спеціалізованих навчальних посібників з ІМ та методики забезпечення іноземної освіти дошкільників.

Проблема підготовки вчителів до навчання ІМ дошкільників відображено лише в декількох дисертаційних дослідженнях, виконаних в Україні та Росії

(С.В. Будає, В.М. Карташова, Н.Л. Московська, Н.В. Харитонова та ін.) та публікаціях (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Ю.С. Вауліна, Н.Д. Гальськова, Н.А. Горлова, Р.Ю. Мартинова, В.М. Плахотник, Л.В. Позняк, С.В. Роман, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, О. Фрейдіна та ін.). Багато проблем професійної іншомовної, методичної та практичної підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання дошкільників у нових умовах залишаються малодослідженими й недостатньо висвітлюються в педагогічній літературі.

У публікаціях немає відповідей на запитання про шляхи розв'язання істотних суперечностей між потребами системи дошкільної освіти та практикою підготовки у вищих навчальних закладах учителів ІМ.

**Метою статті** є висвітлення теоретичних засад визначення змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників.

У різних науково-педагогічних джерелах вказано на значення принципів, якими необхідно керуватися, визначаючи зміст професійної освіти. Ці принципи мають бути вихідними у визначенні змісту спеціалізованої підготовки майбутніх учителів до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку.

На думку В.В. Краєвського, І.Я. Лернера, провідними принципами побудови змісту освіти є:

- відповідність змісту навчання в усіх його компонентах потребам суспільства (цілям навчання);
- урахування єдності змістової й процесуальної сторін навчання;
- структурної єдності змісту навчання на різних рівнях його формування під час просування від загальних до конкретних форм його реалізації [2, с. 352, 357–358].

Також ми погоджуємося з думкою О.М. Соловової про те, що на практиці зустрічаються непоодинокі випадки, коли концепції викладання навчальних дисциплін, розроблення навчальних програм з підготовки вчителя іноземної мови здійснюються без розроблення загальних концептуальних основ оновлення змісту освіти [6, с. 8].

Необхідно враховувати думку Ю.І. Пасова, що поняття вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти значно ширше й важливіше, ніж традиційно уявляється. Іншомовна педагогічна освіта мусить у собі поєднувати аспекти пізнання, розвитку, виховання та навчання. У процесі іншомовної освіти майбутні вчителі мають оволодіти культурологічним, психологічним, педагогічним, соціальним змістом іншомовної культури. Іншомовна культура – це частина загальної культури людства, якою студент може оволодіти у процесі іншомовної освіти у пізнавальному (культурознавчому), розвивальному (психологічному), виховному та навчальному (соціальному) аспектах [4, с. 9].

З урахуванням цих принципів зміст підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників має визначатися, виходячи з таких чинників:

- 1) змісту мети – ідеалу освіти;
- 2) аксіології освіти, тобто з тих цінностей, які є значущими для поставленої мети;
- 3) структури діяльності професіонала-вчителя з урахуванням специфіки спеціальності.

За роки навчання майбутній учитель має оволодіти іншомовною культурою за параметрами “знати – вміти – творити – бажати”, методикою й технологією її ефективного викладання учням. Отже, повинна здійснюватися організація здобуття студентами освіти, а на її завершальному етапі – одержання диплома зі спеціальності “Іншомовна освіта” та відповідної спеціалізації.

С.У. Гончаренко визначає зміст освіти як систему наукових знань (про природу, суспільство, людське мислення), практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей і відповідної поведінки, якими необхідно оволодіти в процесі навчання [1, с. 137].

Таким чином, кінцева мета професійної підготовки – формування професійної компетенції – має реалізовуватися у процесі педагогічного опрацювання змісту підготовки як об'єкта засвоєння та формування.

У педагогіці вищої школи досить повно обґрунтована процедура визначення змісту професійного навчання фахівців установлених спеціальностей, яка покликана забезпечити їх належну підготовку до професійної діяльності [3, с. 148–158]. Визначаючи зміст спеціалізації вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників, ми керувалися тими самими підходами, що визначені педагогікою вищої освіти для встановлення змісту професійної підготовки та рекомендаціями Ради Європи.

Відповідно до такого підходу визначення змісту підготовки вчителя іноземної мови дітей дошкільного віку ми здійснили з дотриманням таких етапів:

1) теоретичний рівень визначення змісту підготовки вчителя: на основі встановлених закономірностей, змісту та технології навчання дошкільників іноземної мови відповідно до сучасної парадигми дошкільної освіти визначили зміст освітньо-кваліфікаційних вимог до професійної діяльності вчителя іноземної мови;

2) кваліфікаційний рівень визначення змісту: з урахування освітньо-кваліфікаційних вимог розробили освітньо-професійну програму спеціалізованої підготовки вчителя (перелік і раціональне співвідношення навчальних дисциплін спеціалізації, вивчення яких забезпечить підготовку студентів до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку), уклали варіанти додатків з розділів спеціалізації до навчальних планів підготовки вчителя із різних фахів (спеціальності “Дошкільна освіта”, “Іноземна мова та література” тощо), на основі яких проводиться спеціалізація підготовки до здійснення іншомовної освіти дошкільників;

3) практичний рівень визначення змісту: укладання базових навчальних програм із навчальних дисциплін циклу спеціалізації та на їх основі – робочих навчальних програм для реалізації змісту освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

При визначенні освітньо-професійної програми спеціалізованої підготовки та навчальних програм врахована думка А.В. Петровського, що навчання має здійснюватися таким чином, щоб студент не витрачав часу на вивчення кожного часткового явища і водночас був підготовлений до самостійного аналізу різних явищ майбутньої професійної діяльності, причому не лише тих, які відомі зараз, а й тих, що можуть з'явитися в майбутньому [3, с. 12].

Знайти загальне, таке, що найбільше зберігається у будь-яких змінах, цілком можливо. Як наслідок, на етапі укладання програмного навчального матеріалу в зміст з великої сукупності часткових елементів спеціальної лінгводидактики навчання дітей дошкільного віку було відібрано й включено лише ті з них, які є не просто самостійними предметами засвоєння, а засобом засвоєння загального, сутнісного. За такої умови у зміст спеціалізованої освіти введено стільки часткових явищ, скільки потрібно для теоретичної та методично-практичної підготовки майбутнього вчителя.

Встановлена таким чином інваріантна частина змісту стала його теоретичну компоненту. До неї включено: знання з теорії іноземної мови, основ дошкільної

освіти, комунікації та методики навчання іноземної мови дітей дошкільного віку. Як практична інваріанта змісту іншомовної освіти майбутніх учителів нами до програм включено: в іншомовній освіті опрацювання дитячих сфер спілкування іноземною мовою, наповнення процесуальної компоненти елементами методики іншомовної освіти дітей, у методичній освіті – ілюстрацію теоретичних положень методики як науки й теорії системою прикладів з практики навчання дітей, відпрацювання основ такої практики на лабораторних, практичних заняттях та навчальних екскурсіях. На заняттях педагогічної практики відпрацювання методики формування вмінь і навичок передбачено здійснювати як вправлення в реалізації теоретичних основ освітньої діяльності на основі гуманістичної особистісно орієнтованої технології розвитку, навчання й виховання дошкільників у процесі засвоєння ними основ спілкування іноземною мовою в ігровій діяльності.

Таким чином, системний аналіз складових педагогічного процесу на основі провідних принципів, які відображають сучасну парадигму підготовки вчителя, дав змогу адекватно до вимог соціуму визначити зміст освіти майбутнього вчителя іноземної мови дітей дошкільного віку та встановити технологію реалізації змісту методами особистісно-діяльнісного підходу до навчання студентів.

Формування процесуальної компоненти змісту освіти майбутнього вчителя проводилося з урахуванням того, що в методиці відбувся кардинальний поворот від навчання мови до навчання спілкування засобами іноземної мови як виду діяльності особистості.

Теорія діяльності виділяє три взаємопов'язані складові: мотив, мету та виконання.

Як відомо, будь-яка діяльність має трирівневу структуру: мотиваційно-спонукальний рівень, орієнтовно-дослідницький (аналітико-синтетичний) та виконавчий рівень. Щоб діяльність стала успішною, необхідно створити мотив, а потім виявити можливість знаходження мети у тому чи іншому предметному змісті.

У другій половині ХХ ст. в умовах глобалізації суспільних процесів та інтеграції культур у методиці навчання іноземних мов відгалузився і набуває становлення новий напрям – професійна лінгводидактика. Професійна лінгводидактика досліджує не лише визначення цілей навчання іноземної мови, а й змісту, форми, методів навчання. Вітчизняні та зарубіжні вчені (Г.Є. Бакаєва, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, А.І. Комарова, А.К. Крупченко, С.І. Костириціка, О.Г. Поляков, Н.Д. Brown, N. Hutchinson, A. Waters та ін.) пропонують нову лінгвістичну модель іншомовної професійної комунікативної компетенції спеціаліста, формування якої реалізує мету та зміст професійно орієнтованого навчання. Іншомовна професійна комунікативна компетенція орієнтована на іншомовну професіоналізацію спеціаліста, що передбачає зростання професійної компетенції в процесі вивчення іноземної мови.

Зміст спеціалізованої підготовки майбутнього вчителя іноземної мови дошкільників передбачає використання спеціальних засобів навчання, а саме: навчальної програми, навчального підручника та тестів для перевірки сформованості знань, навичок і вмінь студентів [7; 8].

Згідно з рекомендаціями Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземних мов (A Common European Framework of Reference 2001 – ЗЄР, 2001 р.), нормативних документів Міністерства освіти і науки України, зокрема, рекомендованої для ВНЗ Міністерством Програми з англійської мови для професійного спілкування, студенти мають оволодіти загальнонавчальною та професійно



орієнтованою іноземною мовою. Передбачено, що випускник ВНЗ має володіти іноземною на рівні B2 (Vantage professional – просунутий професійно орієнтований) чи на більш високому C1 (Effective professional – автономний професійно орієнтований), що забезпечить молодому фахівцю академічну та професійну мобільність [5].

На жаль, до багатьох навчальних закладів приходять багато випускників шкіл з низьким рівнем іншомовної комунікативної компетенції. Часто це лише рівень A1 (Breakthrough – інтродуктивний) чи A2 (Strong Waystage – рівень “виживання”). Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 р., рівень володіння мовою випускниками шкіл має відповідати рівню B1+ (Strong Threshold – ускладнений рубіжний рівень), але такого рівня більшість випускників шкіл не досягає. Тому при укладанні змісту профільно орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх учителів для дошкільної ланки освіти, у навчальній програмі та підручнику використовується принцип урахування рівня іншомовної підготовки студента.

Підготовка вчителів іноземної мови до роботи в сучасній дошкільній ланці освіти має на меті формування професійної компетенції як інтегрованої характеристики особистості, яка об’єднує знання, навички, вміння, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль особистості, здатність адекватно користуватися іноземною мовою у професійних цілях.

У майбутнього вчителя іноземної мови дошкільників мають бути сформовані: інтегрована іншомовна професійна компетенція (лінгвістична, лінгвокраїнознавча, комунікативна, навчально-пізнавальна та лінгвометодична); психолого-педагогічна компетенція в галузі дошкільної освіти; методична та практична компетенція з методики навчання іноземної мови дітей дошкільного віку.

