КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 2

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. 2. – 440 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 Сіднєв 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

ЗМІСТ

Ажиппо О.Ю.
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНИХ ФАКТОРІВ
НА ЯКІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ 10

Балацинова А.Д.
СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ 14

Башкір О.І.
СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТВКИ 19

Безценная Ж.П.
РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 24

Бекетова О.В.
ПРОБЛЕМА ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛІВ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЖУРНАЛІСТИЦІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX століття 27

Бєляєв С.Б.
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ 31

Биковська О.В.
ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ 34

Білик В.М.
ПИТАННЯ ДІАЛЕКТИЧНОЇ ЄДНОСТІ МОРАЛЬНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ (ДО XIX століття) 37

Білостоцька О.В.
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ З РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 43

Блудова Ю.О.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ”
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 48

Бондаренко Ю.
ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ
ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ 52

Борисова М.В.
ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ 56

Боцюра О.А.
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО СКЛАДАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАВДАНЬ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 60

Вакуленко Т.С.
ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНИХ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ КОНТРОЛЬНО-КОРИГУВАЛЬНОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ 63

Варфоломєєва І.М.
ПРОБЛЕМНИЙ ВИКЛАД ЗНАНЬ З ГЕОГРАФІЇ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ 67

Волкова Т.В.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ 72

Гавриленко Л.І.
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД – СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР
У РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ 77

Гаврилюк Л.В.
ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ..... 81

Гайдук Н.О.
ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ 85

Гаркуша І.В.
РИТОРИКА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 90

Гиренко И.В.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... 95

Глазкова І.Я.
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
В РАДЯНСЬКИЙ ТА ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД..... 98

Гнезділова К.М.
ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 104

Гнізділова О.А.
РОЗВИТОК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
У НАУКОВИХ ШКОЛАХ ХАРКІВСЬКОГО РЕГІОНУ 108

Гончар О.В.
СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX століття..... 114

Гончарова О.В.
В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ 122

Грень Л.М.
ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ НА ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТІВ..... 126

Григорова Л.С.
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ 132

Грітченко Т.
ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ "ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВИЙ СТИЛЬ
СПІЛКУВАННЯ" В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 135

Діденко О.В.
ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ТВОРЧОСТІ
ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ 139

Друганова О.М.
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИВАТНОЇ ДОБРОЧИННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ОСВІТІ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX століття) 145

Дубінець І.В.
ПРОБЛЕМА СТИЛЮ В ПРАКТИЦІ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ-ПІАНІСТІВ..... 154

Дубов А.М.
ВПЛИВ ФІЗИЧНОЇ, ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА САМОСТІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ЗОВНІШНЬО ТА ВНУТРІШНЬО ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА 158

Єсьман І.В.
ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ 161

Зайковська С.В.
ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 165

Калашник М.П.
МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕЗАУРУС СОВРЕМЕННОСТИ: ПРИНЦИП ПАРТИТНОСТИ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ЦИКЛАХ АНТОНА ЛУБЧЕНКО 170

Квас О.В.
ДИТИНОЦЕНТРИЗМ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА 176

Колодійчук Л.С.
КУРСОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ СТУДЕНТАМИ АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ 181

Коломійченко С.Ю.
ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ 185

Кучменко О.Б.
ПІДХОДИ, ФОРМИ Й МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У МЕЖАХ ДИСЦИПЛІН БІОЛОГІЧНОГО БЛОКУ 189

Мальнєва О.В.
СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА 192

Мариківська Г.А.
УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК РАЦІОНАЛЬНОГО ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ ЗАКЛАДІ 196

Медведєва О.Р.
ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА 200

Мельник О.М.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 204

Мирошниченко В.І.
МОДЕЛЬ УРОКУ В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ 209

Міщук М.В.
ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ В СТРУКТУРІ ВМІННЯ ВЧИТЕЛЯ КЕРУВАТИ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКОЛЯРІВ 213

Молчанюк О.В., Чаговець А.І.
ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ШКОЛІ 216

Мосейко Ю.В.
ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ ЯК ОСНОВА РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ 222

Наумова І.І.
СФОРМОВАНІСТЬ МОТИВІВ І ПОТРЕБ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОДНА З ВАЖЛИВИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 227

Орлова О.О.
РОЛЬ МЕТОДУ САМОСТІЙНИХ РОБІТ У ФОРМУВАННІ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ 229

Осова О.О.
ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. ДІСТЕРВЕГА 232

Отрошко Т.В.
ВПРОВАДЖЕННЯ МОНІТОРІНГУ ЯКОСТІ ЗНАНЬ – НЕОБХІДНА ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ 236

Павленко В.І.
ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ 240

Паламаренко І.О.
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 246

Пащенко Д.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 251

Переворская Е.И.
К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ УСТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО КОНТАКТА 257

Перетяга Л.Є.
ЗМІСТ І ПОКАЗНИКИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 264

Писаренко О.М.
РОЛЬ ПРИКЛАДУ У ВИХОВАННІ 269

Підбуцька Н.В., Воробйова Є.В.
КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 272

Пляка Л.В.
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 275

Полубоярина І.І.
ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ 279

Понікаровська С.В.
ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 284

Пономарьов В.О.
МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ 287

Попова Л.Д.
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ (ДО 205-річчя З ДНЯ ЗАСНУВАННЯ) 291

Прикотенко Т.А.
РОЛЬ КНИГИ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX століття) 295

Приходченко К.І.
ЗРОСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ У ТВОРЧОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 299

Приходько Т.П.
МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕНННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 306

Протасов А.Г.
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІНЖЕНЕРІВ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ 310

Резван О.
ПЕДАГОГІЧНІ КОНФЛІКТИ В СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 315

Рибалко Л.С.
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОРОЗКРИТТЯ ВНУТРІШНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ 319

Розумна Т.С.
ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ТА СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ 324

Романишин Л.М.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 328

Романовська О.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ 332

Рябова О.Б.
ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 336

Саєнко Н.В.
СТРУКТУРА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА В ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВТНЗ 340

Сидоренко-Ніколашина Е.Л.
АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ З КУРСОМ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АГРАРНИХ ВНЗ 346

Сігіда Т.В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ГУМАНІТАРНИХ КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 352

Скірко Г.З.
АДАПТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ДИТЯЧОГО ОРГАНІЗМУ
ЯК ПОКАЗНИК РІВНЯ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ
ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ 356

Сладких І.А.
ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "КРЕСЛЕННЯ" 361

Соколова А.В.
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДИТЯЧОГО ХОРОВОГО ВИХОВАННЯ
В НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ БОЛГАРІЯ
(20–70-ті роки XX століття) 367

Старкова Н.О.
РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЗДІБНОСТЕЙ
ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ 375

Стукалова О.А.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ
ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 379

Сущенко Т.І.
ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ
З ПОЗИЦІЙ ПЛАНЕТАРНОГО ПІДХОДУ 384

Тарасенко Т.В.
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ 392

Тищенко О.І.
КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ЄДНОСТІ ЗАГАЛЬНОГО
І ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ 395

Топчій Г.С.
ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 399

Тюріна В.О., Свєточева І.І.
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МЕНЕДЖЕРА ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ 403

Ульянова В.С.
ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У МУЗИЧНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 407

Фомін В.В.
ПРИНЦИПИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ
В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДИТИНИ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ П.Г. РЕДКІНА 410

Харківська А.А.
РОЛЬ КМСОНП ТА СИСТЕМИ ЗАЛІКОВИХ ОДИНИЦЬ
У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 413

Чевичелова О.О.
ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ
НА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СВІТІ 418

Черепєхіна О.А.
ЩОДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ
“ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПСИХОЛОГА” 422
Черножукова Н.Л.
СВОБОДОЗДАТНІСТЬ ЯК ЗДАТНІСТЬ ДО ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ 429
Чєн Н.В.
ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ 433
Шведова Я.В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ТЕЛЕЖУРНАЛІСТІВ 437

АЖИППО О.Ю.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ЯКІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ

Перш ніж розпочати безпосередню розробку системи індивідуалізованого навчання студентів, необхідно виявити комплекс соціально-педагогічних факторів, які цілеспрямовано впливають на їх підсвідому активність. Це дасть змогу визначити не тільки зміст, структуру та технологію функціонування цієї системи, а й особистісні якості студентів, які необхідні для успішного її використання в професійній підготовці вчителя.

У соціально-педагогічному дослідженні проблем вищої освіти звернення до соціально-демографічних характеристик студентів виступає як один із способів зв'язку явищ, що вивчаються, з процесами розвитку суспільства, насамперед, його соціальної структури. Соціально-демографічні показники – це сукупність об'єктивних і відносно стабільних характеристик студентської молоді, що великою мірою визначають спосіб їх життя, а також види діяльності. До них належать: соціальне походження, належність до певної соціально-професійної групи, стать, вік, освіта, сімейний стан, місце проживання тощо [4].

Багато авторів відзначають зростання рівності навчальних можливостей представників різних соціальних груп; підкреслюють, що ці ознаки в сучасних умовах все ще зберігають своє значення й справляють певний вплив на різні показники навчальної діяльності студентів, але не є домінуючими [1, с. 38]. Так, багаторічні дослідження проблем навчальної активності, здійснені провідними соціологами відділу дослідження проблем вищої освіти, дають підстави стверджувати, що відмінності в показниках загальноосвітньої підготовки й успішності, що раніше досить чітко визначали соціальним походженням студентів, сьогодні стали замінювати відмінностями в рівні етичної сформованості та готовності молодих людей до навчання [5, с. 31].

Якість навчальної праці, будучи одним з показників успішного оволодіння професією у ВНЗ, зазначає впливу всіх вищеназваних соціально-демографічних факторів і зумовлює потребу в їх науковому аналізі. Такий підхід дасть змогу, по-перше, виявити найістотніші з них, по-друге, накреслити шляхи усунення їх негативного впливу, що підвищить ефективність педагогічного керівництва якістю навчальної праці студентів.

Мета статті – проаналізувати вплив соціально-демографічних факторів на якість навчальної праці студентів як показник успішності оволодіння професією у ВНЗ.

У дослідженні вітчизняних учених зафіксовано також, що відмінності студентів за соціально-класовою ознакою дуже сильно впливають на якість навчальної праці. Це пов'язано з тим, що нівеляція відмінностей студентської молоді за соціально-класовими ознаками у ВНЗ має більш яскравий характер, ніж у суспільстві, і пояснюється специфікою студентства як перехідної суспільної групи; загальними для всіх умовами життєдіяльності у ВНЗ і характером вимог до них. Разом з тим, при зниженні ролі соціально-класових ознак помітний вплив демографічних і так званих некласових ознак: статі, віку, освіти батьків, сімейного стану, належності до регіонально-територіальної області [5].

Проведене нами опитування показало, що серед успішних студентів переважають випускники міських шкіл з високим рівнем загальноосвітньої підготовки,

що живуть з батьками. Разом з тим, тільки 36,6% студентів, які закінчили школу з високими показниками, підтвердили свої знання у ВНЗ. Більшість студентів (84,6%) із середнім рівнем шкільної підготовки у ВНЗ продовжує вчитися так само (див. табл.).

Таблиця

Соціально-демографічні фактори, які впливають на якість навчальної праці студентів, %

Якість навчальної праці	Соціально-демографічні фактори										
	Стать		Тип школи, яку закінчив		Рівень шкільної підготовленості			Сімейний стан		Місце проживання	
	ч	ж	міська	сільська	добре-відмінно	добре-задовільно	задовільно-добре	неодружений	одружений	гуртожиток	квартира
добре-відмінно (переважають гарні оцінки)	22,4	27	33,8	18,2	36,6	4,7	3,4	22	25,8	15,7	30,5
добре-задовільно (переважають гарні оцінки)	61,8	59,4	45,4	67,2	56,7	84,6	69,8	64,7	56,8	60,8	62,2
задовільно-добре (переважають задовільні оцінки)	15,8	13,6	10,8	14,6	6,7	10,7	26,8	13,3	17,4	23,5	7,3
Загальна кількість опитаних	70,6	29,4	51,6	48,4	17	71,6	11,4	53,1	46,9	41,5	58,5
Коефіцієнт пов'язаності *r* *p*	0,021 >0,1		0,384 0,05		0,324 0,05			0,038 >0,1		0,405 0,01	

Основна маса учнів з низьким рівнем знань, хоча деякою мірою й покращує свої знання, але дає найвищий відсоток студентів, що слабо встигають (28,8%). У студентів, які живуть у гуртожитку, якість навчальної праці явно нижче, що пояснюється відсутністю відповідних умов (шум, незбалансованість режимних моментів, різноманіття інших факторів, що відволікають) для самостійної роботи.

Для порівняння рівня впливу соціально-демографічних факторів на якість навчальної праці студентів ми підраховували коефіцієнт пов'язаності цих змінних.

Відомо, що абсолютна величина коефіцієнта (*r*) змінюється від 0 до 1. Крайні значення показують або відсутність аналізованого зв'язку, або функціональну залежність від виділеного фактора, тобто близькість до 1 є своєрідним показником однофакторності явища. Із збільшенням кількості факторів, які зумовлюють досліджуване явище, абсолютна величина коефіцієнта пов'язаності зменшується.

Чим менша величина *p*, тим менший ризик прийняти неправильну гіпотезу. Проте навряд чи є підстава прийняття такого високого рівня *p* при соціолого-педагогічному аналізі деяких тенденцій. Навпаки, тут дуже часто говорять про тенденцію, навіть якщо тільки 2/3 респондентів володіють цієї ознакою. Ми вважаємо

достатньо високим рівнем $p = 0,20$, це означає, що у 80% випадків ми не помиляємося, говорячи про наявність зв'язку між показниками, що вивчаються.

За рештою характеристик (вік, стать, сімейний стан) істотних відмінностей не спостерігається. Водночас необхідно відзначити, що "сімейні студенти" вчаться краще. Причина цього факту, на наш погляд, полягає в мобілізаційних можливостях, які створює студентська сім'я. Студенти, які мають сім'ю, особливо виділяють роль чоловіка (дружини) як фактор успішності навчання, подолання труднощів, що виникають.

До нашої вибірки увійшло 21,6% сімейних студентів, з них мають дітей – 12,3%. Матеріали ряду досліджень [3, с. 47] показують, що сімейні студенти за всією сукупністю становлять 18–20%. Тому наша вибірка є презентативною й дає змогу робити висновки, що стосуються цієї категорії молоді. Це важливо, тому що виявлено високу орієнтацію значної частини першокурсників на шлюб у студентські роки, яка зберігається в процесі всього навчання, що призведе до збільшення кількості сімейних студентів.

Вступ до шлюбу означає зміну соціального статусу, що пов'язано із цілим рядом нових для молодих людей обов'язків, які впливають на поведінку й ставлення до навчання. Одержані дані переконливо показують, що наявність сім'ї не позначається негативно на якості навчальної праці. Більше того, систематичність підготовки до занять у сімейних студентів дещо вищий, ніж у неодружених. Показово, що наявність у молодого подружжя дітей дисциплінує їх, підвищує відповідальність, що позначається на кінцевому результаті – якості підготовки фахівця.

Разом з тим, не можна не бачити цілого ряду проблем, що ускладнюють навчальну працю цієї категорії студентів. Аналіз порушень дисципліни навчальної праці показує, що це викликано часто об'єктивними причинами. По-перше, це житлова проблема. Багато сімейних студентів знімають кімнату або квартиру, що пов'язано з додатковими грошовими витратами, які не завжди компенсують батьки. Тому багато хто з них вимушений суміщати навчання з роботою, виконання якої часто пов'язано зі зниженням якості навчальної праці.

По-друге, це народження дитини. Одержані нами дані свідчать про те, що не всі жінки успішно можуть поєднувати обов'язки матері та студентки. Близько 70% студенток-матері знижують активність у навчанні та інших видах діяльності. Значно зростають пропуски занять і прогули, не говорячи вже про спізнення, у деяких студенток-матерів знижується і якість навчальної праці. Але проблему не слід, на наш погляд, дуже драматизувати. Бесіди з подібною категорією студентів показують, що народження дитини не тільки викликає труднощі, а й мобілізує молоде подружжя. Частина з них (9,0%) навіть покращує свої навчальні показники.

По-третє, це ставлення до студентів, які мають дітей, з боку керівництва ВНЗ, факультетів і окремих викладачів. Спостереження, бесіди показують, що нерозуміння частиною викладачів проблем, що виникають перед студентками-матерями, формальне ставлення до них призводить до того, що саме це є однією з причин припинення їхнього навчання у ВНЗ. Особливо це стосується до студенток молодших курсів.

У ряді факторів підвищення якості навчальної праці студентів важливе місце належить загальноосвітній підготовці. Виступаючи як система перероблених і засвоєних у школі знань у сукупності з виробленими в процесі навчання й соціальної практики уміннями та навичками, загальноосвітня підготовка є однією з умов, що забезпечують якість підготовки фахівців. У свою чергу, саме вона зумовлена соціа-

льно й психологічно. Так, з одного боку, рівень і якість її опиняються в певній залежності від панівних у цьому суспільстві соціально-економічних і політичних відносин, рівня його розвитку, його складових і відносин, рівня соціальної однорідності цього суспільства, конкретних умов, у яких відбувається сформованість особистості молодої людини. З іншого боку, рівень і якість загальноосвітньої підготовки зумовлені специфікою ставлення до освіти представників різних груп, характерними особливостями ціннісних орієнтацій, установок, мотивів. Таким чином, рівень і якість загальноосвітньої підготовки залежить від дії об'єктивних і суб'єктивних факторів, що перебувають у тісній взаємодії. Наприклад, низька якість довузівської загальноосвітньої підготовки може бути наслідком невисокої якості навчального процесу в тому чи іншому типі шкіл (сільська, міська тощо) або конкретному навчальному закладі, але може виступати й наслідком обмежених здібностей або етичної незрілості самої особистості (лінощі, безвідповідальність, недисциплінованість, відсутність мети тощо).

Рівень довузівської загальноосвітньої підготовки багато в чому позначається на якості підготовки майбутнього вчителя. Але водночас ми часто стикаємося з такими фактами, коли високий рівень загальноосвітньої підготовки не дає переваги частині студентів в оволодінні професійними знаннями, уміннями й навичками. І, навпаки, коли невисокий рівень загальноосвітньої підготовки, у поєднанні з наполегливою навчальною працею дає змогу студентам успішно навчатися у ВНЗ й готуватися до професійної діяльності.