**Висновки.** Дослідження педагогічних джерел і практики підготовки майбутніх учителів дало змогу виявити теоретичні засади, які мають бути враховані у процесі укладання змісту спеціалізації вчителів іноземної мови дошкільників.

Майбутній учитель іноземної мови дошкільників має здобути підготовку з іноземної мови на рівні бакалавра (рівень досвідченого користувача мови – Effective Operational Proficiency), що буде відповідати традиціям підготовки вчителів іноземних мов в історії вітчизняної педагогічної освіти, тенденціям та вимогам до підготовки такого вчителя у кращих педагогічно-освітніх системах світу, рекомендаціям Ради Європи “Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінювання. Загальноєвропейська компетенція”.

Спеціалізована підготовка вчителя до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку має включати:

1) загальні для підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя-бакалавра гуманітарну, природничо-наукову, соціально-економічну, психолого-педагогічну, іншомовну та методичну підготовки, визначені галузевим стандартом педагогічної освіти;

2) формування професійної компетенції вчителя іноземної мови, що інтегрує іншомовну, психолого-педагогічну, методичну та практичну компетенції в галузі дошкільної освіти.

Подальшого дослідження потребує проблема укладання змісту підготовки таких фахівців на рівні навчально-методичного комплексу.

#### **Література**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

2. Краевский В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. О конструировании учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.
3. Основы педагогики и психологии высшей школы : учеб. пособ. / под ред. А.В. Петровского. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1986. – 304 с.
4. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18..
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования / Е.Н. Соловова // Иностр. яз. в школе. – 2001. – № 4. – С. 8–11.
7. Шкваріна Т.М. Англійська мова: підручник для студентів вищих навчальних закладів / Т.М. Шкваріна. – К. : Освіта України, 2007. – 688 с.
8. Шкваріна Т.М. Методика навчання ІМ дошкільників : навч. посіб. / Т.М. Шкваріна. – К. : Освіта України, 2007. – 300 с.

ШКІЛЬОВА Г.М.

## **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ**

Необхідність удосконалення системи освіти детермінована соціальними змінами, що відбуваються в суспільстві. Сучасні школи інтенсивно впроваджують нові педагогічні технології, однією з яких є проектна. Завдання, яке стоїть перед вищими навчальними закладами, полягає в тому, щоб підготувати майбутніх учителів до ефективного використання нових технологій, озброїти їх знаннями та вміннями для успішної реалізації проектної технології в навчально-виховному процесі початкової школи.

Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що потребує інтегрованих знань та дослідницького пошуку її розв'язання. Результати запланованої діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значущість. Головною складовою методу є самостійність учня. Дуже важливим є структурування змістової частини проекту з визначенням поетапних результатів [4].

Майбутньому вчителю необхідно вміти організовувати дискусії, створювати позитивну атмосферу в класі, вміти ставити ключові та тематичні питання, визначати проблему дослідження, планувати поетапну діяльність учнів, організовувати самостійну роботу учнів, вміти знаходити інформацію за темою проекту, аналізувати, оцінювати знайдений матеріал. Як свідчить практика, випускники педагогічних ВНЗ не володіють цими вміннями достатньою мірою через відсутність умов для їх формування впродовж навчального процесу. Це створює суперечності між соціальним запитом та якістю підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Проблемі формування професійних умінь майбутніх викладачів присвячені дослідження Г.У. Алімбаєвої, С.Г. Воровщикова, О.В. Євсєєвої, Ж.Є. Сироткіної та ін.

Аналіз теоретичної та методичної літератури дав змогу визначити вміння як систему прийомів, яку послідовно виконує студент у відповідному виді діяльності для досягнення конкретного результату [6, с. 62].

Формування умінь проходить декілька стадій. Спочатку – ознайомлення з вмінням, усвідомлення його значення. Потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань [3, с. 338].

Дослідження умінь було розпочато з рухових, потім стали вивчати сенсорні та розумові [8, с. 698].

**Метою статті** є аналіз професійних умінь майбутніх учителів початкової школи, необхідних для успішної організації проектної діяльності в навчально-виховному процесі.

Методична підготовка майбутнього вчителя передбачає засвоєння студентами знань про методику як педагогічну науку, її завдання в сучасних умовах та найважливіші напрями розвитку. Також одним з необхідних компонентів методичної підготовки майбутніх вчителів є формування в них загальнометодичних (педагогічних) умінь, на основі яких базуються професійні вміння та навички, що є необхідними для організації навчання за проектною технологією.

С.Г. Ворощиков [2] пропонує таку класифікацію загальнометодичних умінь:

1. Управлінські вміння:

- планування власної діяльності;
- організація власної діяльності;
- контроль над власною діяльністю;
- регулювання власної діяльності;
- аналіз власної діяльності.

2. Інформаційні вміння:

- працювати з письмовими текстами;
- працювати з усними текстами;
- працювати з реальними об'єктами (предмети, живі істоти, процеси, явища, що об'єктивно існують у дійсності) як джерелами інформації.

3. Логічні вміння:

- аналіз і синтез;
- порівняння;
- узагальнення і класифікація;
- доведення і спрощення;
- визначення та вирішення проблем.

Ці три групи умінь є базою для формування будь-яких професійних умінь у майбутнього вчителя-предметника.

Спираючись на дані дослідження Г.У. Алімбаєвої [1], ми вважаємо прийнятною таку класифікацію професійних умінь майбутнього вчителя, які необхідні для успішної організації навчальних занять за проектною технологією в початковій школі:

1. Гностичні вміння – вміння отримувати, аналізувати та узагальнювати інформацію.

2. Проектувальні вміння – вміння ставити цілі навчання, визначати можливості їх досягнення в конкретних умовах та проектувати комплекс відповідних навчально-виховних задач.

3. Дослідницькі вміння – аналізувати, порівнювати, виділяти головне систематизувати, письмово викладати свої думки, оформлювати результати дослідження.

4. Конструктивні вміння – вміння здійснювати оптимальний відбір та композиційну будову навчально-виховної інформації й засобів педагогічної комунікації.

5. Процесуальні вміння – вміння організовувати засвоєння учнями навчального матеріалу, створювати необхідну психологічну основу для навчання.

б. Вміння зворотного зв'язку – вміння практично використовувати інформацію зворотного зв'язку, необхідну для оптимальної регуляції процесу засвоєння знань.

Провідну роль у формуванні професійних умінь майбутнього вчителя відіграють навчальні вправи, які студенти виконують у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі. Для формування в майбутніх вчителів початкової школи професійних умінь, необхідних для організації навчання за проектною технологією, нами було розроблено навчальні вправи, що допомагають студентам виробити навички роботи з інформацією, аналізувати її, порівнювати явища тощо.

Так, для формування гностичних умінь нами запропоновано вправи на визначення головної думки твору, на складання анотації до текстів, завдання на отримання інформації з карт та схем. Для формування конструктивних умінь було запропоновано вправи, під час виконання яких студенту необхідно з двох або більше текстів обрати такий, що відповідає особливостям сприйняття учнів молодших класів. Для формування дослідницьких умінь створено вправи на знаходження схожих рис у різних об'єктах та визначення відмінностей у схожих явищах, на встановлення загальних фактів та закономірностей, на виявлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Дидактичною основою для створення навчальних вправ було обрано підручники для початкової школи з предмета “Я і Україна” для третіх і четвертих класів та підручники з дисциплін загальнонавчального циклу.

**Висновки.** Проведений пілотний експеримент два змогу виявити, що студенти мають труднощі з завданнями, пов'язаними з аналізом, узагальненням фактів, їм складно лаконізувати свої думки, виділити головне. Це дає підстави вважати, що наявність системи вправ для формування професійних умінь майбутніх вчителів, необхідних для впровадження проектної технології в навчально-виховний процес початкової школи, є нагальною потребою сучасних вищих педагогічних навчальних закладів. Якщо майбутній учитель початкових класів не володіє цими вміннями, то він зможе організувати навчання молодших школярів за проектною технологією.

#### Література

1. Алімбаєва Г.У. Подготовка будущих учителей естественно-научных дисциплин к деятельности по формированию у учащихся научных понятий. Информационные технологии в образовании / Г.У. Алімбаєва ; Международный конгресс конференций “ИТО”. 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/II/II-0-21.html>.
2. Воронцов С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции // Интернет-журнал “Эйдос”; Центр дистанционного образования “Эйдос”. 30 сентября 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Елькин А. Проектная технология обучения школьников: дань моде или назревшая необходимость? / А. Елькин // Интернет-версия журнала “Вестник мечты” [Электронный ресурс] 17 октября 2007. Республика “Мечта”. 1 июня 2008. – Режим доступа : <http://tm.pp.net.ua/blog/2007-10-17-17>.
5. Євсєєва О.В. Система навчальних завдань як засіб формування умінь пізнавальної діяльності у студентів природничих факультетів : автореф. дис. канд. пед. наук / О.В. Євсєєва ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 21 с.
6. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О.О. Фунтїкова. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
7. Сироткіна Ж.Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобом взаємодії різних видів мистецтва : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ж.Є. Сироткіна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.
8. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь ; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 808 с.

## ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти постає проблема розгляду педагогічної діяльності як творчого процесу.

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але і якісні характеристики. Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, який відображає рівень реалізації ним своїх можливостей, досягши поставлених цілей. Творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Різноманіття педагогічних ситуацій, їх неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу й вирішення завдань.

**Мета статті** – розглянути педагогічну діяльність як творчий процес.

Відомо, що розвиток свідомості і творчих параметрів людини йшов шляхом від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності і лише потім до її творчого перетворення. Однаковою мірою це стосується еволюції свідомості й діяльності педагога. На сьогодні твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, стало загальноприйнятим. Необхідно погодитися з тими вченими-педагогами, хто сказав, що педагогічна діяльність за своєю суттю – це діяльність абсолютно творча. Ще К.Д. Ушинський зазначав: “Навчання дітей стоїть між мистецтвом і майстерністю та повинно передбачати як свободу першого, так і регулярність другого” [7, с. 241].

Цю саму думку висловлює Д.С. Лихачов: “Виховувати людину може тільки педагог-творець. Виховання, підпорядковане завданням освіти, – творчість, причому творчість особливо тонка, сповнена уважності, загостреної інтуїції й індивідуальна. Педагог – творець, і його не можна перевантажувати дуже детальними програмами, методичними вказівками. Якщо педагог вигадав щось особливе, йому необхідно надати можливість донести це своїм учням” [2, с. 5].

Ш.А. Амонашвілі вважає, що в “творчій діяльності педагога, науці педагогіки призначено народжуватися й розвиватися наново, при цьому викристалізовані впродовж століть гени життя мають залишитися від гуманного, оптимістичного спілкування з дітьми” [1, с. 422].

Існує безліч визначень творчості та творчої діяльності. Один із засновників гуманістичної психології К. Роджерс називає творчим процесом “створення за допомогою дії нового, такого, що зростає, з одного боку, з унікального індивіда, а з іншого – зумовлене матеріалом, подіями, людьми й обставинами. Творчість завжди залишає слід індивіда на своєму продукті, але не сам індивід і його матеріали, а результат відносин між ними [6, с. 146].