Подібні суперечності вузівської діяльності походять від дії різних факторів, але головним з них, на наш погляд, є сформована в шкільні роки готовність до наполегливої систематичної навчальної праці. Психологи, які займаються проблемами навчальної діяльності, наголошують, що успішність навчання, як і продуктивність будь-якої іншої розумової діяльності, залежить, насамперед, від рівня інтелектуального розвитку людини, хоча значний вплив на неї можуть справити такі особливості особистості, як спрямованість інтересів, рівень домагань тощо. Чималу роль в успішності оволодіння знаннями відіграє працьовитість [2, с. 112].

Висновки. Подбиваючи підсумки вищевисловленому, можна сказати таке: по-перше, відмінності студентської молоді за соціально-класовими ознаками у ВНЗ мають більш яскравий характер, ніж у суспільстві, і пояснюються специфікою студентства як перехідної суспільної групи, загальними для всіх умовами життєдіяльності у ВНЗ і характером вимог до них. Разом з тим, при зниженні ролі соціально-класових ознак помітний вплив демографічних і так званих некласових ознак: статі, віку, освіти батьків, сімейного стану, належності до регіонально-територіальної області. По-друге, у підвищенні якості навчальної праці студентів особливе місце належить загальноосвітній підготовці. Виступаючи як система перероблених і засвоєних у школі знань у сукупності з виробленими в процесі навчання та соціальної практики уміннями й навичками, загальноосвітня підготовка є однією з умов, що забезпечують якість підготовки фахівців.

Література

1. Иконникова С.Н. Молодежь: Социологический и социально-психологический анализ / С.Н. Иконникова. – Л., 1974. – 167 с.

2. Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов в высшем образовании / В.С. Лисовский, В.А. Сухин и др. – Л. : Из-во ЛГУ, 1980. – С. 248.

3. Никандров Н.Д. Основные формы учебной работы в высшей школе / Н.Д. Никандров // Научная организация учебного процесса. – Новосибирск : НЭТИ, 1971. – Вып. 2. – С. 12–15.

4. Петренко Е.С. Социально-демографические показатели в социологических исследованиях / Е.С. Петренко, Т.М. Ярошенко. – М. : Знание, 1979. – 189 с.

5. Проблемы повышения успеваемости и снижение отсева студентов. – Л. : Из-во ЛГУ, 1983. – 182 с.
6. Рабочая книга социолога / М.Н. Руткевич, Г.В. Осипов, С.В. Фролов и др. – М. : Наука, 1976. – 511 с.

БАЛАЦИНОВА А.Д.

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

Потенціал обдарованості є найціннішим ресурсом духовного й матеріального поступу України на шляху розбудови незалежної держави.

Проте обдаровані діти – не тільки дуже цінна, а й надто вразлива частина нашого суспільства. Усупереч поширеній думці про те, що обдарованість сама може прокласти собі шлях, наукові дослідження та практика доводять протилежне: обдаровані діти у своєму розвитку наражаються на особливий ризик. Тому визначальне значення для розвитку обдарованості дитини має інтенсивна й довготривала педагогічна підтримка з боку дорослого.

Мета статті – розкрити особливості педагогічної підтримки обдарованих школярів.

Досліджуючи біографії 400 видатних особистостей, американські вчені дійшли висновку, що 60% із них мали серйозні проблеми з пристосуванням до умов шкільного життя.

Значний внесок у розуміння проблем адаптації, що виникають в обдарованих дітей, зробила американська дослідниця Л. Холлінгуорт. Серед найхарактерніших проблем обдарованих дітей вона називає [4]:

1. *Неприязне ставлення до школи*. Воно часто виникає тому, що навчальна програма нудна та нецікава для обдарованої дитини. Порушення в поведінці обдарованих дітей можуть виникати через те, що навчальний план не відповідає їхнім здібностям.

2. *Особливу спрямованість ігрових інтересів*. Обдарованим дітям подобаються складні ігри і нецікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки із середніми здібностями. Унаслідок цього обдарована дитина стає ізольованою, замкнутою.

3. *Неконформність*. Обдаровані діти відкидають стандартні вимоги, особливо якщо вони суперечать їхніми інтересами або здаються безглуздими.

4. *Заглиблювання у філософські проблеми.* Для обдарованих дітей характерно замислюватися над такими явищами, як смерть, потойбічний світ, релігійні вірування та філософські проблеми більше, ніж для середньої дитини.

5. *Невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком*. Обдаровані діти часто віддають перевагу спілкуванню та грі з дітьми старшого віку. Через це їм іноді важко стати лідерами, тому що вони поступаються останнім у фізичному розвитку.

Цей перелік було доповнено іншими дослідниками. Так, Дж. Уїтмор, вивчаючи причини вразливості обдарованих дітей, наводить такі фактори [4]:

1. *Прагнення до досконалості (перфекціонізм).* Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості. Вони не заспокоюються, не досягнувши найвищого рівня. Ця властивість виявляється досить рано.

2. *Відчуття незадоволення*. Таке ставлення до самих себе пов’язане з характерним для обдарованих дітей прагненням досягти досконалості в усьому, чим во-

ни займаються. Вони дуже критично ставляться до власних досягнень, часто не задоволені, звідси – відчуття власної неадекватності та низька самооцінка.

3. *Нереалістичні цілі*. Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі. Не маючи змоги їх досягти, вони починають хвилюватися. З іншого боку, прагнення до досконалості і є тією силою, що веде до високих досягнень.

4. *Надчутливість*. Оскільки обдаровані діти більш сприйнятливі до сенсорних стимулів та краще розуміють відношення і зв'язки, то вони схильні до критичного ставлення не лише до себе, а й до оточуючих. У результаті таку дитину часто вважають гіперактивною й такою, що відволікається, оскільки вона постійно реагує на різноманітні подразники та стимули.

5. *Потреба в увазі дорослих*. Через природну допитливість та прагнення до пізнання обдаровані діти часто монополізують увагу вчителів, батьків та інших дорослих. Це викликає тертя у взаєминах з іншими дітьми, яких дратує прагнення такої уваги.

6. *Нетерпимість*. Обдаровані діти часто з недостатньою терпимістю ставляться до дітей з нижчим інтелектуальним розвитком. Вони можуть відштовхувати інших зауваженнями, які виражають зневагу або нетерпіння.

Фахівці в галузі обдарованості одностайно дотримуються тієї думки, що традиційне навчання затримує розвиток обдарованих дітей і для повного розкриття їхнього потенціалу необхідні спеціальні програми та методи навчання, які б відповідали їхнім психологічним особливостям (виду й рівню обдарованості, інтересам, мотиваційно-особистісним характеристикам).

Принципи побудови програм навчання для обдарованих дітей найбільш повно були сформульовані в 1982 р. у США. Серед вимог, що стосуються змісту навчання, можна виділити такі:

1. Глобальний, основоположний характер тем і проблем для вивчення.
2. Міждисциплінарність змісту.
3. Інтеграція тем і проблем, що належать до різних галузей знання, шляхом встановлення внутрішніх взаємозв'язків та взаємозалежностей змістовного характеру.
4. Насиченість змісту навчання.
5. Побудова змісту навчання на завданнях "відкритого" типу, що не мають єдиного й остаточного вирішення.

На думку американських учених, зміст освіти, визначений з урахуванням цих вимог, дає змогу вирішувати проблему індивідуалізації та відкриває великі можливості для розвитку мислення в дітей [3].

У світовій педагогічній науці та практиці розрізняють два основних підходи до розробки змісту навчальних програм для обдарованих дітей: один базується на зміні кількісних, другий – якісних характеристик. До кількісних характеристик змісту освіти належать, насамперед, обсяг навчального матеріалу й темп навчання; до якісних – співвідношення різних напрямів моделювання змісту, характер його подачі (алгоритмізований, евристичний тощо).

На основі зміни кількісних параметрів змісту освіти виділяються дві основні стратегії – прискорення та інтенсифікації. На основі зміни якісних характеристик традиційного змісту освіти сформувалися напрями "збагачення" ("стратегія поглиблення", "стратегія проблематизації", "навчання мисленню", "дослідницьке навчання" тощо) [6].

Прагнення врахувати різноманітні запити обдарованих дітей, з одного боку, і різні завдання навчання цієї категорії учнів – з іншого, призвело до створення різних програм, які використовуються в школі та за її межами (у зимових і літніх таборах, будинках творчості тощо). Класифікацію існуючих програм на основі за-

вдань, які вони вирішують, запропонувала Н. Шумакова [9]. Усі програми навчання вона умовно поділила на три категорії:

1. Освітні.
2. Освітньо-розвивальні.
3. Розвивальні.

Освітні програми спрямовані на те, щоб дитина отримала певну суму знань, умінь та навичок у різних змістовних галузях (тобто те, що прийнято називати загальноосвітньою підготовкою). Існує два підходи до побудови освітніх програм для обдарованих дітей. Перший пов'язаний із прискоренням процесу навчання. Другий – із поглибленим вивченням матеріалу.

Завдання розвитку творчих можливостей дитини ставлять перед собою різні *розвивальні програми* (за іншими класифікаціями такі програми часто називають збагаченими). Завдання оволодіння знаннями в тих чи інших галузях відступає на другий план або не ставиться зовсім (наприклад, програма Е. де Боно). Розвивальна навчальна програма базується на принципово іншому змісті, який не є ні продовженням, ні більш широким викладом матеріалу, що включається до звичайних освітніх програм. За домінуванням тих чи інших конкретних завдань навчання ці програми можна поділити на два види. До першого виду можна віднести всі програми, які спрямовані, перш за все, на розвиток вищих процесів мислення: творчого, критичного, логічного, уміння вирішувати проблеми. До другого – ті, що ставлять завдання розвитку емоційно-особистісної сфери.

Ми погоджуємося з Н. Шумаковою, яка вважає, що ні освітні, ні розвивальні програми не можуть вирішити весь комплекс проблем навчання та розвитку обдарованих дітей. Це питання може бути вирішено лише в межах *освітньо-розвивальних програм*. До цієї категорії програм належать такі, що ставлять завдання засвоєння знань і розвитку творчої особистості дитини як рівноправні. На практиці це здійснюється, як правило, і за рахунок тієї чи іншої якісної зміни змісту навчання, і за рахунок упровадження різних методик навчання, що забезпечують розвиток мислення й емоційно-ціннісної сфери дитини у процесі засвоєння навчального матеріалу.

У літературі, присвяченій проблемі навчання обдарованих дітей, велика увага приділяється *методам навчання* як способам організації навчальної діяльності школярів. Стосовно навчання інтелектуально обдарованих учнів провідними й основними вважаються методи творчого характеру: проблемні, пошукові, евристичні, дослідницькі, проектні – у поєднанні з методами самостійної, індивідуальної та групової роботи [5].

Стосовно *організації навчання* обдарованих учнів існує три варіанти [7]:

1. *Роздільне навчання* – спеціальні школи для обдарованих дітей.

2. *Сумісно-роздільне навчання* – наявність у загальноосвітніх школах класів з різним рівнем та характером навчання.

3. *Сумісне ("змішане") навчання* – обдаровані діти навчаються у звичайному класі загальноосвітньої школи разом зі своїми однолітками.

Усі три варіанти мають як свої плюси, так і мінуси. Проте, як справедливо зазначає О. Савенков [7, с. 63], "скільки б спеціальних шкіл і класів для обдарованих ми не створювали, значна частина цих дітей навчається й буде навчатися в "звичайних", "нормальних", "масових" школах". Тому фахівці вважають, що за умови здійснення диференційованого й індивідуалізованого підходів змішане навчання обдарованих дітей є найбільш перспективним та ефективним [1; 5].

Розглянемо основні форми навчання обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити такі форми індивідуалізації навчального процесу для обдарованих учнів:

1. Складання індивідуального навчального плану.

2. Навчання за індивідуальними програмами з окремих навчальних предметів.

3. Наставництво (менторство, тьюторство).

Найбільш сприятливі можливості для диференціації навчання обдарованих дітей надають такі форми організації навчального процесу:

1. Факультативні заняття.

2. Дослідницькі секції або об'єднання.

3. Проектне навчання.

4. Форми організації навчання, які засновані на ідеї *групування* учнів у певні моменти освітнього процесу:

– *диференціація паралелей* (у школі передбачається декілька класів усередині паралелей для дітей з різними видами здібностей);

– *перегрупування паралелей* (школярі одного віку об'єднуються в групи, які враховують їхні схожі можливості, для занять з кожного навчального предмета. Та сама дитина може займатися якими-небудь предметами (наприклад, математикою й фізикою) у "просунутій групі", а іншими (наприклад, гуманітарними) – у звичайній);

– *виділення групи обдарованих учнів з паралелі* (передбачається об'єднання в групу 5–8 найбільш успішних у кожній паралелі школярів, яка розміщується в один з класів, де окрім них знаходяться ще близько 20 учнів. Із цим класом зазвичай працює спеціально підготовлений учитель, який дає групі обдарованих ускладнену та збагачену програму. Навчання основної частини класу і групи обдарованих ведеться паралельно, що передбачає різні завдання);

– *поперемінне навчання* (ця форма передбачає групування дітей різного віку, проте не на весь навчальний час, а лише на його частину, завдяки чому обдаровані можуть спілкуватися з однолітками й знаходити рівних собі в академічному відношенні дітей і відповідний зміст освіти. За цієї форми здібні учні мають можливість брати участь протягом частини навчального дня в заняттях старшокласників);

– *збагачене навчання для окремих груп учнів за рахунок скорочення часу на проходження обов'язкової програми* (у цьому випадку для обдарованих дітей здійснюється заміна частини звичайних занять на такі, що відповідають їхнім пізнавальним запитам);

– *групування учнів усередині одного класу в гомогенні (однорідні) малі групи на тих чи інших підставах (рівень інтелектуальних здібностей, академічні досягнення тощо)* [5].

Вибір і використання тієї чи іншої форми індивідуалізації та диференціації навчання мають бути засновані не лише на можливостях конкретної школи, перш за все, на врахуванні індивідуальних особливостей дитини, які й повинні визначати вибір оптимальної для неї стратегії розвитку.

Побутує думка, що якщо обдарованих дітей ще можна навчати, то виховувати їх майже неможливо. Разом з тим виховувати їх необхідно, і робити це потрібно з любов'ю, оскільки, як слушно зазначає І. Волощук [2, с. 12], на переважну більшість з них чекає нелегке майбутнє.

Виховання обдарованих школярів за змістом, організаційними формами, методами і прийомами істотно не відрізняється від організації виховної роботи серед учнівського загалу. Водночас психологічні особливості обдарованих дітей, специфічні завдання їхнього навчання зумовлюють певні відмінності у вихованні. На-

сам перед, вони стосуються проблем обдарованих, розв'язання яких неможливе без ефективної виховної роботи серед них.

У педагогічній літературі [2; 8] виділяють такі першочергові завдання у вихованні обдарованих учнів:

1. Розвивати навички спілкування.

2. Допомагати об'єктивніше оцінити власні здібності, щоб уникнути проблем, пов'язаних із заниженою або завищеною самооцінкою.

3. Сприяти їхньому гармонійному розвитку.

4. Протистояти готовності братися одночасно за декілька серйозних справ і жодної з них не доводити до логічного завершення.

5. Формувати дух змагання, виробляти звичку порівнювати власні результати, аналізувати причини успіхів та невдач і на цій основі робити правильні висновки.

6. Створювати умови для реалізації їхніх здібностей.

7. Сприяти формуванню власного світогляду.

8. Запобігати авантюрному використанню власних здібностей.

Вищезазначені завдання не вичерпують усіх особливостей виховної роботи із цією категорією учнів. Проте практика свідчить, що їх урахування, з одного боку, сприяє розв'язанню безлічі проблем, з якими стикаються обдаровані школярі, а з іншого – робить можливим їх диференційоване навчання.

Висновки. Обдаровані діти характеризуються особливими потребами та можливостями, які відрізняють їх від інших однолітків. Ці особливості й зумовлюють специфіку роботи з ними.

Серед основних завдань педагогічної підтримки обдарованих школярів – забезпечення розкриття їхньої індивідуальності, розвиток системного мислення, цілісного світосприймання та духовно-моральних основ особистості.

Література

1. Брюно Ж. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж. Брюно, Р. Малви, Л. Назарет и др. // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4. – С. 73–78.

2. Волощук І. Особливості виховання обдарованих школярів / І. Волощук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – № 4. – С. 7–13.

3. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособ. / [Е.С. Белова, Е.И. Щебланова, Е.Н. Задорина, Н.Б. Шумакова] ; под. ред. : А.М. Матюшкин; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : МПСИ, 2004. – 191 с.

4. Одаренные дети : пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого; предисл. В.М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 380 с.

5. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, А.В. Брушлинский и др.; Президент. программа "Дети России", М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. – М. : Магистр, 1998. – 66 с.

6. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальностям "Дошк. педагогика и психология", "Педагогика и методика дошк. Образования", "Педагогика и методика нач. образования" / А.И. Савенков. – М. : Academia, 2000. – 231 с. – (Высшее образование).

7. Савенков А.И. Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения / А.И. Савенков // Директор школы. – 1999. – № 5. – С. 55–63.

8. Шепотько В.П. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів : навч.-метод. посіб. / В.П. Шепотько, І.С. Волощук // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 27–54.

9. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : МПСИ, 2004. – 335 с.

10. Щебланова Е. И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников / Е.И. Щебланова // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 111–122.

БАШКІР О.І.

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема вдосконалення якості підготовки педагогічних кадрів не нова. Пошук шляхів її вирішення знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників. Інтерес викликають праці А.Г. Мороза, В.О. Сластьоніна, Н.В. Кузьміної, С.Т. Золотухіної, які розкривають шляхи вдосконалення загальної педагогічної підготовки студентів в умовах педагогічних закладів; М.Г. Виєвської, М.І. Дьяченка, Л.О. Кандибович, Л.В. Кондрашової, В.О. Сластьоніна, в яких подано теоретичне обґрунтування готовності студентів до праці вчителя, зокрема до педагогічної імпровізації (В.М. Харкін, В.А. Кан-Калик, Л.Ю. Берикханова, В.М. Смиренський).

Питання готовності майбутніх спеціалістів до педагогічної імпровізації є на сьогодні невичерпаним, адже явище імпровізації в роботі учителів різних фахів набуває в практичній діяльності своєї специфіки й своєрідності, що необхідно враховувати під час розробок програм стосовно підготовки студентів до педагогічної імпровізації.

Мета статті – розкрити основні положення системи формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки.

Різноманітні підходи щодо визначення питання готовності до діяльності свідчать про складність цього явища. Досить повну, на наш погляд, оцінку готовності дають Л.О. Кандибович і М.І. Дьяченко [1] і включають до неї: позитивне ставлення до відповідного стилю діяльності; необхідні знання, навички, уміння; стійкі професійно важливі особливості виховання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів, компонентів оцінки.

Розмірковуючи стосовно досліджуваної проблеми, В.О. Сластьонін зазначає, що “готовність до виконання професійних функцій охоплює здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здатність, психологічний стан, який відображає динамічність особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, винахідливість, емоційну стійкість” [4].

Досить глибоко, на наш погляд, зміст готовності до професійної діяльності розкриває у своїй праці Л.В. Кондрашова [2], яка розглядає такі компоненти в структурі педагогічної готовності: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-орієнтаційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу виокремити такі структурні компоненти готовності: психологічний, теоретичний та практичний, які забезпечують формування в майбутніх учителів позитивного ставлення до засвоєння теоретичних знань досліджуваного феномену та оволодіння практичними уміннями й навичками педагогічної імпровізації.

З метою формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації було проаналізовано зміст навчальних програм, який виявив, що процес підготовки студентів до імпровізації в умовах вищого навчального закладу відбувається стихійно, відсутня цілеспрямована організація формування готовності майбутніх спеціалістів до педагогічної імпровізації.

Отже, необхідність цілеспрямованого формування готовності студентів до педагогічної імпровізації, яка передбачала психологічну, теоретичну й практичну підготовку, потребувала розробки відповідної системи (див. рис.).

Рис. Система формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації

Структура системи формування готовності студентів до педагогічної імпровізації включає її суб'єктів, мету, завдання, компоненти, способи, умови успішності та результат.

Суб'єктами системи формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації є колектив студентів (група), малі групи студентів, студент, викладач. Метою системи є формування готовності майбутніх учителів до педагогіч-

ної імпровізації. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань: сформувати в майбутніх учителів потребу в оволодінні вміннями педагогічної імпровізації; організувати педагогічну взаємодію суб'єктів навчальної діяльності, яка б забезпечила сформованість готовності студентів до педагогічної імпровізації.

Система формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації передбачала реалізацію мотиваційно-цільового, змістового, операційно-діяльнісного та оцінно-результативного компонентів. Це дало змогу студентам усвідомити роль і значення імпровізації в професійній діяльності, оволодіти глибокими знаннями про сутність досліджуваного феномену, сформувати в них уміння імпровізувати та бажання самовдосконалюватися.

У ході формувального етапу експерименту вищезазначені компоненти процесу підготовки студентів до педагогічної імпровізації реалізовувалися шляхом застосування способів стимулювання позитивного ставлення до педагогічної імпровізації, забезпечення знань з основ педагогічної імпровізації, формування вмінь і навичок педагогічної імпровізації, способів самоконтролю.

На основі отриманих результатів застосування методик "Виявлення комунікативних та організаційних здібностей" та "Педагогічні ситуації", опитувальника "Який Ваш творчий потенціал?", вправ "Перевтілення", "Переосмислення", завдань творчого характеру виділили дві групи студентів. До першої групи Е1 (177 осіб) віднесли студентів, які мали здатність до педагогічної імпровізації (швидке реагування на непередбачені ситуації, знаходження яскравих, оригінальних рішень, прояв дотепності, гумору).

До другої групи Е2 (191 особа) увійшли студенти, в яких не зафіксована здатність до імпровізації в явному вигляді, що вимагало також цілеспрямованої роботи з формування їхньої готовності до педагогічної імпровізації.

Специфіка цих груп зумовила особливості роботи з ними. Зі студентами групи Е1 здійснювали цілеспрямовану діяльність щодо вдосконалення їхньої здатності до імпровізації, використання дидактичного матеріалу проблемно-пошукового характеру й залучення їх як помічників викладача, що сприяло стимулюванню розвитку їхніх природних здібностей. Значно нижчий рівень володіння студентами групи Е2 вміннями педагогічної імпровізації вимагав інтенсивної роботи, зокрема під час реалізації операційно-діяльнісного компонента системи.

З метою формування й посилення позитивного ставлення до імпровізації, усвідомлення її значення, необхідності в педагогічній діяльності, в навчально-виховному процесі ми: пояснювали, наводили приклади (вдалої й невдалої) педагогічної імпровізації; активізували самостійні пошуки студентами прикладів педагогічної імпровізації за матеріалами педагогічної преси, художньої літератури; організовували зустрічі студентів зі старшокурсниками, досвідченими вчителями та молодими педагогами, які постійно реалізують власні імпровізаційні рішення в спілкуванні з однолітками та учнями.

З метою оволодіння теоретичними знаннями з огляду на досліджувану проблему: розкривали сутність педагогічної імпровізації, роль та її значення в педагогічному процесі; надавали інформацію студентам про типи, етапи, ознаки та функції педагогічної імпровізації, визначали й характеризували способи самостійного оволодівання знаннями досліджуваного феномену.

Формування практичної готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації відбувалося завдяки: діловим іграм; розв'язанню педагогічних ситуацій та педагогічних завдань; виконанню творчих завдань, пов'язаних з педагогічною

імпровізацією; методикам “Тлумачення приказок”, “СФСП” (ситуації фрустрації в спілкуванні педагогів); тренінгів на розвиток комунікативної компетентності та вмінь педагогічної імпровізації; вправам на розвиток таких якостей учителя-імпровізатора, як фантазія, уява, творчість, інтуїція, драматичним постановкам педагогічних ситуацій, імпровізацій, казок, способам самопідготовки до педагогічної імпровізації.

Аналіз результатів експериментального дослідження дав змогу виявити позитивні зміни в професійній підготовці майбутніх учителів до педагогічної імпровізації (див. табл.).

Таблиця

Рівні сформованості готовності студентів до педагогічної імпровізації, %

Рівні готовності	Критерії	Показники	До експер.		Після експер.	
			Е1	Е2	Е1	Е2
Високий	Усвідомлення значущості ситуації	Студенти розуміють сутність, характер і значення щойно створеної педагогічної проблеми, об’єктивні в її оцінці	36	22	82	71
	Прийняття рішення	миттєво активізують пошук ідей вирішення запропонованої проблеми; приймають оптимальні своєрідні рішення із цільовим призначенням	32	18	79	67
	Реалізація рішення	здійснюють оригінальну реалізацію (постановку) свого рішення, досконало володіють вербальними та невербальними засобами комунікації, з почуттям гумору та задоволення, в емоційному піднесенні реалізовують свої імпровізаційні рішення	34	16	84	72
	Рефлексія	володіють уміннями корегувати свої дії, переосмислювати та прогнозувати результати подальшої взаємодії і прагнуть до постійної рефлексії	40	26	81	67
Середній	Усвідомлення значущості ситуації	Майбутні вчителі неповною мірою розуміють сутність, характер і значення щойно створеної педагогічної проблеми; об’єктивність і миттєвість в оцінці ситуації виявляються не завжди	45	34	18	29
	Прийняття рішення	активність пошуку ідей переважно залежить від зовнішніх чинників (одногрупників, викладачів, обставин); епізодично обирають оптимальні рішення, які мають цільове призначення	51	27	21	33

Продовження табл.

Рівні готовності	Критерії	Показники	До експер.		Після експер.	
			Е1	Е2	Е1	Е2
	Реалізація рішення	перевага надається штампам, а не оригінальності прийняття рішення; не досконало володіють вербальними та невербальними засобами комунікації, почуття гумору, емоційне піднесення і почуття задоволення ситуативні, залежать від обставин, виявляються епізодично	48	23	16	28
	Рефлексія	не досконало володіють уміннями корегувати свої дії, ситуативно прагнуть до корекції та переосмислення власних вчинків, епізодично прогнозують результати свого імпровізування	43	33	19	33
Низький	Усвідомлення значущості ситуації	Студенти не розуміють сутності, характеру й значення щойно створеної педагогічної проблеми; в оцінці ситуації об'єктивність відсутня	19	44	-	-
	Прийняття рішення	довготривалість процесу прийняття рішення або його уникнення	17	55	-	-
	Реалізація рішення	відсутня оригінальність подання рішення ситуації; не володіють вербальними та невербальними засобами комунікації, гумор та емоційне піднесення відсутні, що не приносить студентам задоволення від роботи	18	61	-	-
	Рефлексія	не здійснюють переосмислення та корекції своїх дій, не прогнозують їх результати	17	41	-	-

Аналіз таблиці свідчить, що робота стосовно формування готовності до педагогічної імпровізації в групах Е1 та Е2 здійснювалася однаково ефективно. А дещо вищий рівень готовності студентів групи Е1 свідчить лише про наявність первісних здібностей до педагогічної імпровізації, які спостерігалися в студентів цієї групи ще на початку формувального етапу експерименту.

Результатом дослідно-експериментальної роботи стало підвищення рівня сформованості базових знань та вмінь педагогічної імпровізації як у групі Е1, так і в групі Е2. Дані вимірів, одержані після закінчення формувального етапу дослідження, свідчать про ефективність запропонованої системи.

Висновки. Таким чином, розроблена система, яка передбачала реалізацію мотиваційно-цільового, змістового, операційно-діяльнісного та оцінно-результативного компонентів, дала змогу сформувати в студентів позитивну мотивацію до

вивчення імпровізації, знання стосовно досліджуваного феномену, уміння та навички імпровізувати.

Література

1. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

2. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : дис. … докт. пед. наук / Л.В. Кондрашова. – М., 1989. – 363 с.

3. Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.

БЕЗЦЕННАЯ Ж.П.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Сегодня в условиях расширения международных связей и формирования мирового информационного пространства современному специалисту необходимо постоянно быть в куре последних событий, происходящих в мире науки и техники не только у себя в стране, но и за рубежом, знакомиться с научными трудами своих коллег, участвовать в международных конференциях. Оперативное решение этих проблем возможно только при владении иностранным языком. В связи с этим значимость иноязычной компетенции в профессиональной деятельности неуклонно растёт, в то время как уровень ее сформированности у будущих специалистов в процессе обучения в неязыковом вузе остаётся довольно низким.

Это требует поиска новых педагогических технологий и решений, обеспечивающих интенсификацию познавательной деятельности студентов и мотивацию обучения. Этим объясняется внимание исследователей к поиску новых технологий, методов и форм обучения, к возможностям раскрытия личностного потенциала обучающихся (Е.В. Бондаревская, Г.И. Железовская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

На данном этапе одна из ведущих ролей в интенсификации процесса обучения иностранному языку отводится использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Значительное количество работ отечественных и зарубежных специалистов (А.А. Андреев, Б. Кларк, В.И. Солдаткин, В.П. Беспалько, М. Виве, Н.Х. Фролова) посвящено роли ИКТ и, в частности, технологии мультимедиа как одной из современных и перспективных ИКТ в процессе обучения иностранным языкам. Однако вопрос об их применении в рамках педагогической технологии формирования иноязычной компетенции студентов изучен ещё не достаточно.

Целью статьи является анализ использования ИКТ в рамках педагогических технологий для формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов.

Проблема формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза достаточно многогранна и неоднозначна. Ее понятийный состав находится на пересечении исследований из сферы педагогики, философии, лингвистики, психологии.

В ходе исследований ряда ученых (Е.Д. Божович, М.М. Голхенер, М.Е. Ейгер, Н.М. Епихина, Е.И. Козицкая, З.И. Коннова, Д.И. Слобин, Г.Р. Хамитова)

установлено, что процесс формирования иноязычной компетенции поддается педагогическому влиянию. Он может быть интенсифицирован при условии взаимодействия и учета психолого-педагогических предпосылок (языковые способности студентов, мотивация к изучению иностранного языка), а также при наличии системного подхода к его организации [1, с. 247]. Интенсификация рассматривалась учеными как активное обучение средствами коммуникативных речевых ситуаций на основе контекстного подхода, то есть главным образом внимание уделялось развитию речевой составляющей иноязычной компетенции на основе заданных коммуникативных ситуаций. Педагогические исследования признали целесообразность обучения языку с учетом личностно ориентированного подхода и усиления коммуникативной направленности языкового обучения (В.А. Болотов, А.Н. Дахин, И.С. Розов, В.Ф. Спиридонов, А.В. Хуторской и др.), а также внедрения современных педагогических технологий (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Г.А. Китайгородская, В.В. Петрусинский, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов и др.).

Тем не менее, механизм формирования иноязычной компетенции изучен недостаточно, и на основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать предположение, что формирование иноязычной компетенции будет протекать успешнее, если будут созданы оптимальные условия обучения и разработана технология с применением интерактивного метода, а именно комплексного и поэтапного использования всевозможных форм интерактивных занятий [6, с. 89].

Технология интенсификации обучения, успешно применяемая на современном этапе преподавания иностранного языка, осуществляется в рамках блочно-модульного обучения, то есть опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий [6, с. 90]. Некоторые исследования посвящены интенсификации формирования иноязычной компетенции с помощью компьютера, где особое внимание уделяется обучению идиоматическим единицам и специальной (терминологической) лексике [5, с. 71]. Использование средств мультимедиа в обучении иностранному языку, по мнению исследователей, является оптимальным при обучении языковым фактам, языковым единицам, которые являются не творческими, а готовыми, заданными, легко поддающимися методическому манипулированию в компьютерных программах.

Однако необходимо отметить, что применение мультимедийных средств на аудиторных занятиях по иностранному языку, а также для самостоятельной работы студентов неизмеримо шире. Это не только контекстный подход, где компьютер предоставляет целый набор вариантов текстового анализа: работа с электронными версиями конспектов лекций и учебных пособий на иностранном языке, контекстный поиск информации, прочтение постоянно обновляемой базы Интернет-сайтов популярных иноязычных газет, применение компьютерных словарных программ, самостоятельное составление глоссариев и т. д. Но это и коммуникативный подход, реализуемый средствами мультимедиа и возможностью обмена информацией на иностранном языке при электронной переписке со студентами смежных вузов, использовании чат-технологий, проведении видеоконференций.

На современном этапе освоение иностранного языка идет параллельно с информатизацией, овладением информационными технологиями, а, следовательно, значимость компьютерной лингводидактики возрастает. Педагогическая технология с применением интерактивного метода, подразумевающего аудиторные групповые интерактивные занятия (ролевые игры, деловые игры, моделирование, тренинги, case study, сократические диалоги и др.) и компьютерную лингводидактику,

расширяет личностный потенциал студентов, дает им больше возможностей для успешного овладения иностранным языком, способствует рациональному использованию времени занятий [5, с. 233].

Теории и практике обучения иностранному языку на неязыковых факультетах посвящены работы Г.А. Битехтиной, А.Н. Быковой, Е.Г. Вьюшкиной, Н.Н. Гришко, З.В. Емельяновой, И.И. Крюченко, О.А. Литвиенко, О.В. Федоровой, Л.В. Юхненко. Однако, несмотря на разносторонность охвата многих вопросов и несомненную теоретическую и практическую значимость проведенных исследований, следует искать новые пути для формирования иноязычной компетенции студентов в условиях неязыкового вуза. Конструирование в этой связи новых технологических решений будет способствовать расширению и обогащению исследовательского поля педагогической науки и позволит повысить уровень иноязычной компетенции студентов.

Одним из таких решений представляется применение педагогической технологии формирования иноязычной компетенции студентов с применением интерактивного метода с использованием ИКТ. Подобная технология, на наш взгляд, будет способствовать формированию иноязычной компетенции, а именно развитию устойчивых навыков аудирования, чтения, перевода, говорения, письма. Однако для обеспечения эффективности данной технологии необходимо соблюдение следующих условий:

1) формирование иноязычной компетенции должно являться одной из главных целей учебного процесса вуза и личностно значимым приоритетом студента;

2) необходимо технологически обеспечить формирование иноязычной компетенции студентов и разработать механизм реализации данной педагогической технологии;

3) иноязычная подготовка студентов должна осуществляться на основе комплексного подхода к содержанию, методам, средствам и формам обучения в целом;

4) следует комплексно применять в обучении интерактивный метод, то есть аудиторные интерактивные занятия и компьютерную лингводидактику;

5) необходимо применять компьютерное тестирование для определения стартовой иноязычной компетенции, для осуществления текущего и итогового контроля знаний студентов;

6) следует осуществлять компьютерную диагностику иноязычной компетенции по уровням: низкий (репродуктивный), средний (продуктивный), высокий (творческий);

7) целесообразно осуществлять поэтапный переход от простейших занятий (компьютерное тестирование, выборочное применение мультимедийных пособий для изучения отдельных аспектов лексики и грамматики) к более сложным и профессионально ориентированным формам интерактивных занятий (тренинги в рамках аудиторных занятий, различные ролевые игры, e-mail-проекты).