В.І. Андрєєв (1988), визначаючи творчість як вид людської діяльності, називає ряд ознак, що характеризують її як цілісний процес:

- наявність суперечності проблемної ситуації або творчого завдання;
- соціальна, особиста значущість і прогресивність, яка робить внесок у розвиток суспільства й особистості;
- наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;
- наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особи) передумов для творчості;

– новизна й оригінальність процесу або результату.

Якщо з названих ознак осмислено виключити хоча б одну, то творча діяльність або не відбудеться, або діяльність не може бути названа творчою.

Академік В.А. Енгельгард писав, що творчість у своєму першоджерелі є результат природженої, фізіологічної потреби, “результат якогось інстинкту, що відчувається так само сильно, як потреба птаха співати або прагнення риби плисти проти течії бурхливої гірської річки”. Справді, людина в будь-якій, навіть найбільш, здавалося б, далекій від творчості праці, не усвідомлюючи того сама, вносить елементи творчості.

Проте творчість може бути різною. Це зумовлене творчим потенціалом особистості, який, якщо говорити про педагога, формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і наочних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дають змогу знаходити й застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми й методи і тим самим вдосконалювати виконання своїх професійних функцій. З іншого боку, досвід переконує, що творчість приходить тільки тоді і тільки до тих, для кого характерне ціннісне ставлення до праці, хто прагне підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань і вивчення досвіду як окремих педагогів, так і цілих педагогічних колективів.

Всі ці визначення об’єднує спрямованість на підвищення ефективності навчального процесу, використовуючи творчий процес в педагогічній діяльності, який гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Узагальнюючи вище сказане, загальноприйнятим тлумаченням є таке: творчість – це діяльність, що породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів [8, с. 500]. Результатом творчості є введення в педагогічний процес інновацій.

М.М. Князева (1995) зазначає, що педагогічні інновації – це такі актуально значущі і такі, системно самокеровані новотвори, що виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, які стають перфективними для еволюції освіти й позитивно впливають на розвиток.

Виділяють декілька рівнів інновацій:

- відкриття, що затверджує ідеї, здатні перетворювати педагогічну дійсність;
- винаходи, розробка та впровадження нових елементів педагогічних технологій;
- педагогічна раціоналізація – вдосконалення, пов’язані з модернізацією та адаптацією до конкретних умов уже використовуваних методів і засобів виховання й навчання.

На відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Звичайно, педагог, який творчо працює, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну технологію, але вона є лише засобом для отримання найкращого результату.

Творчий потенціал педагога формується на основі двох компонентів: педагогічно-професійного й соціального досвіду. Без спеціальної підготовки і знань успішна педагогічна творчість неможлива. Тільки ерудований педагог, який має спеціальну підготовку, на основі глибокого аналізу ситуацій, що виникають, і усвідомлення суті проблеми, шляхом творчої уяви та уявного експерименту, здатний знайти нові оригінальні шляхи і способи її вирішення.

Педагогові доводиться часто вирішувати безліч типових і нестандартних педагогічних завдань у мінливих обставинах. Вирішуючи ці завдання, педагог, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналізує педагогічну ситуацію; проектує результат відповідно до початкових даних; аналізує наявні засоби, необхідні для перевірки припущення та досягнення шуканого результату; оцінює отримані дані; формулює нові завдання.

Отже, творча педагогічна діяльність складається з таких етапів: виникнення задуму, його опрацювання та перетворення в ідею – гіпотезу, пошук способу втілення задуму й ідеї. Досвід творчості педагог набуває за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних завдань, що відображають педагогічну дійсність, та організації як навчальної, так і реальної професійно-орієнтованої діяльності майбутніх педагогів [3].

Частіше сферу прояву творчості педагога мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального вирішення педагогічних завдань. Тим часом творчість педагога виявляється і при вирішенні комунікативних завдань, що виступають своєрідним фоном і підставою педагогічної діяльності.

У сфері особистості педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання та побудова програми самовдосконалення.

В.А. Кан-Калік, Н.Д. Никандров (1990) виділяють такі рівні педагогічної творчості:

1) відтворення готових рекомендацій (елементарної взаємодії з учнями): педагог використовує зворотний зв'язок, корегує свої дії за її результатами, але він діє “за методичкою”, “за шаблоном”, за досвідом інших учителів;

2) оптимізація діяльності на занятті, починаючи з його планування, коли творчість виявляється в умілому виборі й доцільному поєднанні вже відомого педагогові змісту, методів і форм навчання;

3) використання творчих можливостей живого спілкування з аудиторією;

4) використання готових прийомів і привнесення особистісного начала, що відповідає творчій індивідуальності педагога, особливостям особистості вихованця, конкретному рівню розвитку учнів.

Інколи творчість пов'язують тільки з передовим педагогічним досвідом. Проте це не зовсім правильно. Під передовим досвідом розуміють високу майстерність педагога. Його досвід може й не містити в собі чого-небудь нового, оригінального, але служити зразком для викладачів, які ще не оволоділи педагогічною майстерністю. У цьому значенні досягнуте педагогом-майстром є передовим досвідом, гідним поширення. Це характерно для першого й другого рівнів педагогічної творчості.

Третій і четвертий рівні педагогічної творчості містять у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності й зазвичай приводять до новаторства. Воно відкриває нові шляхи в освітній практиці та педагогічній науці. Наслідком можуть бути як часткові зміни в змісті освіти й педагогічних технологіях, так і глобальні перетворення у сфері освіти. Тому саме новаторський досвід підлягає аналізу, узагальненню та поширенню в першу чергу [5].

Творчий потенціал будь-якої людини, у тому числі педагога, характеризується рядом ознак творчої особистості. Існують різні переліки таких ознак. Одні автори виділяють здатність особистості помічати й формулювати альтернативи, стави-

ти під сумнів, на перший погляд, очевидне, уникати поверхневих формулювань; уміння заглибитися у проблему й водночас відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; уміння побачити знайомий об'єкт з абсолютно нового боку, у новому контексті; готовність відмовитися від теоретичних думок, поділу на чорне й біле, відійти від звичної життєвої рівноваги і стійкості заради невизначеності та пошуку.

Інші відносять до ознак творчої особи легкість асоціювання (здатність до швидкого й вільного переключення думок, здатність викликати в свідомості образи і створювати з них нові комбінації); здатність до оцінних думок і критичність мислення (уміння вибрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здатність до перенесення рішень); готовність пам'яті (оволодіння достатньо великим обсягом систематизованих знань, упорядкованість і динамічність знань) і здатність до узагальнення та відкидання неістотного.

Треті автори вважають особистість творчою, якщо в її характеристиці присутні креативність, тобто здатність перетворювати свою діяльність на творчий процес. Е.С. Громів і В.А. Моляко виділяють сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, концентрованість, чіткість, чутливість) [4].

Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності й охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну. Проте для здійснення творчості в педагогічній діяльності необхідний ряд умов (Н.В. Кузьміна, В.А. Кан-Калік):

- тимчасова “спресованість” творчості, коли між завданнями і способами їх вирішення немає великих проміжків часу (ситуація браку часу);
- пов'язаність творчості педагога з творчістю учнів та інших педагогів;
- відстроченість результату й необхідність його прогнозування;
- атмосфера публічного виступу;
- необхідність постійного співвідношення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій.

**Висновки.** Отже, педагогічна творчість – це процес, що починається із засвоєння того, що вже було накопичено (адаптація, репродукція, відтворення знань і досвіду) і завершується перетворенням існуючого досвіду. Це шлях від пристосування до педагогічної ситуації, до її перетворення, що становить суть динаміки творчості вчителя (В.М. Гриньова, А.П. Журавльов, В.А. Кан-Калік, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков та ін.).

Кожен педагог так чи інакше перетворює педагогічну діяльність, але тільки педагог-творець активно бореться за кардинальні перетворення й сам у цій справі є прикладом.

#### **Література**

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического явления / Ш.А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Лихачев Д.С. Школа на Васильевском : кн. для учителя / Д.С. Лихачев. – М. : Просвещение, 1990. – 157 с.
3. Мищенко А.И. Введение в педагогическую профессию / А.И. Мищенко. – Новосибирск, 1991. – 125 с.
4. Москаленко О.В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности / О.В. Москаленко. – Астрахань, 1996.
5. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. – М. : Высшая школа, 1989. – 230 с.
6. Роджерс К. К теории творчества. Взгляд на психологию человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 350 с.



7. Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1943.
8. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 670 с.

ЮНИК Д.Г.

## **ЗІСТАВЛЕННЯ РЕАЛЬНИХ І УЯВНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК РЕГУЛЯТОР ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ МУЗИКАНТІВ**

Економічні, політичні й соціокультурні перетворення в суспільстві підвищують вимоги до фахової підготовки музикантів-виконавців. Проблема безпомилкового відтворення необхідної інформації особливо актуалізується в період популяризації естрадних жанрів, де всупереч художнім закономірностям дієвості музичного мистецтва у процесі сценічних виступів занадто широко використовуються фонограми. На відміну від реалізації звукозаписів, “жива” інтерпретація музичних творів абсолютно не захищена від негативного впливу стрес-факторів, дія яких призводить до зниження виконавської надійності в будь-яких фахівців незалежно від рівня їх професійної майстерності. Тому теорія та методика навчання музики потребує розробки ефективних методів формування такої властивості інтерпретаторів, котрою забезпечуватиметься висока результативність діяльності як у звичних, так і в емоціогенних умовах. Звичайно, з розвитком виконавської майстерності музикантів надійність їх сценічної діяльності “стихійно” самовдосконалюється. Втім, діючі технології її формування не відповідають вимогам сучасності. Про це свідчать результати діагностики виконавської надійності музикантів, де її високий рівень виявлено лише в 5,1%, середній – у 27,1%, низький – у 41,4% і дуже низький – у 26,4% інтерпретаторів.

Питання досягнення митцями музичного мистецтва фахової майстерності привертало увагу не одного покоління визначних педагогів та виконавців (Б. Асаф'єва, В. Безфамільнова, Ф. Вітт, О. Віцинського, В. Вотріну, О. Гольденвейзера, Л. Горенка, К. Ігумнова, Г. Когана, Ф. Ліпса, Г. Нейгауза, Г. Прокоф'єва, М. Різоля, С. Савшинського, А. Семешко, Ф. Шаляпіна та ін.). Їхні праці базуються переважно на осмисленні власного педагогічного й концертно-виконавського досвіду, де простежується суб'єктивність та локальність змісту висунутих положень з питань підготовки музикантів до сценічних виступів. Звичайно, не підлягають сумніву висунуті в працях зазначених авторів тези стосовно: кульмінаційності сценічних виступів у музично-виконавській діяльності; необхідності більшої, ніж у звичних умовах, емоційної, інтелектуальної, вольової, слухової та фізичної віддачі інтерпретаторів під час прилюдних виступів; неоднакового відображення на сценічному самопочутті виконавців різновидів хвилювання (“хвилювання-піднесення”; “хвилювання в образі”; “хвилювання-паніка”; “хвилювання-апатія”) тощо. Втім, проблема формування виконавської надійності музикантів залишилась невирішеною. Це змушує митців музичного мистецтва на різних стадіях досягнення фахової майстерності розв'язувати цілу низку завдань, керуючись лише емпіричними знаннями та рекомендаціями так званої “авторитарної музичної педагогіки”. Педагогічний дилетантизм, з яким часто доводиться стикатися кожній особистості в період навчання, є саме наслідком відсутності науково обґрунтованих методів формування необхідних навичок. У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. на пошуки таких методів спрямовували свої зусилля В. Антонюк, Л. Бочкар'єв, О. Готсдінер, М. Давидов, Л. Дмитрієв,

Л. Котова, В. Самітов, Ю. Цагареллі, Т. Юник та інші науковці й визначні митці музичного мистецтва. Втім, “відкритими” залишилися питання саморегуляції музично-виконавської діяльності, якою забезпечується внутрішнє управління ходом запам’ятовування та відтворення необхідної інформації. Саме тому стаття присвячена науково-теоретичному обґрунтуванню ефективних методів формування виконавської надійності інтерпретаторів з урахуванням віднайдених засобів передачі їх регулятивних впливів на процеси сприймання, переробки й реалізації як текстових, так і виконавських компонентів музичних творів.