На базе исследований, проводимых в области педагогической технологии формирования иноязычной компетенции студентов с применением интерактивного метода с использованием ИКТ, отечественными методистами уже были созданы комплексы оценочных и диагностических методик определения уровня иноязычной компетенции студентов, а также разработаны и внедрены учебно-методические материалы по дисциплине “Иностранный язык (английский язык)” для некоторых специальностей.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать ***вывод***, что педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов с применением ин-

терактивного метода с использованием ИКТ имеет практическое значение при составлении учебных программ, подготовке спецкурсов, проведении тестирования, тренинговых и ролевых аудиторных занятий. Критерии выявления сформированности компонентов иноязычной компетенции могут использоваться в вузах различного профиля. Результаты могут стать основой для совершенствования процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Литература

1. Давыдов В.В. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредованной использованием компьютерных систем / В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, А.Г. Крицкий // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 68–72.
2. Кирмайер М. Мультимедиа : пер. с нем. / М. Кирмаер. – СПб., 1994. – 120 с.
3. Мультимедиа в преподавании языков : тезисы докладов. – М. : МГУ, 1995. – 102 с.
4. Мультимедиа / под ред. А.И. Петренко. – М. : БИНОМ, 1994. – 272 с.
5. Прудникова Н.Н. Роль компьютера в интерактивной методике обучения иностранным языкам / Н.Н. Прудникова // Межвузовский сборник научно-технических статей Вольского высшего военного училища тыла (Военного института). – Вольск : ВВУТ, 2005. – Вып. 17. – С. 232–234.
6. Прудникова Н.Н. Технология эффективного формирования иноязычной компетенции студентов / Н.Н. Прудникова // Актуальные проблемы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Пути эффективного решения проблемы : сб. науч. тр. – материалов V окружной научно-практической конференции преподавателей иностранных языков в неязыковых вузах / под ред. С.Е. Гацай. – Вольск : Вольское высшее военное училище тыла (Военный институт), 2005. – С. 87–91.
7. Роберт И.В. Информационные технологи в науке и образовании : учебно-метод. пособ. / И.В. Роберт, П.И. Самойленко. – М., 1998. – 178 с.
8. Фролова Н.Х. Возможности мультимедийных технологий / Н.Х. Фролова // Высокие технологии в педагогическом процессе : тезисы докладов Региональной научно-практической конференции. – Н. Новгород : ВГИПИ, 2000. – С. 92–96.

БЕКЕТОВА О.В.

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЖУРНАЛІСТИЦІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Оновлення системи освіти в Україні відбувається в умовах стрімкої інтеграції у світове співтовариство, переосмислення системи духовних пріоритетів, гуманізації та гуманітаризації навчання й виховання. Ключова роль у цих процесах належить вищій педагогічній освіті, де закладаються методологічні, змістовні, технологічні засади навчально-виховного процесу на всіх рівнях, формується професіоналізм майбутнього вчителя. На сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти відбувається переоцінювання місця та значення творчих якостей у структурі особистості вчителя. Нові підходи до організації цілісної педагогічної освіти, що передбачають створення умов для активного творчого саморозвитку майбутніх учителів, конкретизовано в Національній доктрині розвитку освіти, Законі України “Про вищу освіту”, Концепції педагогічної освіти та інших нормативних документах.

Нові підходи до організації цілісної педагогічної освіти, що передбачають створення умов для активного творчого саморозвитку майбутніх учителів, конкретизовано в Національній доктрині розвитку освіти, Законі України “Про вищу освіту”, Концепції педагогічної освіти та інших нормативних документах.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури показав, що творча активність розглядається як вільна діяльність людини, спрямована на пізнання й перетворення дійсності, створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей (В. Сухомлинський, І. Зязюн, С. Сисоєва, А. Фруман); один з активних станів чи

проявів людської свободи, що позначається неповторним оригінальним та історично-унікальним змістом (В. Воронкова, А. Уатхаєйд).

Мета статті – розкрити досвід висвітлення питання формування педагогічної творчості як ознаки вчительського професіоналізму у вітчизняній пресі кінця XIX – початку XX ст.

Аналізуючи досвід західноєвропейських педагогів кінця XIX – початку XX ст., вітчизняні педагоги зазначали, що він є надзвичайно цінним для реформування вітчизняної освітньої системи. Публіцисти С. Знаменський, Є. Лозинський, В. Яковенко А. Яцимирський та інші наголошували на необхідності критичної оцінки і творчого використання світового досвіду в національному контексті. В одній із статей С. Левітін вказав, що головний недолік вітчизняних учителів полягає в тому, що вони звикли використовувати на практиці готові педагогічні рецепти, методичні вказівки й рекомендації. А такий підхід суперечив самій суті нового педагогічного руху, що спостерігався у світовій педагогічній теорії та освітній практиці, – принципу творчої самодіяльності й вільної педагогічної ініціативи. Тому С. Левітін обстоював позицію щодо спрямування педагогічної підготовки вчителів на формування творчості через широке ознайомлення педагогів-практиків з методичними напрацюваннями і досвідом організації навчального процесу [1, с. 198]. Адже здійснення новаторських педагогічних ідей у практиці шкіл залежить від рівня професійних умінь та якостей творчої особистості кожного вчителя.

Наприкінці XIX ст. формувався новий тип учительства, цей процес супроводжувався посиленням вимог до професійно-особистісних якостей педагогів. Детальне опрацювання численних публікацій у педагогічній пресі кінця XIX – початку XX ст., в яких автори описували досвід діяльності вчителів і навчальних закладів, аналізували педагогічні праці зарубіжних науковців, дало змогу виокремити групи вимог до вчителів творчого характеру.

Першу групу вимог становлять: знання дитячої психології, вікової фізіології та гігієни; вміння здійснювати розвивальне навчання. Так, у статтях Л. Ребінер, М. Левітіної та інших закцентовано увагу на необхідності оволодіння кожним учителем психолого-педагогічними знаннями для реалізації принципу активності й самодіяльності в навчанні, опори на індивідуальність учня. Ця група вимог доповнювалася другою – особистісними якостями: демократизм у ставленні до дітей, прагнення до діалогу, прагнення до творчості, захопленість педагогічною працею, одухотвореність, відкритість тощо. Учитель, що прагнув нового виховання, за образним висловом Дж. Дьюї, є однією з планет у перевернутій системі Коперніка. Центром цієї системи є діти, кожна дитина – сонце, навколо якого обертаються навчальні плани, книги й робота вчителя. Визнаючи основою навчання індивідуальність дитини, вчитель перестав виконувати головну роль, характер його діяльності змінився: він повинен пропонувати факти, спонукати дітей до спостережень, аналітики. При цьому він “... не керує, а спрямовує” [2, с. 118].

Педагоги А. Фер’єр, Р. Зейферт, які популяризували ідеї реформаторської педагогіки, у своїх статтях звертали увагу на таку вимогу до професійної діяльності вчителів: не лише використовувати інтереси дітей, але й підтримувати, “сприяти їх нарощуванню”. Тобто вчитель мав володіти умінням мотивувати дітей на навчання. Наприклад, Р. Зейферт вважав, що принцип творчого пізнання передбачає певні установки особистості: вміння вчителя обирати життєво актуальний навчальний матеріал, цікавий для дітей; мистецтво переконувати словом та прикладом поведінки; досвід підтримувати учня в його самостійній діяльності [6, с. 3].

У дослідженні з'ясовано, що А. Фер'єр, Ф. Гансберг у своїх висловлюваннях звертали увагу на вимоги до особистісних якостей учителя, необхідних для творчо-педагогічної діяльності: "Як би вчитель не вірив у необхідність свого матеріалу, він повинен прислухатися до того, чи не прагнуть іншої мети найпотаємніші бажання молоді" [4, с. 127]. Для цього вчитель має виявляти певну гнучкість емоційної сфери, бути чуйним. Ф. Гансберг вважав, що вчитель не повинен бути педантом, бо в такому випадку його діяльність перетвориться на "грубе методичне ремесло", несумісне з творчістю [4, с. 128].

М. Браан, розмірковуючи про професійні вимоги до вчителя, зазначав, що найважливіші з них пов'язані із здатністю розуміти іншу людину – емпатія, рефлексія [5].

Вітчизняні науковці того часу так само відзначили цінність індивідуального стилю вчителя. "Справжній учитель має власне кредо, власну педагогіку", – писав В. Сельонкін у статті "До питання про шкільну дисципліну" [8, с. 125]. У статті М. Тростнікова "До питання про перегляд програм класичних гімназій" наголошувалося, що успіх навчального процесу залежить від чутливого розуміння педагогом змісту предмета викладання, спроможності творити, захоплювати, створювати атмосферу самодіяльності [8, с. 210].

Теоретичні аналітичні узагальнення, осмислення зарубіжних педагогічних інновацій актуалізували розробку заходів щодо формування творчості педагогів, здатних здійснити докорінне реформування вітчизняного шкільництва. У ході наукового аналізу джерел встановлено, що в працях І. Андрієвського, М. Демкова, С. Миропольського, М. Тростнікова та інших успішність введення педагогічних інновацій прямо пов'язується з рівнем розвитку творчих професійних здібностей учителів. Так, І. Андрієвський зазначав, що "…школі конче необхідна розумна творча діяльність учителя" [7, с. 17]. Видатна просвітителька С. Русова у статті "Дошкільне виховання" наголошувала: "У наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки" [9, с. 34–35].

Зміна характеру діяльності педагога, нові вимоги до його професійно-особистісних якостей актуалізувало творче використання пропозицій формування творчого педагога на сторінках педагогічної преси кінця XIX ст. Проведене дослідження дало змогу виділити чинники формування творчого педагога за матеріалами публікацій С. Левітіна, М. Баана, Р. Зейферта, Р. Зібера, Дж. Файндлея та ін. Перший чинник пов'язаний зі зміною умов професійної діяльності, розширенням повноважень, можливостей і прав учителя в організації та управлінні педагогічним процесом, виключенням надмірної опіки та дрібного контролю з боку шкільного керівництва всіх рівнів. Бо неможливо виховати вільну творчу особистість в атмосфері відсутності свободи й жорсткої регламентації педагогічної діяльності, коли "шкільна система прагне витравити з вихователів дух живий і перетворити їх в боязких, пасивних виконувачів настанов" [6, с. 17].

Другий чинник – зміна змісту та технології педагогічної підготовки. С. Левітін, М. Баан, Р. Зейферт виступали за фундаментальну університетську педагогічну освіту, основу якої становили б академічні знання з філософії, рідна мова, психологія. Доповнювали ці знання програми спеціальної підготовки з малювання, музики, технічних дисциплін [6, с. 8]. На думку М. Браана, не саме вивчення педагогіки і психології формує вчителя, а метод оволодіння цими знаннями. Вчитель "має бути вихований для свободи й продуктивної творчості", тому принцип активності і творчості, орієнтація на відмову від догматизму в навчанні мають визначати характер педагогічної освіти [7, с. 32].

Третій чинник ми визначили як створення умов для професійного самовдосконалення вчителів. Звісно, в указаний історичний період не було чіткої структури й

організацій післядипломної педагогічної освіти та професійної самоосвіти. Але ряд слушних міркувань із цього приводу було висловлено в статтях педагогів-аналітиків. Так, С. Левітін вбачав велику цінність учительських союзів у тому, що вони сприяли підвищенню професійного рівня вчителів, залучали їх до творчої співпраці з науковцями, поширювали нові наукові знання серед педагогічної громадськості. Прикладом цього автор назвав діяльність Лейпцизького Вчительського союзу. На думку Дж. Файндлея, для стимулювання вчителів до професійної творчості доцільно організовувати літні педагогічні курси і школи для молодих учителів, а також ведення вільного педагогічного журналу – усе це дасть педагогам змогу уникати консерватизму й механічності, головних ворогів педагогічного креативу.

Четвертий чинник формування творчості педагога – створення дослідно-показових шкіл і науково-педагогічних центрів. Такі новоутворення мали стати майданчиком для педагогічних експериментів, прояву творчої ініціативи вчителів-ентузіастів, де "в особливо сприятливих умовах у невеликому масштабі випробовується все нове" [5, с. 14]. М. Браан вказував, що призначення таких дослідних шкіл ще й у тому, що вони допоможуть відрізнити інновації, прийнятні для масової освітньої практики, від того, що є особистим досягненням окремого педагога [5]. Остання теза німецького педагога викликає, на наш погляд, особливе зацікавлення.

Висновки. Отже, проведений аналіз статей у педагогічній пресі кінця XIX – початку XX ст. яскраво ілюструє, що реалізація різними педагогами загальновизнаних педагогічних принципів навчально-виховного процесу на практиці мала відмінності в прийомах навчання, особливостях виховних впливів тощо. Неповторність особистості кожного педагога формує неповторний, своєрідний стиль педагогічної діяльності. На етапі активного реформування освітньої галузі, коли недостатньо повно розроблені технологічні й прикладні аспекти реалізації нових педагогічних вказівок, успіх конкретного вчителя у створенні цілісної моделі педагогічного процесу часто сприймається як еталон діяльності. Сліпе наслідування, невміння відокремити педагогічні ідеї від особливостей індивідуального стилю діяльності вчителя-новатора часто завершуються фіаско.

Висловлюючись про користь дослідних шкіл і науково-педагогічних центрів для формування педагогічної творчості, педагоги детально й критично аналізували досвід роботи таких об'єднань у Західній Європі, що сприяло виробленню досвіду педагогічної творчості.

Подальшої наукової розробки потребують питання порівняльного аналізу проблематики в зарубіжній і вітчизняній педагогічній пресі.

Література

1. Левитин С.А. Две Германии / С.А. Левитин // Русская школа. – 1914. – № 9–10. – С. 193–241.
2. Ферьер А. Законы эволюции и важнейшие задачи воспитания / А. Ферьер // Русская школа. – 1914. – № 12. – С. 102–131.
3. Зейферт Р. Школа будущего / Р. Зейферт // Русская школа. – 1916. – № 1. – С. 100–117.
4. Гансберг Ф. Основные идеи современной педагогики / Ф. Гансберг // Русская школа. – 1914. – № 3. – С. 112–129.
5. Браан М. Новые цели и новые пути в педагогике / М. Браан // Русская школа. – 1916. – № 9. – Отд. 2. – С. 1–20.
6. Р. Г. /Рецензия/ // Вестник воспитания. – 1912. – № 6. – Отд. 2. – С. 47–50. – Рец. на кн.: Фрей В. Сельские гимназии. – СПб., 1913.
7. Зибер Р. Трудовая школа / Р. Зибер // Русская школа. – 1915. – № 9–10. – С. 1–19; № 11. – С. 22–34.
8. Селенкин В.В. К вопросу о школьной дисциплине / В.В. Селенкин // Вестник воспитания. – 1901. – № 7. – С. 124–126.
9. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

БЄЛЯЄВ С.Б.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Сучасною актуальною тенденцією в національній системі освіти є запровадження інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу. Інноваційні процеси в освіті зумовлені соціальними потребами щодо створення, впровадження та поширення новоутворень, що підвищують якість підготовки випускників. У свою чергу, педагогічна наука має належний потенціал щодо забезпечення якісного оновлення педагогічного процесу на всіх його етапах – від планування до застосування нових методів та прийомів.

Мета статті – розкрити можливості підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю до інноваційної діяльності на прикладі підготовки до використання проектної технології.

Запровадження проектної технології, як одного з можливих шляхів оновлення методики організації навчально-виховного процесу, дає можливість якісно змінити форми взаємодії між учасниками педагогічного спілкування. Завдяки використанню в навчальному процесі означеної технології забезпечується підвищення рівня активності та самостійності учнів, створюються умови для розвитку в них комунікативних умінь, досвіду співпраці при виконанні парних і групових проектів тощо.

Крім можливості побудувати навчання на активній основі, навчальне проектування дає можливість розв’язати відому проблему подолання дисбалансу між академічними та прагматичними знаннями. Традиційне навчання має своїм результатом високий рівень академічних знань, але вміння вільно оперувати такими знаннями (набутими знаннями) у розв’язанні практичних завдань учні демонструють на рівні нижчому, ніж потенційно досяжний. Виникає закономірне запитання про причини поєднання високого рівня фактологічних знань зі слабкою підтримкою їх уміннями творчо застосовувати здобуті знання. Відповідь на це запитання вже дала педагогічна наука та практика. На жаль, шаблонне навчання дає лише досвід розв’язання типових завдань, але не забезпечує належних умов для розвитку творчого самостійного мислення.

Навчальне проектування є орієнтованим передусім на розвиток та підтримку самостійної індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності учнів. Навіть при виконанні парних чи групових проектів умови для свідомого самостійного здобуття знань залишаються достатньо сприятливими, що, у свою чергу, наближає академічні знання до прагматичних. Встановлення балансу між названими видами знань переводить учня на якісно вищий рівень володіння комплексом знань, умінь, навичок, що визначається в межах існуючого змісту освіти.

Стабільний позитивний ефект від запровадження проектної технології вказує на необхідність забезпечити оволодіння студентами ВНЗ педагогічного профілю знаннями та вміннями використовувати означену технологію у своїй професійній діяльності. На наш погляд, цей процес має проходити трьома етапами.

На першому етапі відбувається теоретичне ознайомлення студентів з вузловими питаннями організації навчально-виховного процесу за проектною технологією. Його метою є розкриття основних вихідних положень, науково доведених фактів, що відкривають механізми забезпечення активності учня при виконанні роботи над проектом. Зрозуміло, що позитивний ефект від застосування проектної техно-

логії частково досягається за рахунок таких факторів, як: наявність в учня інтересу до певної теми, можливість комунікації між учасниками проекту, зміна характеру діяльності тощо. Усі перелічені фактори наявні в навчальному процесі при застосуванні проектної технології та стимулюють до активної самостійної діяльності, але основну увагу слід акцентувати на внутрішніх механізмах, що забезпечують самостійний характер навчально-пізнавальної діяльності учня та свідоме оперування знаннями. Йдеться, насамперед, про цілісний характер діяльності. Структура навчально-пізнавальної діяльності, як будь-якої іншої діяльності людини, містить ряд компонентів, що здійснюють взаємний вплив й визначають характер кожного з компонентів, надають діяльності завершеного вигляду, повноцінного функціонування і пояснюють таким чином якість її результату. Охарактеризуємо кожен із зазначених компонентів.

Особистісний компонент. Цей структурний компонент відповідає за створення та функціонування навчально-пізнавальної діяльності учня як цілісної динамічної системи, що має індивідуальний характер і формується під впливом багатьох факторів. Провідне місце серед них належить комплексу особистісних якостей, рис особистості тощо.

Мотиваційний компонент. Цей компонент у структурі навчально-пізнавальної діяльності становлять пізнавальні потреби й мотиви. Педагоги та психологи відносять їх до внутрішніх чинників, що спонукають учнів до діяльності. Необхідною умовою нормального розвитку навчально-пізнавальної діяльності є задоволення пізнавальної потреби. Чіткий зв’язок між мотивацією учня та його пізнавальною активністю дає можливість керувати процесом формування пізнавальної активності шляхом безпосереднього впливу на процес формування мотивації до діяльності.

Цільовий компонент. Початок навчально-пізнавальної діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, становить процес визначення мети. Мету зазвичай розуміють як зміст, що існує в уяві суб’єкта і є причиною виникнення певного предмета, стану, процесу. Цільовий компонент обов’язково має бути присутнім у структурі навчально-пізнавальної діяльності, оскільки уявлення про мету діяльності, усвідомлення співвідношення зовнішніх і внутрішніх цілей забезпечує розвиток пізнавальної активності учня.

Змістовно-операційний компонент. Цей компонент у структурі навчально-пізнавальної діяльності становлять предметні дії. Встановлено, що дії є складовими діяльності та характеризуються власними цілями, які підпорядковані загальній меті діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність є сукупністю послідовних усвідомлених дій, які виступають інструментом перетворювального впливу на навколишнє середовище чи на себе. Предметні дії зумовлюють характер навчально-пізнавальної діяльності та її результати.

Контрольно-регулятивний компонент. Зміст цього компонента становлять дії контролю, які призначені встановлювати ступінь відповідності дій умовам завдань. Виконання цих дій передбачає, що учень звертає увагу на зміст своїх власних дій і розглядає їх особливості відповідно до очікуваного навчальними завданнями результату. Дії контролю та оцінки є необхідною та надзвичайно важливою складовою свідомої навчально-пізнавальної діяльності.

Оціночно-результативний компонент. Цей компонент у структурі навчально-пізнавальної діяльності становлять дії оцінювання, призначенням яких є визначення рівня засвоєння загального способу розв’язання навчального завдання, а також рівня

відповідності результату навчальних дій їх кінцевій меті. Завдяки діям самооцінки створюється система внутрішніх зворотних зв'язків, коли учень сам оцінює та регулює свою пізнавальну діяльність або окремі її дії. Означені дії присутні вже під час початкового планування навчально-пізнавальної діяльності, а потім розвиваються під час виконання ланцюга дій, що веде до запланованого результату.

Розглянута структура навчально-пізнавальної діяльності й взаємозв'язки між її компонентами розкривають роль кожного з компонентів структури й переконує, що її ефективність забезпечується свідомим і самостійним виконанням учнем системи послідовних мотивованих навчальних дій. Проектна діяльність здатна забезпечити такі дії, а студенти мають усвідомити її потенційні можливості ще на етапі теоретичного ознайомлення з технологією.

Другим етапом формування готовності студента до використання проектної технології є розробка на практичних заняттях різних проектів, тематика яких може бути використаною під час вивчення відповідних предметів шкільної програми або у виховній роботі. На цьому етапі студент фактично опиняється в ролі учня. Послідовно, відповідно до схеми виконання та оформлення проекту проводиться робота з реалізації мети й завдань проекту. Виконання такого проектного завдання дає студентові можливість краще усвідомити складові успішного здійснення проектної діяльності, можливі труднощі, що можуть виникнути в учня на різних етапах виконання проекту, побачити результат очима виконавця.

Під час презентації результатів проектів доречно використовувати рольові ігри, за умовами яких студенти групи імітують групу учнів певного віку (клас). Кожен грає відведену йому роль (білого опонента, чорного опонента, спостерігача) і таким чином "занурюється" в технологію організації проектної діяльності. З презентацією наступного проекту роль змінюється, і змінюється мета діяльності: презентувати результати свого проекту, дати позитивний відгук на презентований іншим студентом проект, дати негативний відгук на проект, взяти участь у загальному обговоренні презентованого проекту. Такий досвід є необхідним для подальшої успішної діяльності з організації навчання учнів загальноосвітньої школи з використанням проектної технології.

Третім етапом є організація студентом проектної діяльності учнів загальноосвітньої школи. Структурно-логічна схема підготовки вчителів у вищих навчальних закладах педагогічного профілю передбачає включення до навчального плану педагогічної практики. У цей час студент-практикант направляється до базового загальноосвітнього навчального закладу з метою набуття мінімального педагогічного досвіду.

Так, під час проходження переддипломної практики студент включається в навчально-виховний процес школи, виконуючи функції вчителя та класного керівника, бере участь у роботі методичного об'єднання, досліджує можливості впровадження інноваційних технологій навчання та виховання, вивчає й узагальнює передовий педагогічний досвід, а також відповідно до плану індивідуальної наукової роботи здійснює науково-дослідну роботу.

За час проходження педагогічної практики можуть бути організовані такі види проектів: дослідницький (у межах відповідної навчальної дисципліни), творчий (у межах відповідної навчальної дисципліни або позакласної виховної роботи), ігровий (як тренінг у межах навчальної дисципліни або позакласної виховної роботи), інформаційний (у межах вивчення відповідної навчальної дисципліни). У межах кожного з названих видів проектів існує можливість організувати індивідуаль-

ну, парну чи групову проектну діяльність, а за тривалістю такий проект може бути короткочасним або середньої тривалості залежно від обраної теми та поставлених завдань, що визначатимуть обсяги і зміст проекту.

Результатом такого поетапного формування готовності студента до застосування проектної технології очікується усвідомлене оволодіння методикою організації проектної діяльності учнів у межах загальноосвітньої школи як під час вивчення окремих навчальних предметів, так і у виховній роботі. Така робота сприяє формуванню технологічної компетентності майбутнього педагога, яка складається з розуміння сутності технологічного підходу та основних шляхів запровадження інноваційних освітніх технологій у практику навчально-виховного процесу.

Висновки. Підготовка студентів ВНЗ педагогічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності має здійснюватись на основі інтеграції теоретичних знань прагматичного характеру з відповідними уміннями, ефективне формування яких забезпечується під час практичних занять та різних видів педагогічної практики. На прикладі опанування студентом методики використання проектної технології розкривається загальна логіка його професійної технологічної підготовки.

Література

1. Бєляєв С.Б. Теоретичні основи педагогічної технології : навч. посіб. / С.Б. Бєляєв. – Харків : ХНУ, 1996. – 96 с.
2. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / [М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, Г.В. Сучков]. – М. : ИКЦ “МарТ” ; Ростов н/Д : МарТ, 2006 – 336 с. – (Серия “Педагогическое образование”).
3. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.

БИКОВСЬКА О.В.

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Істотні соціальні, економічні, політичні зміни, що відбуваються в Україні, інтеграція до європейського та світового освітнього простору зумовили трансформацію позашкільної роботи в позашкільну освіту й закріплення її нового правового статусу як складової системи освіти.

Законодавчою основою забезпечення права кожного на здобуття позашкільної освіти є Конституція України. Державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, організаційні, освітні та виховні засади визначають Закони України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про охорону дитинства” тощо.

Загальні концептуальні положення щодо змісту й форм позашкільної освіти, її організації та стратегії розвитку встановлюють Національна доктрина розвитку освіти, Концепція позашкільної освіти та виховання, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 рр. та інші нормативні документи. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти серед найважливіших проблем визначено розвиток позашкільної освіти та цілісної міжгалузевої багаторівневої системи позашкільних навчальних закладів різних типів і профілів для забезпечення розвитку здібностей і таланту обдарованих дітей та молоді.

На практиці позашкільна освіта в Україні забезпечується закладами освіти, культури, мистецтва, фізкультури та спорту тощо. Особливе місце серед них за-

ймають позашкільні навчальні заклади, які можуть швидко, мобільно реагувати на зміни, надавати дітям широкі та нетрадиційні можливості для покращення якості їх життя та інтенсивного формування позитивного ставлення до нього й передбачають активну взаємодію та співпрацю дорослих і дітей.

У позашкільних навчальних закладах залучення учнів до освітньої діяльності відбувається в невимушеному навчально-виховному процесі за умов вільного вибору особистістю не лише закладу, а й педагогів, відповідно до своїх уподобань, нахилів та інтересів.

Згідно з даними офіційних статистичних джерел, в Україні у 2006 р. функціонувало понад 4 тис. позашкільних навчальних закладів різних типів, серед яких у системі освіти діяло близько 1,5 тис. закладів. У позашкільних навчальних закладах навчалося понад 1,2 млн учнів (вихованців, слухачів). Фактично кожна третя дитина здобувала, крім загальної, позашкільну освіту в позашкільних навчальних закладах. Працювало понад 75 тис. гуртків, секцій, творчих об'єднань з різних напрямів позашкільної освіти (художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристично-краєзнавчий, гуманітарний, фізкультурно-спортивний тощо).

Аналіз наукових і методичних джерел з питань позашкільної освіти, діяльності позашкільних навчальних закладів свідчить про наявність досліджень її різних аспектів, представлених у історичних і сучасних працях.

Водночас аналіз теоретичних джерел, практики позашкільної освіти показали, що існуючі розробки та практичні рекомендації не відображають з достатньою повнотою основні положення щодо змісту й методики позашкільної освіти, методології діяльності позашкільних навчальних закладів в Україні в сучасних умовах. Недостатня розробка теорії гальмує подальший розвиток практики позашкільної освіти, а отже, і ряду важливих питань, пов'язаних з діяльністю позашкільних навчальних закладів. Таким чином, на сьогодні в позашкільній освіті наявні суперечності між:

– законодавчо визначеним статусом позашкільної освіти та відсутністю цілісних досліджень щодо теоретико-методичних основ позашкільної освіти;

– соціальним замовленням на позашкільну освіту й недостатньою розробленістю нових науково обґрунтованих підходів до її організації та здійснення;

– орієнтацією сучасної педагогічної науки та практики на впровадження нових підходів і недостатньою модернізацією змісту, організаційних форм і методів позашкільної освіти, діяльності позашкільних навчальних закладів;

– потребою врахування особливостей становлення й розвитку позашкільної освіти в Україні, зарубіжного досвіду та недослідженістю цієї проблеми в досвіді інших країн.

Необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили актуальність і доцільність розробки теоретико-методичних основ позашкільної освіти в Україні. Дослідження проведено Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, у ході наукових робіт за підтримки грантів Президента України, Державного фонду фундаментальних досліджень.

Мета статті – висвітлити теретико-методичні аспекти позашкільної освіти.

Аналіз теоретичних положень позашкільної освіти показав, що вона являє собою багатоаспектний об'єкт досліджень, що базуються на системі наукових ідей, положень, концепцій, які становлять основу педагогіки та пов'язані з такими науками, як психологія, філософія, соціологія, фізіологія, економіка, кібернетика тощо.

Узагальнюючи підходи міжгалузевої інтеграції наукових знань, на основі системного аналізу теоретичних засад і практичної реалізації позашкільної освіти ми

встановили, що *позашкільна освіта* – це складова системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях. *Теоретико-методичні основи позашкільної освіти* розглядаються як головні положення про позашкільну освіту, що забезпечують розробку її мети, завдань, змісту, форм і методів. Таким чином, позашкільну освіту ми розуміємо як процес і результат, а також як систему.

Науково-методологічне обґрунтування позашкільної освіти як системи показало, що вона є системним об'єктом, соціальним інститутом, який розвивається й функціонує, зберігаючи свою сутність при зміні змісту та структури.

Система позашкільної освіти в загальнометодологічному аспекті – це сукупність положень, що є предметом теорії систем, системного підходу, системного аналізу. Щодо системи позашкільної освіти найбільш доцільно застосувати такі поняття, як: елемент, компонент, підсистема, середовище, характеристика, стан, структура, модель, зв'язки.

Узагальнюючи різні підходи щодо опису системи позашкільної освіти, ми провели аналіз на трьох рівнях: з позиції розуміння системи позашкільної освіти як підсистеми; з позиції зовнішніх, цілісних якостей, що їй притаманні; з позиції внутрішньої будови й внеску кожного компонента у формування цілісних якостей системи.

У дослідженні встановлено, що *системоутворювальним фактором системи позашкільної освіти* є освітня діяльність у вільний час. *Структурними компонентами позашкільної освіти* є:

– *організаційні:* нормативно-правові, організаційно-управлінські, кадрові, науково-методичні, фінансові та матеріально-технічні;

– *змістові:* природа, суспільство, культура, техніка, спорт;

– *методичні:* мета, зміст, форми, методи, засоби;

– *процесуальні:* навчання, виховання, розвиток, соціалізація;

– *функціональні:* дозвілля, пізнання, творчість;

– *діяльнісні:* художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристично-краєзнавчий, гуманітарний тощо;

– *інституціональні:* навчальні заклади, заклади культури, спорту; сім'я; суспільні організації.

Слід зазначити, що кожен із цих компонентів є самостійним і являє собою систему нижчого порядку.

У визначенні та розробці ефективної в сучасних умовах методики позашкільної освіти є доцільним використання компетентнісного підходу як такого, що зумовлений забезпеченням якості позашкільної освіти, критеріїв її оцінювання та організації навчально-виховного процесу й управління ним. Встановлено, що *компетентнісний підхід у позашкільній освіті* - це підхід, що базується на застосуванні в меті, завданнях, змісті, формах та методах позашкільної освіти компетентностей особистості. При цьому *компетентність* ми розглядаємо як особистісну характеристику людини, яка повноцінно реалізує себе в житті, володіючи відповідними знаннями, вміннями, навичками, досвідом та культурою.

У структурі компетентностей, що становлять основу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті, необхідно виділити такі:

1. Пізнавальна компетентність – компетентність, спрямована на оволодіння знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство.

2. Практична компетентність – компетентність, спрямована на формування практичних вмінь і навичок особистості.

3. Творча компетентність – компетентність, спрямована на розвиток творчої діяльності, здібностей, нахилів і уяви особистості.

4. Соціальна компетентність – компетентність, спрямована на загальну культуру особистості, здатність до співпраці, самореалізацію та самовизначення.

Застосування цих компетентностей у методиці позашкільної освіти забезпечить оволодіння поняттями, знаннями, розширення наукового світогляду; формування практичних умінь і навичок; розвиток здібностей, нахилів, майстерності, уяви, творчості; загальну культуру особистості, вихованість, здатність до співпраці, прийняття рішень.

Для більш ефективної реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу нами було структуровано напрями позашкільної освіти за відповідними спеціалізованими профілями навчання. Так, художньо-естетичний напрям позашкільної освіти включає хореографічний, музичний, театральний, художній профілі навчання: науково-технічний – початково-технічний, спортивно-технічний, предметно-технічний, інформаційно-технічний, художньо-технічний, виробничо-технічний; еколого-натуралістичний – екологічний, біологічний, сільськогосподарський, лісогосподарський, медичний, хімічний; туристично-краєзнавчий – краєзнавчий, туристичний, спортивний; гуманітарний – суспільний, філологічний і соціальний. Ця методика розкриває мету, зміст, форми, методи та засоби позашкільної освіти.

З'ясовано, що серед організаційних форм і методів найбільш оптимальними в методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу є групова та індивідуальна робота. При цьому у формуванні компетентностей найкращий педагогічний ефект дає застосування форм і методів, структурованих за чотирма етапами: пізнавальний, практичний, творчий, соціалізаційний.

Висновки. Отже, у сучасних умовах постає питання не про часткове вдосконалення окремих аспектів позашкільної освіти, а про підвищення її ролі та якості загалом як багатоаспектного суспільного явища, що містить соціальні, психолого-педагогічні, економічні та інші характеристики.

Література

1. Биковська О.В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
3. Освіта України: нормативно-правові документи : зб. нормат. док. / голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Міленіум, 2001.
4. Подласый И.П. Педагогика : учебник / И.П. Подласый. – М. : Высш. образование, 2006. – 540 с.
5. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / О.В. Биковська, С.В. Бут, О.П. Дмитренко [та ін.] ; за ред. О.В. Биковської. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
6. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.І. Сушенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.
7. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

БІЛИК В.М.

ПИТАННЯ ДІАЛЕКТИЧНОЇ ЄДНОСТІ МОРАЛЬНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ (ДО XIX СТОЛІТТЯ)

У контексті нових завдань розвитку сучасної освіти України перед школою й суспільством постають нові вимоги – створення умов для формування в дітей і молоді моральних цінностей, розвитку творчих здібностей, виховання активних, ви-

сококультурних особистостей. Проблеми морального та естетичного виховання завжди були актуальними в історії педагогічної думки України, але в різні історичні епохи визначальними були ті чи інші аспекти проблеми. Значенню єдності морального та естетичного приділяли увагу відомі представники філософської думки, психологи, просвітителі, педагоги, діячі культури та мистецтва України.

Мета статті – проаналізувати погляди видатних українських освітян від давніх часів до XIX ст. на проблеми взаємозв'язку морального та естетичного виховання покоління, що підростає.

Процеси становлення та розвитку вітчизняних ідей морального й естетичного виховання відбувались під впливом піднесень у світовій педагогічній теорії й практиці, християнських традицій. Пісенна усна народна творчість, побутові малюнки, обрядові ритуали слов'ян, приказки, легенди, повір'я, старовинні казки та байки були спрямовані, як стверджують дослідники (Ю. Дмитрієв, О. Канівська, В. Карагодін, Г. Панфілов, Т. Тюльпа), на засвоєння загальнолюдських цінностей, зміцнення моральних сил, формування світогляду, естетичне засвоєння світу. Більшість вітчизняних мислителів IX–XI ст. розглядали педагогічну проблематику в контексті з філософськими системами; сутність виховного процесу зводили до засвоєння етичних (біблейські заповіді) норм; моральний розвиток особистості розуміли як довготривалий і поступовий процес звільнення від негативних факторів поведінки [2, с. 5]. Розумове, естетичне, фізичне та трудове виховання в християнстві впливали й покращували поведінку. Тобто в той період естетичне виховання розглядали як компонент морального виховання. Основою виховного ідеалу було найбільше благо (доброчинність), формою якого визначали прекрасне. Від спілкування з візантійською культурою та освіченістю, що сприяли формуванню передумов для усвідомлення соціальної природи естетичних цінностей, слов'яни взяли притаманне їм естетичне ставлення до природи в поєднанні з духовністю людського існування, яке несло християнство. Тому мислителі Київської Русі звернулися, перш за все, не до розуму, а до почуттів і серця людини. Поєднання морального та естетичного характерно для перших вітчизняних мислителів: Василя Великого, Григорія Богослова, Іоанна Златоуста, Кирила Єрусалимського та інших. За їх життя мистецтво було покликане формувати один з мотивів моральної діяльності – естетичний.