За психологічними дослідженнями Л. Веккера, О. Конопкіна, Л. Фестінгера та інших науковців саморегуляція внутрішніх процесів і зовнішніх ознак поведінки неможлива без зіставлення реальних і уявних результатів діяльності. На видозмінення уявних взірців атрибутів контролю спрямовується перший вектор саморегуляції, а на коректування програми їх реалізації – другий. Таким чином, будь-яким із цих векторів санкціонується отримання нових показників неузгодженості між бажаними й реальними результатами діяльності, що враховується в подальшому видозміненні (вдосконаленні) як атрибутів контролю, так і їх взірців [1, с. 196–233; 2, с. 224–226; 3, с. 53–118 тощо].

**Мета статті** – провести порівняння реальних і уявних результатів діяльності як регулятора виконавської надійності музикантів.

Оперуючи сучасними досягненнями науки про вдосконалення педагогічного управління навчальним процесом (М. Євтух, І. Зязюн, В. Москаленко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Сухомлинська й інші), специфіку формування виконавських навичок (Л. Бернштейн, Й. Гат, Є. Ільїн, В. Мартінсен, Г. Прокоф’єв, А. Щапов та ін.), особливості роботи функціональної системи головного мозку (Р. Аткинсон, Т. Греченко, Ф. Льозер, С. Кисіль, Т. Юник та ін.), вплив емоційної сфери на успішність діяльності (Л. Китаєв-Смик, Я. Рейковський, Г. Сельє, О. Чернікова та ін.), формування зразків атрибутів контролю та їх корекції (Л. Веккер, О. Конопкін, О. Корабльова, О. Ксенофонтowa, Л. Фестінгер та ін.) було зроблено висновок, що не втіленими в теорію та методику навчання музики залишилися ідеї щодо:

- двовекторної самокорекції замкнутого процесу постійного обліку узгодження отриманих ознак атрибутів контролю з уявленими взірцями;
- формування оригінальної моделі взірців атрибутів контролю уявним збільшенням привабливості позитивних відзнак відібраних альтернативних варіантів і наданням їм вирішального значення;
- встановлення оптимальної неузгодженості між установками й сигналами їх реалізації.

З метою вдосконалення технології формування виконавської надійності митців музичного мистецтва проводилися пошукові експерименти, методологічну основу яких становили вищевикладені вихідні положення (ідеї). Їх втілення в теорію та методику навчання музики без експериментальної перевірки ставило б під сумнів достовірність обґрунтування інноваційних методів удосконалення цього процесу. Пошукові експерименти проводилися із залученням музикантів різної виконавської майстерності (школярів, студентів музичних спеціальностей вищих навчальних закладів освіти й мистецтв усіх рівнів акредитації). Перед перевіркою дієвості цих ідей у практичній діяльності музикантів здійснювалась не лише вибірка піддослідних, а і їх розподіл до КГ й ЕГ на основі максимально наближених показників за отриманою результативністю сценічної діяльності в кожній групі; за наявністю однакової підсумкової звітності в кінці наступного семестру для створення аналогічних емоціогенних умов; за присутністю ідентичної кількості акордеоністів, бандуристів, баяністів,

вокалістів, гітаристів, гобоїстів, кларнетистів, піаністів, скрипалів та трубачів. Контрольні заміри досліджуваного феномену здійснювалися чотири рази, а саме:

- на початку пошукового експерименту;
- на останньому аудиторного заняття;
- у процесі сценічної репетиції напередодні публічного виступу;
- у процесі сценічної діяльності.

За параметри контрольних замірів виконавської надійності було взято показники, які не вимагали спеціальної апаратури та не піддавалися двозначному тлумаченню, а саме:

- метро-ритмічну точність відтворення малюнків конфігурацій нотних текстів;
- точність виконання звуковисотних нотних авторських позначень;
- безперервність процесу інтерпретації музичного матеріалу;
- завершеність виконання музичних творів.

Кількісний та якісний склад репертуару в кожному пошуковому експерименті визначався вимогами певних форм звітності (контрольним заняттям, заліком, іспитом чи концертом).

Зміст вищевикладених ідей надав змогу припустити, що формування інтерпретаційних моделей музичних творів і надійність їх реалізації поліпшиться за умови дотримання оптимуму розбіжностей між установками й сигналами про реальні результати діяльності та двовекторну корекцію уявних зразків атрибутів контролю за зміною (збільшенням або зменшенням) привабливості відзнак відібраних альтернативних варіантів і наданням їм вирішального значення. Дієвість цієї гіпотези перевіряли шляхом втіленню в процес музично-виконавської діяльності певних методичних настанов. Зокрема, піддослідним ЕГ рекомендувалось при роботі над музичними творами та в процесі вдосконалення технічної майстерності усвідомлено зіставляти сприйняту інформацію з ознаками уявлених образів і приймати рішення щодо необхідності видозміни як атрибутів контролю, так і їх взірців. За умови видозмінення взірців виконавських атрибутів контролю їм рекомендувалось:

- формувати їх в уяві з мінімальним “відривом” від реальних результатів діяльності;
- вдосконалювати їх відхиленням негативних властивостей, надаючи відібраним варіантам нових переваг за рахунок не фіксованих раніше позитивно оцінених відзнак;
- збагачувати сформовані взірці виконавських атрибутів контролю додатковою інформацією, отриманою в результаті їх уявної або реальної реалізації.

Під час безпосередньої репетиційної чи сценічної реалізації заздалегідь утвореної інтерпретаційної моделі музичних творів піддослідним ЕГ рекомендувалось не допускати уявлення декількох альтернативних варіантів виконавських атрибутів контролю й не піддавати сумніву правильність прийнятих рішень.

У пошукових експериментах, спрямованих на віднайдення ефективних методів цілеспрямованого формування виконавської надійності у митців музичного мистецтва завдяки впровадженню вищевикладених методичних вказівок, брали участь 60 піддослідних (30 – ЕГ і 30 – КГ). Показники результативності їх діяльності подано в табл. 1–4, де при проведенні контрольних замірів досліджуваного феномену враховувалось те, що призупинення процесу інтерпретації музичного твору й незавершеність його виконання є найбільш вразливим ляпсусом для слухачів. Тому одне призупинення процесу інтерпретації музичного твору умовно прирівнювалось до семи помилок метро-ритмічної точності відтворення малюнків конфігурацій нотних текстів, а його незавершене виконання – до тринадцяти похибок за аналогічним параметром.

Таблиця 1

**Показники контрольних замірів виконавської надійності музикантів  
на початку ПЕ**

| Група | К-сть піддослідних | Параметри           |                      |                         |                     | Заг. к-сть помилок |
|-------|--------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|
|       |                    | метро-ритм. помилки | звук-висотні помилки | призуп. процесу інтер-ї | незав. викон. твору |                    |
| КГ    | 30                 | 51                  | 36                   | 8                       | 3                   | 182                |
| ЕГ    | 30                 | 53                  | 37                   | 8                       | 3                   | 185                |

Таблиця 2

**Показники контрольних замірів виконавської надійності музикантів  
під час аудиторних репетицій після завершення ПЕ**

| Група | К-сть піддослідних | Параметри           |                      |                         |                     | Заг. к-сть помилок |
|-------|--------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|
|       |                    | метро-ритм. помилки | звук-висотні помилки | призуп. процесу інтер-ї | незав. викон. твору |                    |
| КГ    | 30                 | 39                  | 25                   | 6                       | 1                   | 119                |
| ЕГ    | 30                 | 24                  | 16                   | 4                       | 0                   | 68                 |

Таблиця 3

**Показники контрольних замірів виконавської надійності музикантів  
під час сценічних репетицій після завершення ПЕ**

| Група | К-сть піддослідних | Параметри           |                      |                         |                     | Заг. к-сть помилок |
|-------|--------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|
|       |                    | метро-ритм. помилки | звук-висотні помилки | призуп. процесу інтер-ї | незав. викон. твору |                    |
| КГ    | 30                 | 42                  | 27                   | 7                       | 1                   | 131                |
| ЕГ    | 30                 | 29                  | 17                   | 4                       | 0                   | 4                  |

Таблиця 4

**Показники контрольних замірів виконавської надійності  
музикантів під час сценічних виступів після завершення ПЕ**

| Група | К-сть піддослідних | Параметри           |                      |                         |                     | Заг. к-сть помилок |
|-------|--------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|
|       |                    | метро-ритм. помилки | звук-висотні помилки | призуп. процесу інтер-ї | незав. викон. твору |                    |
| КГ    | 30                 | 47                  | 32                   | 8                       | 3                   | 174                |
| ЕГ    | 30                 | 33                  | 19                   | 5                       | 2                   | 113                |

Якщо піддослідні ЕГ при виконанні чотирьох музичних творів на початку третьої серії пошукових експериментів (див. табл. 1) допустили на 3 помилки більше від піддослідних КГ (ЕГ – 185, КГ – 182), то під час аудиторних репетицій простежилася інша різниця між їх показниками (див. табл. 2). Піддослідні ЕГ допустили на 51 помилку менше від піддослідних КГ (КГ – 119, ЕГ – 68). По-різному змінилися показники виконавської надійності піддослідних КГ і ЕГ в процесі наступних контрольних замірів (див. табл. 2, 3 і 4), а саме:

– під час сценічних репетицій відносно аудиторних вони погіршились на 12 помилок у виконавців КГ (тоді як у ЕГ – на 6);

– у процесі прилюдних виступів згідно з показниками аудиторних репетицій вони погіршилися на 55 помилок у виконавців КГ (в ЕГ – на 45);

– у ході публічних виступів відповідно до сценічних репетицій вони погіршилися на 43 помилки за досліджуваними параметрами у виконавців КГ (в ЕГ – на 39).

Узагальнені показники результативності діяльності музикантів КГ і ЕГ під час проведення третьої серії пошукових експериментів відображено в табл. 5, де простежується позитивний вплив запропонованих методичних рекомендацій на формування їх виконавської надійності. Динаміка ефективності втілення цих рекомендацій у процес виконавської діяльності музикантів становить 5,2% (54 помилки) при аудиторних репетиціях, 5,7% (60 помилок) під час сценічних репетицій і 6,1% (64 помилки) під час публічних виступів.