Православна педагогіка (душевна будівля) була призначена допомагати людині оволодіти християнськими чеснотами, стати моральною у своїх вчинках. Розроблені ефективні засоби виховання (молитви, сповідь, піст) впливали на емоції та волю людини, створювали певну сприятливу основу для сприйняття "серцем" божественної мудрості. Давньоруська педагогіка хоч і надавала певну роль емоціям, почуттям, але домінували духовно-моральні орієнтири. Мислителі звертались до християнських загальнолюдських цінностей, що поєднувались з рисами давньоруської православної культури (моральне осягнення буття, прагнення зрозуміти боротьбу між добром і злом, увага до внутрішнього духовного світу людини), прагнули збуджувати та виховувати певні емоції та почуття (жалість, співчуття, страх розплати за аморальні вчинки тощо).

Найбільш поширеними на Русі (IX–XIII ст.) були різні повчання, перекладні патерики, "житія", "ізборники", в яких відображено ідеали та програми морального й естетичного виховання. Так, окремі повчання І. Златоуста слугували основою багатьох подальших педагогічних ідей у працях К. Туровського, К. Новгородського, В. Мономаха та ін. Як бачимо з досліджень науковців, у багатьох пам'ятках Давньої Русі знання, розум високо цінували, але все ж вони ґрунтувались і були тісно

пов'язані, перш за все, з моральністю людини. Так, набуття духовної мудрості було можливим за умов наполегливого навчання, читання книг, знайомства зі світовою культурою, усвідомлення свого місця. Таким чином, в основі морального становлення було досягнення мудрості, що включало літературний, музичний, естетичний розвиток людини. Це дає змогу стверджувати, що *в православній педагогічній думці моральне виховання здійснювали через інші сторони, а естетичне було складовою в досягненні моральності.*

Аналіз досліджень С. Голубєва, І. Крип'якевича, Є. Мединського, С. Миропольського та інших дає змогу визначити, що православні ідеї XI–XIII ст. спрямували подальший розвиток педагогічної теорії і практики XIV–XV ст.; сприяли існуванню прогресивної для того часу думки про необхідність виокремлення естетичного виховання як напряму загального навчально-виховного процесу; стали визначальними для формування поглядів вітчизняних просвітителів XVI–XVII ст. (братських шкіл, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди), а також XVIII–XIX ст. (Г. Ващенка, М. Драгоманова, О. Духновича, І. Огієнка, К. Ушинського та ін.).

У XVI–XVII ст. практична реалізація "душевної будівлі" відбувалась через авторитарне ставлення до дитини з боку батьків (влада батька, моральний авторитет матері), спрямованість виховання на вирішення релігійно-моральних завдань, які вимагали дисципліни, слухняності, покірності, терпіння. Особливо цікавим здається факт, на який звертає увагу Г. Корнетов, що в цей період, так само, як у давній педагогіці, співіснували авторитарне ставлення до дитини та увага й любов до неї [3, с. 113]. Це добре відображено у прислів'ях ("Батьківські побої дають здоров'я"), творах народної педагогіки та літературно-педагогічних джерелах.

Важливим проявом ідеалів, форм морального й естетичного виховання може слугувати "Домострой", у якому сформульовані вимоги до виховання певних чеснот (мужності, працелюбства, бережливості тощо) та заборони на вчинки, які вважалися аморальними та не сприяли досягненню вищої мети виховання – духовної мудрості (не красти, не пам'ятати зла, не ображати інших тощо).

Вивчення та аналіз архівних матеріалів, історико-педагогічних джерел дає можливість визначити соціокультурні особливості розвитку питань морально-естетичного виховання в Україні цього періоду. Починаючи з кінця XVI ст., в українській культурі і педагогічній думці співіснували римсько-католицькі, протестантські, православні та уніатські ідеї, новаторські погляди видатних представників західноєвропейської педагогічної думки, які суттєво впливали на духовне життя народу. З погляду досліджуваної проблеми, це період становлення національної самосвідомості українського народу, формування мови та культури, розвитку освіти й педагогічної думки. Самобутні заклади, які виникали в різних куточках українських земель, були компромісом між східнослов'янськими й західними традиціями у навчанні та вихованні. Братські школи, більшість з яких спрямовували свою діяльність, насамперед, на відродження духовного життя, значну увагу приділяли моральному та естетичному вихованню дітей. Саме ці заклади, як вважають дослідники О. Каневська, С. Кваша, О. Любар, Б. Митюров, в умовах, коли українські землі були роз'єднані й входили до складу різних держав, відігравали важливу роль у сприянні формуванню в народу почуття національної єдності (Львівська та Київська братські школи, а потім Києво-Могилянська академія – загальноукраїнський освітній і культурний центр).

Аналіз архівних та освітянських документів, досліджень науковців (О. Любара, С. Кваші, Б. Митюрова та ін.), що характеризують життя та діяльність братських шкіл України, свідчить, що в цих закладах багато уваги приділяли мис-

тецтву й моралі. Утворені народом, вони мали служити йому освітою, виховуючи борців, сильних духом, високоморальних, здатних любити й захищати Україну. Моральне виховання добре відображено в статутах братських шкіл, де як обов'язкові риси "кожного сина України" названо сміливість, витривалість, хоробрість, невибагливість [8, с. 41]. Яскравим показником поєднання естетичного та морального є віршування, яке було поширене в братських школах. Так, учні, змагаючись один з одним, складали вірші під час навчальних занять з риторики та піїтики, у вільний час удома, у гуртожитку. Вірші складали не лише учні, а й учителі до кожного великого свята, значної події, історичних подій, де прославляли подвиги запорізьких козаків, нарікали на закабалення України польськими панами. Учні також перекладали вірші на музику й потім, мандруючи під час канікул, на свята по всіх містах співали ці вірші на ярмарках, базарах, у будинках хуторян. Деякі вірші, складені спудеями, ставали народними піснями.

Науковець Ю. Чернов у своїй роботі "Братські школи України XVI–XVII ст. як унікальне явище народної творчості в системній організації педагогічного процесу" підкреслює, що в братських школах був достатньо високий рівень складання віршів та викладання співу, що значною мірою вплинуло на розвиток національної культури, особливо музичної. Підтвердженням цього є Статут Луцького братства, де у п. 6 зазначено, що "півча належить до відомої окраси церковної" (церковного співу). Гарним співом намагались передати "спокусливі звуки мусіністських органів". Півча здебільшого були зі школярів та випускників братських шкіл.

Як стверджували дослідники спадщини братського освітнього руху в 20-х рр. XX ст. [5, с. 7], любов до своєї справи та музичний геній народу зробили так, що в Україні залунав по церквах чудовий, гармонійний партесний спів, дивуючи ніжністю своїх інтонацій навіть чужинців [5, с. 7]. Музичний знавець XXII ст. А. Гербініст, описуючи співи братських шкіл Києва, підкреслював, що "всі миряне приспівують за півчою так гармонійно, що мені, зачарованому від того, що почув, здавалось, що я в Єрусалимі і бачу духовні колони християнської церкви" [5, с. 7].

Кращі ідеї братських шкіл у галузі морального та естетичного виховання були збагачені й розвинені в набутках Києво-Могилянської академії, яка успадкувала специфіку української національної культури та спрямовувала свою діяльність на нові теоретичні й практичні пошуки. З числа вихованців Київської академії від другої половини XVII до кінця XVIII ст. вийшло багато визначних діячів, учених, письменників, істориків, педагогів та митців. Програма навчання й виховання в академії в різні часи існування охоплювала різні предмети, але етика (у межах філософії), піїтика, малювання та співи існували завжди. Звісно, зміст і завдання їх змінювались відповідно до вимог епохи та спрямованості діяльності академії. Як зазначає С. Сірополко, піїтика (мистецтво віршоскладання) користувалася великою пошаною в академії. В обов'язок учителя піїтики входило не лише викладання теоретичного курсу, а й підготовка драматичних творів з використанням духовної драми, "забавних ігралищ", "інтермедій" або "інтерлюдій", вертепних вистав (лялькового театру). Акторами були вихованці, які виступали перед визначними гістьми й меценатами на урочистих святах [7, с. 143]. Щодо мистецтва, то, як підкреслюють дослідники, в академії найбільш поширеними були малювання й музика – вокальна та інструментальна. Великою популярністю користувалися в XVII–XVIII ст. академічний хор (мав надзвичайний вплив на поширення церковної та хорової музики не лише в Україні, а й в Росії), оркестр учнів. Залучення вихованців до таких занять впливало не лише на розвиток естетичний, сприяло моральному зміцненню духу, а й розкривало майбутні таланти України. Учні академії любили розмальовувати конклюзії

(програми диспутів), малювати заставки, початкові літери, віньєтки в книжках та адресах, які дарували визначним гостям академії на її урочистостях [7, с. 147]. Цікавим здається факт, що в кінці XVIII ст. малювання чомусь покладалось переважно на вчителів математики.

До проблем моралі та ролі мистецтва у вихованні звертались у своїх творах видатні діячі цієї епохи С. Полоцький ("Обід душевний", "Вечеря душевная"), Т. Прокопович ("Перше вчення отрокам"), Є. Славінецький ("Громадянство звичаїв дитячих"), І. Вишенський ("Посланіє кн. Василю Острозькому і всім православним християнам у Малій Росії", "Посланіє до львівського братства"). У багатьох із цих творів викладено правила, що торкалися майже всіх сторін дитячого життя, визначали поведінку дитини вдома й у школі, у церкві, на вулиці, під час зустрічі зі старшими, обіду, гри тощо. У творах повчального характеру, статутах братських шкіл наголошувались правила світського та релігійного життя, а діяльність учнів цих закладів була сповнена глибоким соціальним, політичним, моральним і національним змістом.

Показником єдності моралі та естетичного розвитку є система виховання козацтва, завдяки якій юнаки отримували систематичне психофізичне, моральне, естетичне, трудове загартовування, національно-патріотичну підготовку. Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види народного мистецтва (декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне тощо) та застосування фольклору (пісні, думи, легенди, балади тощо). Таке поєднання інтелектуального, морального, духовного та фізичного розвитку створювало настрій внутрішнього задоволення, доброго самопочуття, сприяло гармонії душі й тіла. Про це свідчать і твори того часу ("Козацька читанка") та окремі дослідження науковців, зокрема праці С. Сірополка.

XVIII століття в історії відоме як епоха Просвітництва. В Україні, а пізніше й у Росії, просвітницький рух поширювався завдяки діяльності поетів, публіцистів, драматургів та інших митців (Г. Кониський, С. Климовський, Г. Сковорода, М. Козачинський та ін.). Саме естетичний компонент стає невід'ємною складовою просвітницької діяльності в Україні. Взагалі у XVIII ст. відбулась суттєва трансформація вітчизняних педагогічних традицій. На зміну ідеї "душевної будівлі" прийшло спрямування на "зрощування нової породи людей", розвинених розумово. На відміну від попередніх часів, на перше місце стали виступати завдання розвитку розуму, а не "освіта серця", православні ідеали виховання стали складовою формування доброчинного, вірного, порядного громадянина. Цьому сприяли західні течії, які проникали в Російську імперію. Безмежне захоплення зарубіжними прикладами виховання загрожувало втратою самобутньої культури. Бездумне запозичення іноземних зразків, так зване "мавпування" висміював у своїх творах ("Благородний Еродій", "Начальні двері ко християнському добронравію") Г. Сковорода. Визначальним у моральному вихованні, на його думку, повинно бути формування звичок високоморальної поведінки молоді, бо "звичка не в знанні живе, а в діях" [4, с. 131]. Дослідники творчості Г. Сковороди (І. Іваньо, О. Мазуркевич та ін.) підкреслюють, що він мріяв про духовне вдосконалення людини й одним з найважливіших засобів виховання вважав мистецтво, завдання якого вбачав у відтворенні краси "нетлінної" та затвердженні високого морального ідеалу [6, с. 41]. Лише мистецтво, на його думку, здатне через емоційно-чуттєву сферу прищеплювати уявлення про моральні та естетичні ідеали. Розуміння мистецтва, краси у Г. Сковороди пов'язане з ідеєю "сродної праці", діяльності, яка відповідає здібностям та прагненням людини, є головою умовою морального й прекрасного (щасливого) життя. Таким чином, видатний філософ і педагог Г. Сковорода наголошував на єдності морального та естетичного виховання ("Розговор о премудрості. Мудрість і людина").

Дослідники історико-педагогічного та культурного розвитку України XVII–XVIII ст. відзначають, що протягом цього періоду в українських землях можна спостерігати значну перевагу в галузі естетичної культури й морального виховання молоді. Але з другої половини XVIII ст. почались заборони української мови викладання в закладах, друкування книжок тощо, таким чином знищувались здобутки в галузі української культури й педагогічної думки. Особливих вимог стосовно естетичного виховання в офіційних документах не було, тому лише в окремих закладах приділяли увагу предметам естетичного циклу (музиці чи малюванню). Знаходились і вчителі, які намагались не просто навчити мистецтву, а добираючи змістовні твори для навчання, поєднувати естетичне з моральним (класичні твори, народна творчість), застосовувати мистецтва не лише в естетичному, а й духовному розвитку, моральному вихованні учнівської молоді.

Значну роль у духовному становленні слобідського краю відігравав у XVIII ст. Харківський колегіум з його додатковими класами, який своєю навчально-виховною програмою послужив взірцем для інших шкіл, підняв культурний рівень м. Харкова та зробив його культурним осередком Слобожанщини. Учні виховувалися в дусі високої духовності, підпорядковувались суворій дисципліні, яка вважалась найважливішим виховним фактором. Додаткові класи, або “казенне училище”, як іноді їх називали (1770–1798), по суті, були сукупністю декількох спеціальних шкіл, що давали освіту й виховання за напрямами – військовим, музичним та мистецьким. Курс християнського добронравія в них читав Г. Сковорода. І саме його лекції сприяли моральному вихованню молоді, хоч і викликали замішання богословів колегіуму. Взагалі, як стверджує С. Сірополко, серед учителів колегіуму та додаткових класів було немало осіб, які залишили після себе помітний слід в історії української культури. Крім Г. Сковороди, значний вплив на формування вихованців мали Артем Ведель, Яків Толмачів (переклади з латинської мови логіки, метафізики, моральної філософії Х. Баумейстера), протоієрей Василь Фотієв (разом з В. Каразіним багато зробив для заснування Харківського університету). Особливе місце належить професору Петербурзької академії мистецтв Івану Саблучку (Саблукову), харків’янину, який викладав у класах “рисування та малювання” [7, с. 174]. Пізніше було відкрито клас архітектури, де викладав М. Калиновський. Щодо музичних класів, то учнів навчали гри на скрипці, басі, флейті, гобої, валторні (Ф. Мартін), співів (М. Канцевич), вокальної (А. Ведель) та інструментальної (Я. Цих) музики. Дослідники зауважують, що окремі викладачі приймали на себе обов’язок навчати учнів колегіуму, що мають відповідний хист. А це означало, що творчим здібностям приділяли увагу незалежно від стану, місця навчання, віку. Особливістю навчання й виховання в додаткових класах була можливість вибору учнями предметів (елективних). Навчально-виховний процес мав своїм завданням розвивати розум, не обтяжуючи пам’ять учнів, а вищим мірилом розвитку, свідченням їхньої духовної зрілості вважали вміння складати твори (літературні, музичні, філософські тощо).

Учні колегіуму завжди брали участь у вертепах та драматизаціях, ходили по селах зі співами і грою на інструментах, вивчали народні звичаї та творчість. Морально-етичні літературні та пісенні твори українського поета, філософа С. Климовського (якого вважають попередником Г. Сковороди), використовувались у виступах студентів і визнавались народними. Вони були пройняті народним духом (“Їхав козак за Дунай”), порушували питання державного устрою на засадах правди, добра, справедливості. Важливою подією в галузі культури, мистецтва та виховання стало заснування у XVIII ст. в м. Харкові першого в Україні театру, у якому грав оркестр та співав хор вихованців додаткових класі колегіуму (керівник М. Концевич).

Вивчення досліджень, присвячених проблемам виховання у XVI–XVIII ст., свідчать про те, що в Україні цього періоду активно розвивалась педагогічна думка, спрямована не поєднання гуманістичних засад античності, епохи Відродження, західних традицій виховання та морально-християнських цінностей слов'ян. Упродовж століть невід'ємною рисою національного виховання було прагнення до духовності, високої моралі, душевної чистоти та краси. Вітчизняний діяч освіти XVIII ст. І. Бецький підкреслював, що "мистецтво довело: освічений науками розум ще не створює доброго громадянина" [3, с. 119]. Втіленням християнської моралі в українській духовній культурі і виховній системі XVIII ст., як і раніше, залишалась "філософія серця", незважаючи на новий напрям – "філософію розуму".

Висновки. Архівні документи, мемуарні, мистецтвознавчі, педагогічні джерела свідчать, що навчально-виховний процес у закладах кінця XVIII ст. був спрямований на суто практичну організацію різних видів естетичної діяльності учнів. Дослідження підтверджують, що теоретичного обґрунтування проблеми естетичного й морального виховання у визначений період не мали. Теоретичні ідеї та концепції з'являються у вітчизняній педагогічній думці лише на початку XIX ст.

Таким чином, дослідження проблеми діалектичної єдності морального та естетичного виховання дає змогу визначити історичні умови становлення, особливості подальшого розвитку теорії й практики морально-естетичного виховання в історії педагогічної думки України, накреслити можливості застосування позитивних здобутків попередніх епох у сучасній системі освіти та виховання молоді.

Література

1. Каневська О. Виховання особистості на засадах морально-християнських цінностей в Україні (XVI – перш. пол. XVIII ст.) : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.01. – Луганськ, 1997. – 27 с.
2. Карагодін В. Проблеми морального виховання у педагогічній думці IV–XI ст. : автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01. – Ів.-Франк., 1997. – 18 с.
3. Корнетов Г. История педагогики : учеб. пособ. / Г. Корнетов. – М., 2003. – 295 с.
4. Левківський М. Історія педагогіки : навч. посіб. / М. Левківський, О. Микитюк. – Х., 2002. – 240 с.
5. Братские школы Украины // Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С. 6–8.
6. Тюльпа Т. Розвиток теорії і практики естетичного виховання школярів України (1917–1937 рр.) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Тюльпа. – Х., 2005. – 183 с.
7. Сірополко С. Історія освіти України / С. Сірополко ; підг. Ю. Вільчинський. – Л., 2001. – 664 с.
8. Чернов Ю. Братські школи України XVI–XVII ст. як унікальне явище народної творчості в системній організації педагогічного процесу / Ю. Чернов // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 41–43.

БІЛОСТОЦЬКА О.В.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ З РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Науково-дослідна робота майбутніх учителів є підґрунтям підготовки висококваліфіковного фахівця, важелем формування його особистості, необхідною умовою зростання творчого потенціалу майбутнього педагога-дослідника.

Загальні питання науково-педагогічного дослідження розглядали у своїх працях Ю. Бабанський, В. Давидов, А. Донцов, В. Журавльов, В. Загвязинський, І. Зимня, Л. Кайдалова, Т. Кожухова, Н. Кузьміна, П. Образцов, О. Рудницька,

Ю. Туранов, В. Уруський. Проблеми організації науково-дослідної роботи висвітлено в дослідженнях Н. Давидюк, В. Голобородько, В. Гнєдашова, М. Дудорової, А. Сологуб, Р. Хрустальової. Готовність учителя до науково-дослідної роботи дослідили Г. Арчажникова, В. Борисов, З. Ісаєва, Л. Коржова, А. Лушніков, М. Севастюк. Проте виховні можливості науково-дослідної роботи в сучасній педагогічній думці висвітлено недостатньо, що зумовило ***мету статті*** – проаналізувати результати застосування умов реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Мета експериментальної частини дослідження полягала в обґрунтуванні та апробації умов реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи майбутніх учителів.

У ході педагогічного експерименту було поставлено такі завдання: виявлення основних напрямів реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах; відбір найбільш ефективних форм і методів науково-дослідної роботи майбутніх учителів щодо реалізації її виховного потенціалу, аналіз динаміки реалізації виховного потенціалу наукової роботи; уточнення критеріїв та рівнів готовності майбутніх учителів до науково-дослідної роботи. Педагогічний експеримент проведено на базі факультету дошкільної освіти та музичного виховання Харківського гуманітарно-педагогічного інституту. В експерименті взяли участь 17 викладачів, які реалізовували обґрунтовані автором педагогічні умови реалізації виховного потенціалу науково-дослідницької роботи; 99 студентів чотирьох експериментальних груп. Експеримент тривав п’ять років.

На констатувальному етапі експериментальним дослідженням було охоплено 783 студенти і 79 викладачів чотирьох факультетів Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Для проведення формувального етапу експерименту було вибрано чотири групи факультету дошкільної освіти та музичного виховання Харківського гуманітарно-педагогічного інституту: 21м група (на базі дев’яти класів за напрямом “Музичне виховання” із спеціалізацією “Учитель музики та музичний керівник у дошкільному навчальному закладі” – 24 особи); 21д група (на базі дев’яти класів за напрямом “Дошкільне виховання” із спеціалізацією “Вихователь дошкільного навчального закладу” – 25 осіб); 211д група (на базі одинадцяти класів за напрямом “Музичне виховання” із спеціалізацією “Учитель музики та художньої культури” – 25 осіб); 211м група (на базі одинадцяти класів за напрямом “Дошкільне виховання” із спеціалізацією “Вихователь дошкільного навчального закладу” – 25 осіб).

У роботі зі студентами факультету дошкільної освіти та музичного виховання експериментальні матеріали пройшли апробацію на лекційних, практичних, лабораторних і семінарських заняттях з педагогіки; елементарної теорії музики; методики музичного виховання; української народної музичної творчості, історії зарубіжної та української музики; під час проходження педагогічної практики у дошкільному навчальному закладі та початковій школі.

Констатувальний етап експерименту передбачав з’ясування об’єктивної характеристики стану проблеми; характеру ставлення студентів і викладачів вищих навчальних закладів до науково-дослідної роботи, до її місця в педагогічній діяльності; обсягу знань та вмінь студентів з питань організації та проведення наукового пошуку; рівня готовності майбутніх учителів до науково-дослідної роботи; виховних можливостей науково-дослідницької роботи. Результати констатувального етапу експерименту показали, що студенти I–IV курсів мають досить низький рі-

вень готовності до науково-дослідної роботи. Так, лише 19,2% студентів мали теоретичну підготовку до науково-дослідної роботи, до практичного використання наукового пошуку на початку експерименту здатні були тільки 6,1% опитаних студентів. Позитивна мотивація виявилася сформованою лише у 12,1% респондентів.

Таким чином, формувальний етап експерименту передбачав апробацію умов реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи майбутніх учителів, а саме: готовність студентів до науково-дослідної роботи, поєднання різних форм організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів, стимулювання науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

З метою покращення поінформованості та поглиблення знань майбутніх учителів у групах Е1 інститут (25 осіб) та Е2 коледж (25 осіб) до змісту навчальних дисциплін було включено додаткову теоретичну інформацію стосовно науково-дослідної роботи та її виховних можливостей зокрема. В експериментальних групах Е3 інститут (25 осіб) та Е4 коледж (24 особи) для реалізації виховного потенціалу в процесі навчально-дослідної роботи було використано різні форми стимулювання науково-дослідної роботи, покликані заохочувати студентів до самостійного наукового пошуку. Аналіз отриманих результатів дав змогу виявити, що в групах Е1 та Е2 отримано позитивні зрушення в якості знань, а в групі Е3 та Е4 – формуванні вмінь. Це зумовило необхідність розробки спецкурсу “Основи науково-дослідної роботи”, технологія вивчення якого передбачала використання позитивних результатів експериментальних груп. Спецкурс було включено до варіативної частини навчального плану й апробовано в експериментальних групах Е2 (25 осіб) та Е4 (24 особи).

Змістом програми курсу стали такі теми: методологічні засади науково-дослідної роботи, категоріальний апарат наукового дослідження, його зміст та характеристика, компоненти та функції науково-дослідної роботи в галузі педагогіки, методи наукового пізнання, методика проведення психолого-педагогічного дослідження, форми організації науково-дослідної роботи, оформлення результатів наукової роботи, дослідницька культура та етика науковця, організація науково-дослідної роботи із школярами, керівництво науково-дослідною роботою в загальноосвітньому навчальному закладі, мотивація та стимулювання науково-дослідної роботи школярів, виховні можливості науково-дослідної роботи студентів та школярів. Крім лекційних, лабораторно-практичних і семінарських занять, проводили ділові ігри (“Я – дослідник”), рольові ігри (“Педагогічна рада”), тренінги, інтелектуальні тренажери, дебати, мозковий штурм, роботу в творчих та ініціативних групах, що дало змогу значно підвищити рівень мотивації до науково-педагогічного дослідження, рівень методологічної культури; сформувати ґрунтовну систему дослідницьких знань, вмінь та дослідницьких, морально-вольових і професійних якостей особистості.

При реалізації умов нами використовувались різноманітні форми навчально-дослідницької роботи, яка включається в навчальний процес, входить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм і науково-дослідної роботи, яка виконується в позанавчальний час, а також науково-організаційні заходи.

Серед форм організації науково-дослідної роботи студентів, включеної в навчально-виховний процес, ми використовували проблемні лекції, виступи студентів з науковими повідомленнями на семінарських заняттях, виконання індивідуального навчально-дослідного завдання, виконання лабораторних, практичних та самостійних завдань, контрольних робіт, які містять елементи наукового дослідження, написання

наукових рефератів, виконання завдань дослідницького характеру в період проходження педагогічної практики, вивчення теоретичних основ методики, постановки, організації й виконання наукових досліджень, планування та організації наукового експерименту, обробки наукових даних з курсу "Основи науково-дослідницької роботи", рольові та ділові ігри, тренінги; розробку методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів; підготовку та захист курсових і дипломних робіт.

Так, організація евристичних та пошукових семінарів, семінарів – круглих столів, які давали можливість студентам створювати власний навчальний продукт (ідеї, поняття, методи, теореми, способи діяльності) зацікавили майбутніх учителів, дали змогу не тільки більш ретельно та глибоко вивчити навчальний матеріал, а й сприяли вихованню свідомого ставлення до науково-дослідної роботи, етики наукового дослідження. Так, наприклад, при вивченні теми "Використання нетрадиційних методик музичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах" майбутні вчителі музики не тільки з'ясували характерні особливості систем З. Кодая, К. Орфа, М. Лентовича, Н. Єлагіної, а й знайшли можливості застосування елементів різних методик в умовах школи.

Використання проблемних лекцій з курсу педагогіки дало змогу не тільки значно підвищити рівень психолого-педагогічних і дослідницьких знань, а й вплинуло на прагнення студентів за власною ініціативою брати участь у позааудиторній науково-дослідній роботі, на формування творчо-пошукової позиції та підвищило рівень внутрішнього прагнення до постійного оновлення та збагачення знань. Так, студенти експериментальної групи Е3 визначили можливості застосування технологій С. Френе, М. Монтессорі, Р. Штайнера у практиці початкової школи та дошкільного навчального закладу, що відображено у виступах на науково-практичній конференції "Освіта і розвиток наукової думки 2008", а також в опублікованих тезах доповідей.

Ефективною формою реалізації виховних можливостей науково-дослідної роботи студентів в умовах кредитно-модульної технології навчання виявилося індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), яке спрямоване на позааудиторну теоретичну (практичну) самостійну роботу студента з навчального курсу; виконується на основі знань, умінь і навичок, набутих у процесі аудиторних занять; охоплює декілька тем навчального курсу; завершується разом із складанням підсумкового іспиту (заліку) з курсу. Орієнтовна структура ІНДЗ*:* вступ, в якому зазначається тема, мета й завдання роботи, її основні положення; теоретичне обґрунтування, що включає виклад базових положень, принципів; методи; основні результати та їх обговорення; висновки; список використаної літератури. Так, студенти експериментальних груп досліджували жанрові особливості пісень календарно-обрядового циклу Слобожанщини; визначали ефективність методів збирання та обробки фольклору.

Виконання студентами курсової роботи, яка, на думку сучасних педагогів, є одним з видів індивідуальних завдань навчально-дослідницького, творчого характеру, який має на меті не тільки поглиблення, узагальнення та закріплення знань, а й застосування їх при вирішенні конкретного фахового завдання та вироблення вміння самостійно працювати з навчальною й науковою літературою, електронно-обчислювальною технікою, використовуючи сучасні інформаційні засоби та технології [1, с. 319–320; 4, с. 207] з курсу "Методика музичного виховання у дошкільному навчальному закладі" допомогло сформувати творче педагогічне мислення, педагогічний такт, підвищити рівень ініціативності, креативності, бажання і вміння відстоювати власний аргументований погляд на проблему, підвищити професійну спрямованість студентів, особливо груп Е1 та Е4.

Застосування програми поетапного включення студентів у науково-дослідну роботу під час проходження педагогічної практики (“Помічник вихователя та музичного керівника у дошкільному навчальному закладі”, “Пробні заняття з музики”, “Організатор позааудиторної виховної роботи у дошкільному навчальному закладі” та переддипломної практики зі спеціалізації) виявило значні виховні можливості наукового дослідження, а саме: у студентів з’явилося прагнення до самостійного опанування знаннями, захоплення роботою, усталені моральні установки та переконання, активність, систематичність, цілеспрямованість.

Серед форм організації позааудиторної науково-дослідної роботи студентів найбільш доцільною виявилася участь студентів у студентському науковому товаристві, яке створено на базі факультету дошкільної освіти та музичного виховання; участь студентів експериментальних груп у конкурсі педагогічної майстерності (Е3 та Е4) та олімпіаді з історії музики (Е1 та Е2), а також керівництво науковим гуртком школярів на базі педагогічної практики. Наведені форми організації науково-дослідної роботи суттєво вплинули на формування ціннісних орієнтацій; особистісних мотивів, дослідницького стилю мислення, прагнення до самовдосконалення, професійного інтересу, здатності до рефлексії тощо.

На нашу думку, серед форм представлення результатів студентської дослідної роботи найбільш важливими є: доповіді та повідомлення на науково-практичних конференціях, круглих столах та публікація тез доповідей і наукових статей. Так, результати студентського дослідження опубліковано у збірниках наукових праць, у тому числі у фахових.

На контрольному етапі експерименту проведено аналіз і порівняння отриманих у ході експерименту результатів.

Науково-дослідна робота вплинула на формування особистості майбутнього вчителя. Результати експериментальної роботи з упровадження педагогічних умов реалізації виховного процесу позначилися на якості й ефективності професійної підготовки студентів.

Протягом експериментального дослідження було визначено, наскільки впливає реалізація виховних можливостей на формування визначених нами критеріїв.

Наведемо зведену таблицю динаміки реалізації виховного потенціалу наукового дослідження майбутніх учителів щодо визначених критеріїв.

Таблиця

Порівняльна характеристика рівнів реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи до й після експерименту

Критерії	Рівні					
	високий		середній		низький	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
Система знань та вмінь	6,8	48,8	10,4	41,8	82,8	11,4
Ставлення до науково-дослідної роботи	7,2	43,1	13,4	38,8	79,4	19,1
Дослідницькі якості	4,1	38,8	12,0	48, 6	83,9	12,6
Морально-вольові якості	6,0	41,4	11,9	37,2	82,1	21,4
Професійні якості	3,4	42,7	9,9	39,2	86,7	18,2
У середньому	5,5	41,5	11,5	42,4	83,0	16,1

Отже, як видно з таблиці, показники вищого рівня зросли в середньому на 36%, середнього – на 31%, кількість респондентів, що перебувають на на низькому

рівні, знизилась на 67%. Особливо низькими виявились такі показники, як професійні та дослідницькі якості особистості майбутнього учителя.

Висновки. Отже, аналіз отриманих результатів засвідчив позитивну динаміку реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів за дотримання таких умов: готовність студентів до науково-дослідної роботи; поєднання різних форм організації науково-дослідною роботою майбутніх учителів; стимулювання науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого розвитку потребують питання підготовки викладачів до реалізації виховних можливостей педагогічного дослідження.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / авт. кол. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
3. Троцко Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г.В. Троцко. – Х. : ХДПУ, 1995. – 241 с.
4. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник для вузів / В.М. Шейко, Н.М. Кушнаренко. – Х. : ХДАК, 1998. – 288 с.

БЛУДОВА Ю.О.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ” ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Серед величезної кількості професій учительська посідає особливе місце. Вона – початок усіх професій. Змінюються умови навчання й виховання, але незмінним залишається призначення вчителя – навчити дитину бути людиною громадянського суспільства.

Аналіз ситуації й вивчення потреб ринку праці у фахівцях з педагогічною освітою показали необхідність формування педагога нового типу: дослідника, проектувальника, розроблювача нових технологій освіти й виховання [9]. Вирішення цього стратегічного завдання потребує організації підготовки майбутнього педагога до інноваційної діяльності в умовах системи вищої педагогічної освіти як найбільш важливого щабля, що, як і раніше, готує вагому частку кадрів для освітньої сфери й забезпечує подальше здобуття фахівцем професійних знань на більш високому рівні, сприяючи його професійному становленню й формуванню інноваційного потенціалу [4].

Актуальність нашого дослідження визначається потребами педагогічної науки й практики в пошуку шляхів удосконалення підготовки педагогічних кадрів у системі педагогічної освіти, адекватної новим соціально-економічним умовам розвитку нашої країни [7]. Особливої актуальності набуває проблема формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності в системі вищої педагогічної освіти [3].

Суспільство ставить перед сучасною вищою школою завдання сформувати всебічно розвинену особистість, яка має задовольнити потреби суспільства. Згідно із Законом України “Про Освіту”, метою освіти є “всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здіб-

ностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [2; 5].

На наш погляд, досягнення цієї мети можливе лише за умов готовності майбутнього фахівця до інноваційної діяльності. Оскільки основною діяльністю студента є навчання, то лише за допомогою використання раціональних методів навчання відбувається формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, засвоєння учнями знань, умінь та навичок, а також формування світогляду, розвиток здібностей, реалізація навчальної, виховної та розвивальної функції навчання [1].

Метою статті є висвітлення формування готовності майбутнього викладача зі спеціальності "Початкове навчання" до інноваційної діяльності.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, спричинюють проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання й навчання, співіснування різних педагогічних концепцій [8]. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства.

В опрацьованій літературі наявні такі визначення поняття "готовність". Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [3]. Вона є основою активної суспільної й професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [1; 3].

Проблему формування готовності майбутніх викладачів до різноманітних видів педагогічної діяльності досліджували Є.М. Бєлозерцев, К.М. Дурай-Новакова, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович, Л.В. Кондрашова, М.Д. Левитов, А.Г. Мороз, М.М. Нечаєв, Л.В. Никитенкова, Г.М. Носович, Л.М. Садикова.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога [1]. Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного компонентів, які взаємозумовлені та пов'язані між собою [7].

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати в навчанні та вихованні дітей [3].

У педагогічній практиці інноваційні розробки педагога можуть бути зумовлені різними мотивами (підвищення ефективності навчально-виховного процесу; намагання привернути до себе увагу, здобути визнання тощо), справжню суть яких з'ясувати буває нелегко, оскільки з часом вони можуть змінюватися [8]. Знання мотивів інноваційної діяльності педагогів є важливим компонентом управління педагогічними інноваціями [6].

Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами [2]. Вона виявляється як у всій його професійній діяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Педагоги за своєю природою схильні до змін, хоч і не позбавлені консерватизму. Вони по-різному бачать нове й займають різні позиції стосовно педагогічних інновацій. За даними соціологічних досліджень, лише 8% педагогів працюють як новатори, кожен п'ятий зорієнтований на традиційні способи діяльності, з недовірою ставиться до інновацій. До ідеї про необхідність інновацій багато вчителів приходять через невдоволеність власною професійною діяльністю в межах традиційного педагогічного процесу. Тільки випробувавши себе в різних моделях навчання й виховання, можна адекватно обрати особистісну і професійну спрямованість, методи, прийоми, способи роботи [9].

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно значущий сенс їх застосування [4].

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності [3].

Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога [7].

Рівень поінформованості педагога про інноваційні технології визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу й вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем відповідно до бачення педагогом проблематики педагогічної інноватики, особистісних потреб та інтересів [1].

Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями [8]. З огляду на це показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є: методологічні знання; загальнотеоретичні й методичні знання; уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології; позитивний педагогічний досвід.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії й відповідно оцінити свої можливості [7].