Таблиця 5

**Узагальнені показники виконавської надійності  
музикантів у процесі ПЕ**

| Піддослідні |           | Загальна кількість помилок |                      |             |             |
|-------------|-----------|----------------------------|----------------------|-------------|-------------|
| група       | кількість | початок експерту           | завершення експер-ту |             |             |
|             |           |                            | ауд. реп-я           | сцен. реп-я | сцен. вист. |
| КГ          | 30        | 182 (17,4%)                | 119 (11,4%)          | 131 (12,5%) | 174 (16,6%) |
| ЕГ          | 30        | 185 (17,7%)                | 68 (6,5%)            | 74 (7,1%)   | 113 (10,8%) |

Отже, експериментально доведено, що виконавська надійність музикантів підвищується, якщо в процесі формування інтерпретаційних моделей музичних творів і їх реалізації дотримуватись оптимуму розбіжностей між установками й сигналами про реальні результати діяльності та здійснювати двовекторну корекцію в уяві взірців атрибутів контролю за змінами (збільшенням або зменшенням) привабливості відзнак відібраних альтернативних варіантів і наданням їм вирішального значення. У результаті проведення пошукових експериментів визначено такі ефективні методи формування виконавської надійності митців музичного мистецтва, як:

1) прийняття рішень щодо необхідності видозмін як виконавських атрибутів контролю, так і їх взірців на основі усвідомленого зіставлення сприйнятої з ознаками уявлених образів інформації;

2) видозміна взірців виконавських атрибутів контролю відхиленням негативних властивостей, збільшенням або зменшенням привабливості відзнак відібраних альтернативних варіантів з наданням їм вирішального значення та постійним збагачуванням додатковою інформацією, отриманою в результаті їх уявної або реальної реалізації;

3) збереження мінімального “відриву” взірців виконавських атрибутів контролю від реальних результатів діяльності в процесі їх формування;

4) уникнення розбіжності між установками й сигналами про реальні результати сценічної діяльності;

5) недопущення активізації декількох уявлень альтернативних варіантів виконавських атрибутів контролю в процесі публічної інтерпретації музичних творів.

Узагальнення всієї вищевикладеної інформації стосовно зазначеного регулятора виконавської надійності митців музичного мистецтва надало змогу зробити **висновки**.

1. Зіставлення реальних і уявних результатів діяльності – це необхідна передумова формування виконавської надійності музикантів. Воно забезпечує внутрішнє управління ходом засвоєння музичного матеріалу чи його відтворення в емоційно-генних умовах. Самокорекція діяльності виконавців здійснюється усуненням когні-

тивних елементів, що дисконтують, на основі усвідомленої видозміни як ознак атрибутів контролю, так і їх взірців. Якщо постійна неузгодженість між бажаними й реальними результатами діяльності ускладнює засвоєння необхідної інформації, то навіть миттєва її поява в сценічних умовах дезорганізовує процес публічної реалізації заздалегідь утвореної інтерпретаційної моделі музичних творів.

2. Корегування уявлених взірців атрибутів контролю проходить на основі відбору з альтернативних варіантів їх найдоцільніших властивостей і відхилення тих, що не відповідають дійсності або інтерпретаційному задуму виконавців. Видозмінення програми реалізації виконавських дій стає наслідком пертурбації моделей вторинних перцептивних образів. Воно визначається: сукупністю окремих вихідних суб'єктивно значущих параметрів діяльності в загальній оцінці її успішності; забезпеченістю контролю за точністю відтворення уявлених взірців; зворотною інформацією про якість їх виконання; особистою спроможністю довольного вдосконалення значення хоча б деяких із цих образів.

3. Джерелом нескінченного розвитку виконавської майстерності митців музичного мистецтва виступають уявлені образи атрибутів контролю, формування яких відбувається як під час роботи над музичними творами чи вдосконалення технічної оснащеності, так і в процесі безпосередньої підготовки до сценічних виступів. Зіставлення ознак виконавських атрибутів контролю з їх уявленими взірцями забезпечується роботою мнемічних каналів прямого та зворотного зв'язку.

4. Саморегуляція виконавської діяльності музикантів здійснюється актуалізацією відповідних реакцій інтерпретаторів на певний отриманий сигнал у період засвоєння музичного матеріалу чи його відтворення в емоціогенних умовах та активізацією емоційно-логічного впливу, спрямованого на досягнення відповідної мети. Вона проходить завдяки неусвідомленому або усвідомленому оцінюванню результативності діяльності, переживанню наслідків оцінювання та психофізіологічній реакції на результат емоційного процесу.

5. Регулятором виконавської надійності митців музичного мистецтва виступає не лише зіставлення реальних і уявних результатів діяльності, тому перспективність подальших пошуків ефективних методів її формування вбачається у вивченні впливу інших чинників на сценічну діяльність.

#### **Література**

1. Веккер Л. Психические процессы / Л. Веккер. – Л. : Ленингр. ун-т, 1981. – Т. 3. – 323 с.
2. Конопкін О. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. Конопкін. – М. : Наука, 1980. – 254 с.
3. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса : пер. с англ. / Л. Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 318 с.
4. Цагарелли Ю. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дис. д-ра психол. наук : 19.00.03 / Ю. Цагарелли. – Казань, 1989. – 425 с.
5. Jordan-Szymanska A. Psychologiczne mechanizmy oceniania z muzycznych // Wybrane zaradnienia z psychologii muzyki. – Warszawa, 1990. – P. 173–186.

ЯКИМІВА О.О.

## **ДО ПРОБЛЕМИ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Останніми роками стан здоров'я сучасних школярів і студентів є об'єктом наукових досліджень і пильної уваги державних структур і громадських організа-

цій. Це пов'язано із значним погіршенням за останні десятиліття показників здоров'я населення в цілому й дітей зокрема. Причини цього полягають не тільки в складному соціально-економічному становищі, в якому опинилася Україна, а й у руйнуванні та втраті моральних і культурних засад і цінностей.

Тим часом культура здоров'я виражає міру усвідомлення людиною свого ставлення до самої себе, до суспільства, до природи; рівня саморегуляції власних сутнісних потенцій. Культура здоров'я, його збереження та відтворення безпосередньо залежить від рівня культури суспільства, культури особистості. У ситуації, що склалася, одним з ключових питань є необхідність зміни ставлення держави і самих людей до здоров'я. При цьому порівняно пасивні спроби підтримки наявного рівня здоров'я мають бути замінені активним підходом до його формування та вдосконалення, цілеспрямованої роботи зі зміцнення фізичного й психічного здоров'я, соціального благополуччя людей.

**Мета статті** – аналіз сутності валеологічного виховання в навчальних закладах медичного профілю.

Проблеми збереження й розвитку здоров'я школярів розглядали Ю. Варшавова, В. Муравйова, В. Соломіна, А. Семенова, С. Твердіна.

Основи валеологічної освіти відображено в працях Р. Айзмана, О. Бутової, Л. Губарєвої, В. Колбанова, Б. Мінаєва.

Проблема здоров'яощадних технологій і їхнього впровадження в освітній процес розроблена в дослідженнях В. Базарного, Н.Іванової, Т. Русової, Г. Соловйова, а також у публікаціях С. Березіна, Т. Дудко, Ю. Кльовцової, Л. Колесова, Л. Казарової та ін.

Н. Басова підкреслює, що здоров'я студентів напряму залежить від структури освітнього процесу. Це підтверджують дослідження, у результаті яких виявлено наявність нервово-психічних захворювань у тих, хто йде в академічну відпустку.

Це зумовлено такими причинами:

- адаптаційними труднощами;
- змінами мікросоціального середовища;
- початком професійного навчання;
- переходом на інший факультет унаслідок професійної переорієнтації;
- закінченням навчання й підготовкою до самостійної діяльності;
- невідповідністю рівня вимог у вищому навчальному закладі початковій підготовці студентів;
- авторитарністю викладача; психічною, емоційною напругою;
- підвищенням невротизації у період заліків та іспитів;
- надмірно великим обсягом інформації;
- дефіцитом часу;
- зниженням рівня мотивації навчання.

Сьогодні, особливо в навчальних закладах медичного профілю, необхідно перетворювати знання людей про здоровий спосіб життя на переконання, формувати в них мотивацію турботи про власний фізичний і моральний стан. Важливо не насаджувати рекомендації зі здорового способу життя в повчальній категоричній формі, а створювати в освітній установі сприятливі умови для зміцнення здоров'я учасників педагогічного процесу.

Стан, в якому опинилося молоде покоління України на порозі третього тисячоліття, надзвичайно тривожний. Несприятливі економічні процеси, нестабільне життя дорослих все більше позначаються на дітях, студентах.

Сфера освіти втратила традиційну значущість у суспільстві. Один з наслідків нинішньої соціально-економічної кризи в Україні – катастрофічне погіршення здоров'я студентів. Дані статистики свідчать про зниження загального рівня здоров'я дітей і молоді, що може призвести до підриву генофонду, виродження нації.

У зв'язку із цим вельми правомірною, на наш погляд, є вимога посилення гуманістичної, особистісної спрямованості освіти та збільшення обсягу оздоровчої й спортивної роботи в освітніх установах.

Значні втрати здоров'я студентів пов'язані з навчанням. До чинників, що руйнують їх здоров'я, належать нераціональна організація освітнього процесу; перевантаженість навчальних планів і програм; відхилення від норм гігієни; рухова недостатність тощо.

Назріла необхідність пропаганди виховання здорового способу життя всіма педагогами. У сучасних соціально-педагогічних умовах, що склалися в Україні, особливо актуальними стають проблеми збереження й зміцнення здоров'я покоління, що підростає, залучення молоді до здорового способу життя, розвиток здоров'язощадних педагогічних технологій у навчанні й вихованні.

Серед найбільш актуальних питань, що вимагають об'єднання представників медицини, педагогіки й психології, виділяють такі:

- медико-психологічні та гігієнічні проблеми реформування змісту освіти;
- підвищення ролі сучасних педагогічних концепцій у формуванні ієрархії життєвих цінностей у молоді;
- проблеми толерантності;
- проблеми милосердя;
- формування сприятливого середовища в навчальних закладах медичного профілю.

Своєчасною для освітніх навчальних закладів медичного профілю є розробка моделі самоосвіти студентів, системоутворювальним компонентом якої є оволодіння культурою здорового способу життя.

Поєднання теоретичних розробок з валеології щодо практичних шляхів оздоровлення покоління, що підростає, може дати необхідні результати у створенні ефективної системи оздоровлення дітей і ліквідації негативних явищ. Важливо, щоб студенти усвідомили аксіому про те, що здоров'я людини – безцінний капітал, який є надбанням не тільки самої особистості, а й суспільства в цілому; переконати їх, що “прекрасне й гарне в людині немислимо без уявлення про гармонійний розвиток організму і здоров'я” (Н. Чернишевський).

Поняття “здоров'я” визначається ЮНЕСКО як відсутність патологій і стан повного комфорту, тобто здоров'я – це такий психофізичний і духовний стан учнів, який забезпечує їх достатньо високий рівень інтелектуальної й фізичної працездатності, а також адаптованості до навчального та соціального середовища [1].

Узагальнення змісту понять “здоров'я”, “потенціал здоров'я”, “спосіб життя” дало змогу В. Бушуєвій уточнити, конкретизувати поняття “здоровий спосіб життя” [2].

Здоровий спосіб життя – це “тип життєдіяльності людини, який передбачає знання ним закономірностей і особливостей організму, виражається в дбайливому



ставленні до свого фізичного, психічного й морального стану, до здоров'я інших людей, у поведінці, що спрямована на підтримку цього здоров'я.

Здоровий спосіб життя характеризується дотриманням оптимального рухового режиму, особистої гігієни, раціональним харчуванням, неприйняттям антисоціальних звичок, позитивним ставленням до життя.

З погляду Г. Соловйова [4], здоровий спосіб життя виникає як відображення дійсності людини, її досвіду та виховання в певних соціальних умовах, він зумовлений зовнішніми і внутрішніми чинниками. Зовнішні чинники детермінують умови його прояву (соціальне середовище, матеріальні й побутові умови, культура, макро- і мікросередовище); внутрішні – становлять потребнісно-мотиваційну сферу особистості, її ціннісні орієнтації, інтереси, відносини, самооцінку, індивідуальні особливості особистості.

Формування здорового способу життя студентів медичних навчальних закладів можливо як у процесі цілеспрямованої навчальної діяльності (у рамках викладання навчальних дисциплін, спецкурсів, факультативів тощо.), так і позанавчальної.

Основними умовами успішності роботи освітньої установи зі зміцнення здоров'я студентів є:

- організація цілісного процесу навчання та виховання, що зберігає й зміцнює здоров'я учасників педагогічного процесу;
- розробка й методично грамотне пропагування знань про здоров'я і здоровий спосіб життя;
- створення сприятливого освітнього простору.

У зв'язку із цим концептуальною ідеєю медичної науки та практики є профілактичний напрям, що має розвиватися в межах комплексно-гігієнічної проблеми.

Людський чинник виявляється не тільки в неправильному ставленні до свого здоров'я, схильності до шкідливих звичок, а й у тому, що причинами проблем зі здоров'ям є порушення морально-психологічної гармонії.

Сьогодні актуальним є завдання організації освітнього, й інформаційного середовища формування здорової людини, стану здоров'я учнів, студентів.

Ефективність оцінювання рівня розвитку студентів вимагає єдиного інформаційного простору, який може бути реалізований як зазначають дослідники, “тільки на базі переходу від середньостатистичних (групових) показників до індивідуальних, найбільш ефективним виразом яких є технологія індивідуальних психофізіологічних портретів, що передбачає формування динамічної моделі студентів на основі фізіологічних, психологічних, поведінкових і “професійних “параметрів навчання з урахуванням їх взаємозв'язку.

Важливість зосередження валеологічного виховання на окремій особистості підтверджують і об'єктивні статистичні дані: якщо взяти умовно рівень здоров'я за 100%, то 20% залежить від спадкових чинників, 20% – від зовнішніх умов, 10% – від діяльності системи охорони здоров'я, решта 50% залежать від самої людини, від його способу життя (В. Бутуханов).

Аналіз і узагальнення наукових джерел дає змогу виділити, як мінімум, чотири напрями (підходи) до дослідження проблеми зміцнення здоров'я, поширення валеологічних знань, організації валеологічної освіти:

- *медичний* (В. Базарний, Г. Біліч, О. Бутова, Б. Мінаєв, В. Муравйова, Л. Назарова, К. Орехова, Б. Чумакова та інші);

– *біосоціальний* (О. Бахтін, І. Боев, Л. Губарева, В. Гуров, Н. Ларіонова, С. Сігіда);

– *екологічний* (В. Латєнков, А. Нікітін, А. Сидельковський);

– *психолого-педагогічний* (А. Ахвердова, Н. Брехман, Г. Зайцев, Л. Коротаяєва, Ю. Лісицин, В. Озеров, С. Попов, Г. Соловйов та інші).

*Медичний підхід* пов'язаний з розглядом питань управління здоров'ям, складання паспортів соматичного здоров'я, розробкою інструментальних методів оцінювання стану здоров'я, технологій медичної реабілітації, санітарно-гігієнічних норм, профілактики хвороб.

*Біосоціальний підхід* акцентує увагу на негативних наслідках шкідливих звичок, впливі на організм асоціальних норм поведінки, ролі сім'ї в зміцненні здоров'я, організації системи медичного забезпечення.

*Екологічний підхід* розглядає характер взаємодії людини з навколишнім середовищем, її вплив на людину.

Здоров'я населення безпосередньо залежить від валеологічної освіти студентів, їх орієнтації на здоровий спосіб життя.

Це особливо підвищує роль психолого-педагогічного підходу (О. Ахвердова, І. Боев, В. Озеров, І. Кон, Г. Соловйов, Т. Сергєєва та ін.).

Представники усіх підходів дотримуються позиції щодо актуальності питання створення психологічного клімату педколективу та збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу, впливу освітнього процесу на здоров'я студентів, технології створення педагогічного комфорту, ролі сімейного виховання, ролі фізичного виховання.

Слід зазначити, що турбота про здоров'я підростаючих поколінь є важливим завданням, що вимагає об'єднати зусилля наукового й педагогічного співтовариства, батьків, організаторів охорони здоров'я, адміністраторів.

**Висновки.** Вивчення літературних джерел, сучасних концепцій розвитку виховання в системі освіти дало змогу конкретизувати, уточнити загальний сенс формування стратегій виховання, вектор розгортання яких направлений у бік створення освітньо-виховного середовища формування освітнього простору, що передбачає не тільки організацію процесу підготовки майбутнього фахівця, а й створення умов для подальшого просування особистості в системі освіти. В основі реалізації цієї ідеї лежить принцип цілісності та єдності навчальної, навчально-дослідницької, інформаційної й соціокультурної діяльності.

#### **Література**

1. Сыренский В.И. Здравотворчество, безопасность и “тридоминантность” взаимодействия “учитель-ученик” / В.И. Сыренский // Здоровье и образование, материалы II Международного конгресса валеологов (1–3 ноября 2000 г.). – СПб., 2000. – С. 214–216.

2. Бушуева В.О. Формирование здорового образа жизни у старшеклассников : автореферат дис.. канд. пед. наук / В.О. Бушуева. – Пятигорск, 2002 – 21 с.

3. Беляев А.В. Верность традициям / А.В. Беляев. – Свердловск : СИПИ, 1992. – 88 с.

4. Соловьев Г.М. Образование и здоровье: Комплексная программа СГУ (на 2002–2006 гг.) / Г.М. Соловьев. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2002. – 48 с.

5. Углов Ф. Береги здоровье смолоду (беседы с учащимися) / Ф. Углов // Воспитание школьников. – 2000. – № 9. – С. 29–35.

6. Лисицин Ю.П. Здоровье человека – социальная ценность / Ю.П. Лисицин, А.В. Сахно. – М. : Мысль, 1987. – 270 с.

## ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ

Наше повсякденне життя сповнене різноманітних бар'єрів. Проблема бар'єрів є надзвичайно актуальною в будь-якій людській діяльності. Р. Шакуров зазначав: “Бар'єр – універсальний і постійний атрибут життя, її обов'язковий та необхідний супутник”; “відносини людини зі світом – активна форма взаємодії, спрямована на подолання перешкод, які виникають на шляху задоволення її потреб” [22].

Існують бар'єри, які виступають як стимул, мотив людської діяльності, тобто мають позитивне значення для неї, зокрема для навчальної діяльності студентів та педагогічної діяльності викладачів. Вони активізують діяльність, мають конструктивний характер та виконують такі функції: розвивальну, стимулювальну, виховну, захисну, навчальну, мобілізаційну, стабілізаційну, регулятивну, адаптивну.

Водночас є й такі бар'єри, які мають негативне значення та деструктивний характер. У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу студенти та викладачі постійно стикаються з певними труднощами, які заважають ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню знань, умінь, навичок, стають причинами недоліків у виховній роботі та викликають непорозуміння в процесі педагогічного спілкування. Вони виконують такі негативні функції:

- стримувальну (стримує навчальну діяльність студентів та педагогічну діяльність викладачів; стримує активність, ініціативність суб'єктів НВП, що в цілому знижує ефективність навчальної та педагогічної діяльності);
- руйнівну/деструктивну (призводить до зупинки та навіть розпаду навчальної й педагогічної діяльності взагалі);
- блокувальну (стає перешкодою на шляху навчальної й педагогічної діяльності, зупиняє її та не дає можливості подальшого розвитку; стає блокатором і не тільки зупиняє активність, але й деформує особистість студента).

Для того, щоб навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі став найбільш успішним та ефективним, украй важливо максимально зменшити ті перешкоди, які стають на шляху формування особистості, тобто долати педагогічні бар'єри. Враховуючи, що “ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він відбувається” [2, с. 78], виникає необхідність з'ясування, за яких саме умов досягається успішність подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва.

**Мета статті** – проаналізувати наукові філософські, психологічні й педагогічні підходи до визначення понять “умова” та “дидактична умова”, на основі проведеного аналізу розкрити сутність дидактичних умов подолання педагогічних бар'єрів.

Розглянемо, передусім, що саме розуміють вчені під поняттями “умова” та “дидактична умова”.

Звернемося до словників, які визначають або розкривають *умову* як:

- “вимогу, що висувається однією із сторін; усний або письмовий договір про що-небудь; правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається що-небудь” [8, с. 776];

– “обстановку, у якій відбувається, протікає що-небудь, основу, передумову для чого-небудь” [13, т. 4, с. 518–519];

– “обстановку, у якій відбувається що-небудь, обставину, у яких відбувається що-небудь; обов’язкові обставини, передумови, що визначають, що обумовлюють існування чого-небудь” [3, с. 870–871];

– “правила, що забезпечують нормальну роботу чого-небудь” [9, с. 606];

– “необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [14, т. 10, с. 442].

В енциклопедичному словнику поняття “умова” розглядається як “сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось. Умова характеризує постійні чинники суспільного, побутового та іншого оточення” [15, с. 625].

У філософській енциклопедії *умова* розглядається як “сукупність об’єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, чи існування зміни даного об’єкта (що обумовлюється)” [16, с. 286].

У філософському словнику *умова* трактується як “те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, що з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку” [17, с. 469].

Узагальнюючи філософські підходи до визначення поняття “умова”, Н.Д. Карапузова доходить висновку, що цей феномен розглядається також як філософська категорія, яка виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може.

Отже, з філософської точки зору, умова – це фактори, завдяки яким річ або процес виникає й існує [18; 19; 21].

У психології *умову* розуміють як сукупність явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища. При розкритті причинно-наслідкового зв’язку того чи іншого явища необхідно розглядати його у різноманітних зв’язках і відношеннях, тобто в загальному зв’язку. Якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то воно є умовою [12].

У словнику з освіти та педагогіки поняття “умова” розглядається як “сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості” [11, с. 36].

Значення терміна “дидактичні умови” походить з філософського розуміння умов як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких неможливе його існування [6]. Стосовно процесу навчання дидактичні умови можуть розглядатися як необхідні обставини, що зумовлюють його і його розвиток: “На відміну від причини, що безпосередньо породжує те чи інше явище, процес, умова становить те середовище, обстановку, у якій вони виникають, існують і розвиваються” [20, с. 381].

Ю. Машбіць вважає, що дидактичні умови – “це фактори, що впливають на методи і, взаємодіючи з методом, впливають на його відносну ефективність” [7, с. 51].

Ми згодні з визначенням, яке запропонував В. Андреев і “дидактична умова – це обставина процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого вибору,

конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для дослідження певних дидактичних цілей” [1, с. 240].

Виходячи із цього, під *дидактичними умовами*, які визначають успішність подолання педагогічних бар’єрів, ми розуміємо *обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, завдяки яким процес подолання педагогічних бар’єрів може бути успішним*.

Звертаємо увагу на те, що в нашому дослідженні ці обставини мають відповідати принципам та ідеям педагогіки співробітництва, тому що об’єктом нашого дослідження є не просто навчальний процес у вищому навчальному закладі, а процес навчального співробітництва викладачів та студентів. Розглянемо деякі з них.

Ідея доброзичливих стосунків між суб’єктами навчання полягає в тому, що цьому сприяють спільні інтереси та потреби, спільні цілі й засоби. Девізом викладачів повинен стати таке: “Пишатися слабкими, які стали сильними”. На формування доброзичливих стосунків також впливає позитивне ставлення до студентів з боку викладачів, що виявляється в їхній готовності навчати без “відбору і відсіву” [10]. Проведене анкетування у січні та жовтні 2008 р. серед студентів ХНПУ імені Г.С. Сковороди свідчить про те, що студенти особливо потребують цього позитивного ставлення з боку викладачів.

Щоб створити атмосферу навчання без примушування слід викликати інтерес до навчання, який можливий там, де є натхнення, що народжується разом з успіхом.

Ідея важкої мети заснована на тому, що студентів об’єднує не лише мета, а можливість подолання бар’єрів.

Щодо ідеї опори, то тут вчені та практики дійшли висновку, що для того, щоб навіть найслабший студент мав змогу відповідати біля дошки досить вільно, не затримував аудиторію, щоб не втрачати темпів навчання, перед ним повинна бути опора.

Ідея великих блоків дає змогу збільшити обсяг навчальної інформації, при цьому навантаження на студента зменшується. У великому блоці легше встановлюються логічні зв’язки, легше виділити головну думку та показати її. Завдяки цьому стає можливим випереджати програму, що дає студентам відчуття задоволення, гордості.

Вільний вибір надається їм у тому, які завдання вирішувати, які для цього обирати форми та методи. Це полегшить роботу викладачу та зробить процес навчання захопливим для студентів. Окрім того, студентів можна залучати до проведення фрагментів занять або навіть цілого заняття в ролі викладача.

Ідея самоаналізу пов’язана з тим, що кожна спільна справа повинна бути проаналізована її учасниками. Спільна творча діяльність колективу починається вже з того, що виключається розподіл на активних та пасивних.

Слід зазначити, що в практиці вищої школи використовують дещо інші форми організації навчання, ніж у середній школі. Для студентської аудиторії домінуючими стають такі форми, як лекції, семінари, практичні заняття. Особливу увагу приділяють індивідуальній навчально-дослідній роботі студентів (проекти, курсові та дипломні роботи). Тому співробітництво зі студентами слід будувати з урахуванням саме цих форм навчальної діяльності.

Лекція повинна створити у студента бажання та орієнтовну основу самостійної роботи, тобто забезпечити сприймання ним матеріалу, його первісне розчленування й формування початкового уявлення про те, що вивчається. Педагог повинен відчувати життя аудиторії й “творити” лекцію разом з нею (аудиторією), переживаючи щоразу під час викладу давно відомого йому матеріалу всю свіжість і новизну його першого сприймання [5].

Загальна структура навчальних лекцій, що забезпечують високу активність слухачів, містить такі основні компоненти: 1) організаційну частину (психологічна підготовка студентів до активної пізнавальної діяльності, створення творчої атмосфери в аудиторії); 2) вивчення готовності студентів до сприймання й засвоєння нового матеріалу, актуалізації необхідної інформації; 3) повідомлення теми та плану викладу, а також програми роботи студентів на лекції і після неї; 4) виклад матеріалу лекції (з урахуванням рівня підготовки студентів, їхньої активності, обраного типу процесу навчання); 5) систематизацію та узагальнення викладеного (за окремими питаннями й у цілому); 6) вивчення рівня розуміння та засвоєння студентами викладеного матеріалу, перевірку й уточнення суб’єктивного; 7) постановку проблем, повідомлення варіантів самостійної роботи, вимог до знань і вмінь, теми та плану наступної лекції чи практичного заняття. Отже, кожна лекція є єдиною за своїм виконанням, має свої особливості. Їх сутність полягає, передусім, у стосунках викладача та слухачів.

У вищому навчальному закладі використовують також семінарські, практичні, лабораторні заняття як основні форми організації індивідуального й групового засвоєння умінь і навичок та досвіду творчої діяльності.

Високої ефективності семінарського, практичного і лабораторного заняття можна досягти за умови, що викладач і студенти разом ґрунтовно готують їх.

Підготовку заняття здійснює викладач і актив групи. У кінці попереднього заняття слід записати тему й план проведення наступного, вказати його організаторів, потім дати перелік основних питань, номери вправ і завдань, список рекомендованої літератури з виділеними параграфами, дискусійні питання, проблеми. Орієнтовна схема заняття:

- добір змісту з урахуванням матеріалу, викладеного на лекції, наявного в навчальних посібниках, особистого досвіду й досвіду колег (що повинні викласти усно й письмово? Що повинні знати і вміти? Чому навчатись протягом того часу, який буде зазначено на занятті?);

- визначення конкретних виступаючих, які відповідатимуть на запитання. Передбачено дублерів і рецензентів (по 2–3 особи);

- складання сценарію заняття із зазначенням виконавців тих чи інших завдань. Передбачає участь усіх. До студентів, які одержують ті чи інші доручення, висунуто вимогу: підготувати тільки на “відмінно”. Інші варіанти не допускаються. Виступи мають бути творчими, викликати роздуми в товаришів. Тоді виявляється співробітництво і співтворчість;

- розробка програми самостійної роботи при підготовці до наступного заняття. Все це сприятиме співробітництву викладача і студентів [5; 275]. Можна зробити висновок, що в умовах будь-якої форми організації навчального процесу у вищих навчальних закладах співробітництво викладачів і студентів обов’язково передбачає спільне діагностування; спільне цілепокладання, постановку мети; спільне планування роботи, розподіл сил та обов’язків; спільну реалізацію планів;

спільне оцінювання, спільний контроль; спільне прогнозування нових цілей і завдань.

Застосування у вищих навчальних закладах тільки лекційно-пропагандистської діяльності малоєфективне. Потрібні форми роботи, в яких молодь сама б доходила до правильних висновків, що сприяли б розвитку мислення та не мали однозначної відповіді. Форма навчання не повинна повторюватись [5].

**Висновки.** Отже, *дидактичні умови, які визначають успішність подолання педагогічних бар'єрів, – це обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, завдяки яким процес подолання педагогічних бар'єрів може бути успішним.*

Перспективою подальшого дослідження є пошук та виокремлення дидактичних умов, які б відповідали принципам і ідеям навчального співробітництва.

#### Література

1. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
  2. Бабанский Ю. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
  3. Ефремова Т. Новый словарь русского языка толково-образовательный / Т. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 2. – 1088 с.
  4. Карапузова Н.Д. Дидактичні умови організації екзамену у вищих навчальних закладах : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Н.Д. Карапузова. – Полтава, 1997.
  5. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М.Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
  6. Катанова Н. Дидактические условия аудиовизуальных средств формирования образного мышления младших школьников : дис... канд. пед. наук / Н. Катанова. – М., 1997. – 203 с.
  7. Машбиц Е. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: Педагогическая наука – реформе школы / Е. Машбиц. – М. : Педагогика, 1998. – 192 с.
  8. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 816 с.
  9. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы. – М. : Русский язык, 1985. – 704 с.
  10. Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече учителей-экспериментаторов // Учительская газета. – 1986. – 18 окт.
  11. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
  12. Психологічна енциклопедія. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
  13. Словарь русского языка : в 4 т. – М. : Полиграфресурсы, 1999. – 800 с.
  14. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1979. – 442 с.
  15. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 1600 с.
  16. Философская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.
  17. Философский словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – 576 с.
  18. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.А. Губского, Г.В. Кораблёва, В.А. Лутченко. – М. : ИНФРА, 1998. – 742 с.
  19. Философський енциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева. – М. : Сов. энциклопедия, 1993. – 338 с.
  20. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
  21. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 797 с.
- Шакуров Р.Х. Психология преодоления: контуры новой научной теории / Р.Х. Шакуров // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 1. – С. 32–35.

## ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ І МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ – НАЙВАЖЛИВІШИЙ ФАКТОР НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

Останніми роками спостерігаються складні демографічні процеси й негативні тенденції падіння якості життя: скорочується народжуваність, спостерігається старіння населення та збільшення рівня смертності й захворюваності. Багато в чому причини подібних явищ приховані в способі життя дорослого і підростаючого покоління – у великій кількості шкідливих звичок, малорухомості, нераціональному харчуванні та загальній апатії, небажанні самотійно долати труднощі.

Підготовку професійних педагогів у вищій школі сьогодні важко уявити без створення умов до мотивації в кожного нинішнього студента освоїти в повному обсязі здоровий стиль життя.

Як відомо, саме здоровому способу життя належить головна роль у створенні загальнооздоровчого вектора розвитку будь-якого суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що, незважаючи на велику кількість наукових досліджень у галузі педагогіки (Г.М. Андрєєва, О.С. Газман, І.С. Кін, В.В. Москаленко, Б.П. Паригін, С.В. Подмазін, В.В. Серіков, В.А. Сухомлинський, І.С. Якіманська та ін.), на наш погляд, в Україні бракує наукових праць, здійснених у цьому напрямі.

Стан здоров'я людини як біосоціальної істоти завжди був і буде показником того, наскільки ця країна, регіон або етнотериторіальне утворення готові протистояти труднощам, спричиненим мінливими умовами його існування. Населення великих індустріальних регіонів (у тому числі Донбасу) відчуває, як свідчать численні інформаційні джерела, дуже сильний пресинг різноманітних факторів соціального, екологічного, техногенного й іншого характеру, що негативно позначається на показниках фізичного, психоемоційного й інтелектуального статусу дорослих і дітей.

Численні негативні впливи на організм підростаючого покоління призводять до того, що збільшуються випадки вроджених вад розвитку та спадкоємних дисфункцій; формуються масові відставання молоді в розвитку (“ретардація”); часто трапляються ситуації довгострокових захворювань у людей, які починаються в ранньому віці і продовжуються в шкільні та студентські роки.

Студентство завжди було авангардом будь-якого суспільства, у ХХІ ст. ця група населення залишається відчутною силою практично в кожній цивілізованій країні.

Спеціально проведені в різних університетах дослідження свідчать, що тенденція до усвідомлення ролі здоров'я та життєдіяльності людини прослідковується на дуже низькому рівні. Підкріплення знаннями, уміннями і стійкою мотивацією до формування і покращення здоров'я в студентів відзначається недостатньо.

**Мета статті** – висвітлення ролі здорового способу життя майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах.

Функціональний стан систем організму і здоров'я дітей, підлітків і молоді останніми роками стали базисом для серйозної розробки й активного впровадження в практику концепції про “здоров'яощадну” освіту. Реалізація цієї концепції передбачає організацію єдиної медичної, психофізичної й педагогічної служби здо-



ров'я в різних регіонах, оскільки досить часто причини погіршення здоров'я учнів та студентів, мають не об'єктивний, а суб'єктивний характер.

Пояснюючи цю тезу більш докладно, зазначимо, що неправильні дії вчителів шкіл, викладачів університетів, або ще частіше їхня бездіяльність при вирішенні завдань охорони здоров'я учнівської молоді погано впливає.

Відповідно до сучасних уявлень фізіологів, психологів і медиків-клініцистів, практично будь-яка патологія найчастіше виникає внаслідок недостатності адаптаційних механізмів, їхніх засобів і наступного виснаження [2]. Якщо в процесі інтелектуальної праці студента спостерігаються такі позитивні фактори, як висока мотивація його трудової діяльності, емоційність, піднесення й натхнення, що буває в періоди творчого "горіння", то зрив адаптації довго може не розвиватися та не наставати [1].

Однак при значному розумовому напруженні (особливо перенапруженні), тривалій гіподинамії найважливіші системи життєзабезпечення молоді людини (серцево-судинна, дихальна й нервова) входять у стресову реакцію, швидко призводячи до виснаження резервних пристосовувальних можливостей організму [3].

У молодого випускника університету в сучасній середній школі регулярно зустрічаються подібні зриви адаптації. За даними В.В. Бутяєвої, що проводила дослідження стану здоров'я 98 молодих учителів м. Ростова і Ростовської області, майже в половині з них (42%) спостерігалися різкі погіршення діяльності кардіореспіраторної системи після робочого дня, що свідчило про розвиток у них глибокого стомлення. Автор пояснює це не тільки нервово-психічним порушенням, а й незадоволеністю своєю роботою. Відповідно до досліджень В.В. Бутяєвої, більшість педагогів постійно перебуває на межі з хворобою, тому досить швидко занедужує.

Очевидно, що позитивний емоційний настрій з боку педагога, уміння долати стресогенні ситуації й депресії допомагає вчителю в його нелегкій праці. Тому учні одержують більш міцні знання, а вчитель має краще здоров'я.

Саме тому відмінний функціональний стан і міцне здоров'я вчителя є найважливішими факторами загальнокультурного та професійного рівня, що дає змогу оптимізувати навчально-виховний процес.

За даними сучасних дослідників, раціонально побудована фізична культура, розумно організоване дозвілля студента допомагають йому успішно протистояти стресам і зривам адаптації й на довгі роки (при дотриманні здорового стилю життя) утримувати високий рівень працездатності та креативності.

У Луганському національному університеті ім. Т. Шевченка у 2000–2009 рр. склалася чітка система в межах програми "Спорт для всіх", що активувала природний потяг студентської молоді до занять фізичною культурою й оздоровчими видами спорту. Основою активізації спортивно-масової роботи в цьому університеті є проведення щорічних спартакіад. Цей комплексний плановий цілорічний (включаючи канікулярний час в оздоровчих таборах) підхід у формі спартакіади, на наш погляд, себе цілком виправдав. Відкриття щорічної спартакіади є святковою подією для всіх студентів університету, вона супроводжується виступом ректора, підніманням прапора цього закладу. Змагання продовжуються протягом усього навчального року. До програми змагань традиційно включають такі види спорту, як: настільний теніс, легкоатлетичний крос, шахи, міні-футбол, волейбол, баскетбол, легка атлетика, плавання, багатоборство за програмою Державних тестів.

У цій щорічній спартакіаді беруть участь студенти всіх курсів і факультетів, а також інститутів університету.

Останніми роками близько 3000 студентів університету щорічно беруть участь у спортивно-масовій роботі. Щороку розширюється кількість видів спорту, які захоплюють студентів. Значної популярності набули армреслінг, спортивна і художня гімнастика. Популярними є змагання на звання “Міс аеробіки університету”. Усі переможці нагороджуються коштовними призами і почесними грамотами ректорату.

Проведення змагань широко висвітлюється в університетській газеті “Новий погляд” і на сторінці Інтернету, систематично виготовляються спортивні фотостенди.

Студенти, які виконали розрядні вимоги, отримують спортивні розряди.

У 2001/02 навчальному році 19 студентам-випускникам загальних факультетів, які протягом п’яти років навчання активно брали участь у змаганнях і в суддівстві, вручено посвідчення додаткової професії “Інструктор-методист фізичної культури і спорту”.

Затвердження чіткого календаря спортивної роботи університету сприяло активізації роботи спортивних секцій на факультетах й інструктажах цього університету.

На прохання студентів університету було розроблено авторський спецкурс “Фізичне виховання і здоровий стиль життя студента”, на який записалося кілька сотень студентів з усіх факультетів різних курсів. Метою цього спецкурсу є: надати сучасне уявлення про здоровий стиль життя; активні форми відновлення сил і здоров’я засобами фізичного виховання (не тільки в навчальний, а й у позанавчальний час).

Тематика спецкурсу така:

1. Фізична культура, спорт і дозвілля.
2. Психологічна підготовка в режимі дня студента.
3. Методи складання комплексів оздоровчої гімнастики.
4. Ігрові види спорту і здоров’я.
5. Самоконтроль у заняттях фізичним вихованням і спортом.
6. Здоровий стиль життя – альтернатива аутоагресивній поведінці.
7. Здоровий стиль життя – основа творчого довголіття.
8. Кінезифілія та сучасні тренажери.
9. Сон, харчування та здоров’я студента.
10. Активне довголіття закладається з юності.

Перед підготовкою цього курсу було проведено дві регіональні науково-практичні конференції (у 2003 і 2004 рр.) “Олімпізм і молода спортивна наука України”. Автори курсу брали участь у Міжнародній конференції “Наука. Олімпізм. Здоров’я. Реабілітація”. Досвід проведення цих конференцій, запрошення на них видатних представників педагогічної, психологічної науки, відомих спортсменів, досвідчених клініцистів, відомих учителів-практиків і досвідчених тренерів, обговорення проблем з колегами засвідчили необхідність більш широкого залучення студентів університету до освоєння різних видів спорту.

Річ у тім, що школа як соціальний інститут спрямовує свої зусилля на те, щоб учні пізнавали світ. Розвиваючи свої здібності, школяр накопичує інтелектуальні ресурси, активно готується до самостійної діяльності. Однак при цьому необхідно ретельно зберігати своє здоров’я, оскільки саме воно є базою всього подальшого розвитку особистості юного громадянина [4].

Дослідження здоров'я, як відомо, принципово відрізняється від вивчення хвороб, якими займається винятково фундаментальна та клінічна медицина. Медицина, інакше кажучи, займається практичною діяльністю у сфері різних реалізованих факторів ризику, які призвели до розвитку захворювань гострого й хронічного характеру [5].

У школі є дисципліни (такі як “Основи безпеки життєдіяльності”, “Валеологія”), які дають знання профілактичного, запобіжного характеру. Ці предмети дають змогу зрозуміти потенційну людську природу, розглядаючи її як ресурс, що зростає сам і проходить у процесі свого становлення через різні зони ризиків. Усе вищезазначене безпосередньо стосується дитини в період її шкільного навчання, тому що юні школярі вступають на поріг цього соціального інституту, не усвідомлюючи в повному обсязі своїх майбутніх завдань. Вони не підготовлені до постановки і самостійної реалізації цілей. Знання щодо здоров'я мають стати не тільки основою технології у сфері інтелектуального та фізичного розвитку в цьому соціальному інституті. Вони мають постійно використовуватися; за їх допомогою сама дитина повинна здійснювати своє індивідуальне вдосконалення під контролем з боку досвідченого педагога. Студенти педагогічних університетів з перших курсів мають вивчати подібні методологічні та методичні технології оптимізації здоров'я своїх майбутніх учнів [6].

Фактично всі технології (психологічного й педагогічного плану) мають бути пронизані духом здоров'яощадних потенцій. Багато питань здоров'язбереження можуть бути вирішені завдяки оптимізації відносин дитини та педагога, які виникають у процесі навчання. Фізична культура й фізичне виховання якомога краще зможуть допомогти вирішити проблеми, обумовлені тендерними розбіжностями, а також відмінностями у швидкості розумового й фізичного розвитку дітей. Здоров'яощадні вимоги до освітнього середовища та поліпшення стану здоров'я стосуються не тільки дітей, а й педагогів. Потрібні спеціальні практичні методики, які дали б вчителю змогу зберігати й відновлювати свій фізичний і психоемоційний стан. Це необхідна умова здійснення професійної діяльності в школі. Не менш важливою для педагога, на якого постійно чекають випробування й значні емоційні перевантаження при роботі з учнями, є сфера відносин усередині вчительського колективу. Ця сфера службових відносин практично ніколи прямо не співвідносилася з питаннями здоров'я. Мало науковців займались вивченням цього питання [7].

Тим часом багато факторів ризику й конфліктогенних потенції закладено найчастіше у сфері відносин між членами педагогічного колективу.

У цьому контексті дуже перспективно говорити про фізичний спорт. Саме ці напрями в сукупності зі знаннями про здоров'я допоможуть сьогodнішньому студенту університету зберегти власне здоров'я і зміцнити його у своїх майбутніх учнів і вихованців.

**Висновки.** Основними факторами, які заважають ретельно займатися своїм здоров'ям, студенти називають дефіцит вільного часу й втому після навчальних занять. Водночас відсутність інтересу до здоров'я і впевненість, що хвороби їм не загрожують, серед цих факторів-“перешкод” займають останні місця.

Анкетування студентів педагогічних університетів наочно демонструють, що самооцінка рівня своїх знань і вмінь, які стосуються здоров'я та фізичного розвитку, явно завищена.

Найважливішою метою сучасної освіти є її реформування на принципах екологооздоровчої, або здоров'яощадної, ідеології, як соціально-біологічної й духовно-культурної основи розвитку людини у ХХІ ст.

#### **Література**

1. Ляпин В.П. Пути решения задач физического воспитания в вузах / В.П. Ляпин // Фізичне виховання – здоров'я студентів : матеріали наук.-метод. конф. – Донецьк : Наука і освіта. – 2003. – С. 66–68.
2. Мартиненко М. Социально-психологические детерминанты стиля жизни / М. Мартиненко, Т. Яковчук // Матер. Міжнар. наук.-практик. конф. “Валеологія: сучасний стан, напрями та перспективи розвитку”. – Харків, 2003. – Т. II. – С. 207–218.
3. Верещагин В.Г. Физическая культура индийских його / В.Г. Верещагин. – Минск : Пламя, 1991. – 143 с.
4. Глузин О.Г. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. ... док. пед. наук / О.Г. Глузин. – К., 1997. – 34 с.
5. Гавердовск Ю.К. Аэробика или дискотека? / Ю.К. Гавердовск // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 2.
6. Воронин В.Б. Вьетнамская йога при болях в спине / В.Б. Воронин. – К. : Информ.-изд. центр “Киев”, 1991. – 15 с.
7. Ларіонова-Нечерда О.Є. Навчання основам здорового способу життя шляхом проведення тренінгів-інтенсивів / О.Є. Ларіонова-Нечерда, М.О. Гановська // Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. “Валеологія: сучасний стан, напрями та перспективи розвитку”. – Харків, 2003. – Т. II. – С. 177–181.



Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

ВИПУСК № 1

Виходить 6 разів на рік

Редактор А.О. Бессараб  
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 25.02.2009.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 40,79. Обл.-вид. арк. 40,71. Тираж 500 пр. Зам. № 8-09ж.

---

Видавництво  
Класичного приватного університету  
Свідоцтво Державного комітету телебачення і радіомовлення України  
про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

Виготовлено на поліграфічній базі Класичного приватного університету  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б