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації та експромті. Його важливість зумовлена творчим характером інноваційної діяльності [2].

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти зі студентами, колегами, батьками студентів.

Креативність педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального та зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності [2]. Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється також через відкритість щодо педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву [4].

Отже, мотиваційний, когнітивний і креативний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Однак для визначення доцільності використання інноваційних технологій була проведена їх експериментальна перевірка.

Експеримент проведено з урахуванням структури готовності до інноваційної діяльності. Для дослідження мотиваційного компонента ми використовували тест на виявлення адаптованості та неадаптованості особистості (за К. Роджерсом) й анкету для виявлення здібностей вчителя до саморозвитку (за Є.І. Роговим); когнітивного компонента – анкету для виявлення теоретичних знань з інноваційних методів; креативного компонента – опитувальник для оцінки професійної спрямованості особистості вчителя (за Є.А. Климовим) [6]. Для обробки й аналізу даних дослідження було застосовано методи математичної статистики.

Результати експерименту обчислювали на кожному етапі, визначали високий, середній та низький рівні сформованості певних досліджуваних елементів.

Перший етап мав констатувальний характер і полягав у визначенні вихідного рівня готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів. Із загального масиву студентів Харківського гуманітарно-педагогічного інституту було виділено дві групи факультету початкової освіти. Одна з них була визначена як контрольна, оскільки її студенти в подальшому навчались за традиційними методиками, а друга група – експериментальна, бо саме в ній передбачалося використання інноваційних технологій з метою визначення ефективності формування готовності до інноваційної діяльності у майбутніх викладачів. Всього в експерименті взяли участь 60 осіб.

У результаті констатувального етапу дослідження, проведеного в обох групах, визначено вихідний рівень готовності до інноваційної діяльності в майбутніх викладачів на початку навчального року. Було встановлено, що складові готовності до інноваційної діяльності в обох потоках приблизно однакові.

Другий етап – формувальний – полягав у безпосередньому застосуванні інноваційних методик у практику навчально-виховного процесу. З цією метою було розроблено низку занять, спрямованих на розвиток готовності до інноваційної діяльності студентів. Для цього проводили навчальні заняття з використанням інноваційних методик, пропонували студентам практичні завдання, в яких вони мали розробити уроки для учнів молодших класів за допомогою інноваційних методик.

Протягом усього періоду проведення експериментального дослідження (1 семестр) студенти контрольного потоку продовжували вивчати навчальні предмети за традиційними методиками.

Третій етап експерименту мав порівняльний характер. Він полягав у контрольній перевірці та порівнянні рівнів знань і вмінь студентів обох груп, їхньої готовності до інноваційної діяльності.

Після проведення формувального експерименту ми очікували, що якість знань у студентів експериментальної групи трохи переважатиме показники контрольної групи. Передбачалось, що студенти обох груп у результаті навчання протягом семестру поліпшили свої знання та вміння. Ці передбачення цілком підтвердили результати порівняльного експерименту.

Вони дають змогу дійти висновку, що, дійсно, застосування інноваційних технологій у педагогічній діяльності істотно підвищує якість навчання. Не тільки збільшився середній бал, чого слід було очікувати, а й ще у студентів експериментального потоку він помітно випереджає результати контрольного. Структура розподілу студентів за рівнем формування готовності на експериментальному потоці також є більш сприятливою.

Ці результати свідчать про доцільність поширення практики використання інноваційних технологій для формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності при навчанні всіх студентів нашого інституту. Але прогрес не дає надто

високих показників, бо термін проведення експерименту був недостатньо великим. Тому можна стверджувати: якщо використовувати інноваційні методи протягом усього процесу навчання, рівень сформованості готовності до інноваційної діяльності буде вищим.

Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання дітей або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти. Отже, ефективність нововведення залежить від досягнутого завдяки йому корисного ефекту, тривалості використання інноваційної технології, витрат на її впровадження.

Висновки. Підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми вимагає особливої організації його практичної й розумової діяльності. Готовність до інноваційної діяльності зумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність [3].

Проблеми освіти завжди були й залишаються одним з кардинальних питань у контексті становлення суспільства. В Україні вища освіта визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України. Визначення особливостей структурних компонентів готовності викладача до інноваційної навчальної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу.

Література

1. Волкова Н.В. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.В. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 412 с.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДНУ”, 2006. – 332 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : навч. посіб. / [Євдокимов В.І., Пономарьова Г.Ф., Покроєва Л.Д., Луценко В.В.]. – Харків : ХОНМІБО, 2006. – 204 с.
5. Закон України “Про освіту” // Голос України. – 1996. – № 77.
6. Настольная книга практического психолога : учеб. пособ. : в 2 кн. – 9-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
7. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. / В.М. Галузинський, Н.Б. Євтух. – Київ : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О.М. Пєхота, В.Д. Будак ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
9. Пономарьова Г.Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції : курс лекцій / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, Т.В. Отрошко. – Х., 2008 – 343 с.

БОНДАРЕНКО Ю.

ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується посиленням уваги до проблем формування особистості, здатної повноцінно сприймати, розуміти та примножувати матеріальні й духовні цінності. Як зазначено в Націона-

льній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства.

Серед актуальних проблем розвитку особистості особливо гострими є питання, пов'язані з формуванням життєвої компетентності дітей, а отже, підготовкою їх до життя в суспільстві. Поняття життєвої компетентності особистості засвідчує складне й багатоаспектне явище в системі соціалізації людини, її освіти, навчання та виховання. Життєва компетентність включає в себе такі надбання особистості, як знання, вміння, навички, способи діяльності, розвинені можливості сприймання, розуміння та творчого використання матеріальних і духовних цінностей суспільства.

У соціально-філософській, психолого-педагогічній літературі проблему формування життєвої компетентності розглядали А. Афанасьєв, І. Бех, І. Блоуберг, Н. Бойко, Р. Гурова, О. Злобіна, І. Зязюн, Л. Коган, М. Лукашенко, М. Нугаєв, В. Отрут, Г. Пустовіт, В. Садовський, Л. Сохань, А. Харчев, В. Цива, Б. Юдін, І. Ящук та інші науковці. У дослідженнях А. Алексюка, П. Гончарука, І. Звєрєвої, О. Савченко, С. Сисоєвої та інших висвітлено проблеми формування загальних, професійних, життєвих умінь і навичок. Велику увагу питанню забезпечення життєвої компетентності дітей-інвалідів приділяли Л. Артемова, А. Панова, Л. Сохань, Т. Титаренко, В. Циба, В. Тарсун, М. Фурсов, О. Холстова та ін. Проте досліджень, присвячених вивченню життєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку, які виховуються в закладах інтернатного типу, бракує.

Мета статті – на підставі аналізу різних підходів до визначення сутності феномену "життєва компетентність" обґрунтувати власну дефініцію поняття "життєва компетентність вихованців закладів інтернатного типу".

Останніми роками набуває поширення таке явище, як соціальне сирітство, зумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання свої обов'язків щодо неповнолітньої дитини. Причинами такого явища є, перш за все, асоціальна поведінка батьків, алкоголізм, наркоманія, безробіття, економічна нестабільність, бідність, зростання злочинності тощо. Все зазначене об'єктивно або суб'єктивно створює несприятливі умови для виховання дітей, сприяє появі відхилень у їх психічному, розумовому, моральному розвитку, деформації поглядів, переконань, звичок, негативному життєвому досвіду.

Щодо особливостей учнів, які перебувають у школах-інтернатах, то можна зазначити, що серед них є діти, які стали жертвами психічного, фізичного й сексуального знущань; ті, що мають шкідливі звички (палять, вживають алкоголь, виявляють схильність до токсикоманії).

Дослідження [6; 7] свідчать, що вихованці шкіл-інтернатів характеризуються нестійкою, неоднозначною самооцінкою, високим рівнем тривожності, імпульсивності, агресивності, наявністю комплексу неповноцінності, відчуття малоцінності своєї особистості. У багатьох вихованців значно деформована емоційна сфера (емоційна закритість, невміння виразити свої емоції, агресія, емоційна неврівноваженість, схильність до неадекватних реакцій) (О. Балакірева, О. Яременко, Н. Дудар [7]). Для них характерні: відсутність позитивного досвіду ставлення до здоров'я, несформованість уявлення про способи його збереження; "вузька часова орієнтація на мотивацію, яка виражається в прагненні жити сьогоднішнім днем, що деморалізує особистість, не створює установки на подолання труднощів, побудову життєвих планів, а спричинює ситуативність, імпульсивність у діях і вчинках"

(С. Дерябо, В. Ясвін [6)]); невміння спілкуватися та встановлювати відносини як з однолітками, так і з дорослими (досвід перебування під впливом вуличних компаній, конфліктність відносин з однолітками й вихователями, перебування в закритих кооперативних колективах, обмеженість відносин); відсутність життєвих навичок, навичок швидкої адаптації до самостійного прийняття рішень, подолання життєвих труднощів і проблем. Зазначене свідчить про несформованість життєвої компетентності вихованців шкіл-інтернатів, що стає загальною проблемою багатьох випускників інтернатних закладів.

Можна цілком погодитися з думкою І. Ящук, яка зазначає, що проблема формування життєвої компетентності особистості сьогодні є провідною в процесі виховання покоління, що підростає, та підготовці його до життя в суспільстві [5, с. 7].

Зазначимо, що поняття "життєва компетентність" є предметом уваги вчених у різних галузях сучасної науки. Так, з погляду філософів, істориків, соціологів, культурологів, правознавців питання життєвої компетентності особистості слід розглядати як важливу умову її соціалізації, збереження та примноження матеріальних та духовних надбань суспільства. Зазначена компетентність дає людині змогу правильно оцінювати складні соціально-культурні, економічні, виробничі ситуації, приймати правильні рішення й діяти згідно з обставинами соціального, культурного, економічного життя суспільства.

Психологічні аспекти досліджуваної проблеми розглядають фахівці з психології, медицини й фізіології. На їх думку, сформованість у людини життєвої компетентності сприяє її успішній самореалізації, виконанню найважливіших функцій життєдіяльності, забезпеченню фізичних, психічних та духовних потреб.

За педагогічного підходу життєва компетентність передбачає набуття людиною відповідних знань, умінь та навичок, духовно-практичного й життєвого досвіду, який може бути успішно засвоєний у процесі ранньої соціальної реабілітації.

Для з'ясування сутності феномену "життєва компетентність" звернемося до існуючих досліджень.

Так, І. Єрмаков, Л. Сохань визначають життєву компетентність як знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здібності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту [2, с. 9]. Вона передбачає свідоме й відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей.

Т. Титаренко під життєвою компетентністю розуміє вміння не зосереджуватися лише на собі, а виходити за межі особистого егоцентризму, віру у свої адаптивні можливості, уміння розумно виходити за межі норм, уникати зайвої мінливості й відносності світу [4, с. 183].

Як стверджує Л.В. Канішевська, життєва компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка визначає спроможність людини вирішувати життєві проблеми шляхом розуміння їх сутності та значущості; засвоєння нею існуючих правил і норм їх вирішення; вміння орієнтуватися в джерелах інформації, які можуть допомагати в їх вирішенні; формування досвіду різних видів діяльності, відповідності із власними силами і нахилами [3, с. 17].

На думку І. Дикун, життєва компетентність "виявляється в умінні здійснювати власний вибір, виходячи з адекватної самооцінки в конкретній ситуації" [1, с. 194].

Отже, життєва компетенція належить до ключових компетентностей та виявляється через спроможність вирішувати життєві проблеми різноманітного характеру в контексті конкретної ситуації життєдіяльності людини, оволодівати життєвими й

соціальними ролями. Вона має “діяльнісний характер узагальнених вмінь у поєднанні з предметними знаннями та вміннями в галузях, задіяних для вирішення життєвих ситуацій, що є проблемними для учнів” [3, с. 14]; “виявляється в умінні здійснювати власний вибір, виходячи з адекватної самооцінки в конкретній ситуації” [1, с. 195].

Щодо сучасних проблем дітей, то О. Лебєдєв і Н. Неупокоєва [8] всі життєві проблеми (орієнтація в місці проживання та забезпечення особистої безпеки; орієнтація у світі споживацьких цінностей тощо) відносять до таких сфер життєдіяльності: сімейно-побутової, культурно-дозвіллєвої, соціально-трудової, соціально-економічної, соціально-культурної, комунікативної, а також сфери збереження на зміцнення здоров’я. Їх реалізація пов’язана з виконанням конкретних соціальних ролей – члена сім’ї, робітника тощо.

Говорячи про вихованців інтернатних закладів, поділяючи думки Л. Канішевської [3], О. Лебєдєва, Н. Неупокоєвої [8], вважаємо, що важливими для них є всі зазначені сфери життєдіяльності. Так, зрозумілими є проблеми:

– соціально-побутового характеру, оскільки у вихованців обмежені уявлення щодо можливостей догляду за собою, прибирання оселі, готування їжі, реалізації соціальних ролей та подолання різноманітних бар’єрів, низький рівень трудової вихованості при реалізації кожної соціальної ролі тощо;

– соціально-трудового – недостатньо розвинуті знання, уміння й навички самообслуговування; соціально-економічного – відсутність умінь придбання товарів, досвіду планування й розподілу грошей тощо;

– комунікативного – відчуженість, низький рівень мотивації спілкування, невміння емоційно спілкуватись, відсутність навичок спілкування, недостатній рівень умінь говоріння й вислуховування, відсутність вміння розуміти партнера тощо;

– збереження й зміцнення здоров’я – безвідповідальне ставлення до власного здоров’я та здоров’я оточуючих, неповні уявлення щодо змісту й структури здорового способу життя. Отже, вихованці інтернатних закладів мають оволодіти різними видами діяльності в різних сферах життєдіяльності, а отже, конкретними видами соціального досвіду.

На основі вищезазначеного можна зробити такі ***висновки.*** Життєва компетентність вихованця інтернатного закладу являє собою інтегральну характеристику особистості, яка визначає спроможність щодо вирішення життєвих проблем шляхом усвідомлення їх цінності й сутності; засвоєння нею загальноприйнятих норм і правил їх вирішення; ціннісне ставлення до оволодіння досвідом реалізації різновидів життєдіяльності на основі наявних знань, умінь, навичок і особистісних якостей. Вона сприяє особистісній самореалізації людини, виражається через діяльність і має діалектичний характер.

Література

1. Дикун И.В. К проблеме формирования жизненной компетентности воспитанников детского дома / И.В. Дикун // VI Пикалевские чтения : материалы межд. науч.-практ. конф. – Пикалево, 2004. – С. 194–198.

2. Життєва компетентність особистості / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

3. Канішевська Л.В. Науково-методологічні основи формування життєвої компетентності вихованців інтернат них закладів / Л.В. Канішевська // Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу : наук.-метод. посіб. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 5–36.

4. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2005. – 376 с.

5. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл : дис.... канд. пед. наук : 13.00.07 / І.П. Ящук. – К., 2001. – 210 с.

6. Дерябо С. Отношение к здоровью и к здоровому образу жизни: методика измерения / С. Дерябо, В. Ясвин // Директор школы. – 1999. – № 2. – С. 7.
7. Вихованці інтернатів про себе і своє життя / О.М. Балакірева, О.О. Яременко, Н.П. Дудар та ін. – К. : Український інститут соціальних досліджень, 2000. – Кн. 1. – 134 с.
8. Лебедев О.Е. Цели и результаты школьного образования : метод. реком. / О.Е. Лебедев, Н.И. Неупокоева. – СПб. : СПГУПМ, 2002. – 52 с.

БОРИСОВА М.В.

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

Існуюча мозаїчність у методології досліджень сучасної вищої освіти свідчить про складнопідрядний характер його структурних елементів, багатофункціональність, мультикультурність самого цього феномену, що перебуває у складних зв'язках з економічними, політичними, соціальними інститутами сучасної культури. Після тривалого періоду поступального руху сучасна система вищої освіти постала перед низкою серйозних проблем. Традиційні завдання й функції вищої освіти інтегруються з проблемами адаптації вищих навчальних закладів до сучасних соціально-економічних і політичних змін, їхнього співробітництва з мультикультурними державами, з одного боку, і глобальним космополітичним світом – з іншого. У цих умовах стає актуальним дослідження вибору стратегій інтернаціоналізації й глобалізації в кожній конкретній національній системі вищої освіти.

Мета статті – прананалізувати процеси інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти Канади, які належать до найбільш значних і вагомих тенденцій й останнім часом впливають на її розвиток.

Глобалізація – багатовимірний термін. Вона висуває умову: світ – єдиний суцільний простір [12]; її розглядають як процес: поєднання місцевостей, відокремлених великими відстанями, та інтенсифікація відносин між ними [13]; глобалізацію також пов'язують з інтернаціональними економіками, розглядають як концепт глобальної політики та культури [7; 14]; часто термін "глобалізація" вживають як синонім до терміна "інтернаціоналізація", хоча багато дослідників вважають таке поєднання помилковим або проблематичним через асоціації з терміном "держава – нація" [12].

Глобалізація вищої освіти в сучасних дослідженнях розглядається як процеси зростання взаємозалежності й конвергенції національних економік, лібералізація торгівлі та ринків, де панує конкуренція, боротьба за ринки освітніх послуг, транснаціональна освіта й комерційна передача знань [10; 13].

Інтернаціоналізація освіти – це численні зміни сутності й внутрішнього життя вищої освіти в напрямі міжнародної діяльності, які супроводжуються зменшенням значення національних освітніх систем, але не повним їхнім зникненням [11]. Держава, ринок та університет зберігають свої інституціональні особливості, хоча на практиці вони дедалі більше конкурують між собою. Інтернаціоналізація передбачає взаємодію різних систем освіти, університетів у мультикультурних умовах. На початку XXI ст. інтернаціоналізація проходить у жорстких умовах глобалізації світового освітнього простору. Інтернаціоналізація змінює вимір освіти, а глобалізація змінює світ, у якому розвивається інтернаціоналізація [9, с. 3]. Тому, вважаючи глобалізацію й інтернаціоналізацію вищої освіти різнопорядковими явищами (явищем глобальної світової економіки і явищем культури), у сучасних умовах необхідно розглядати ін-

тернаціоналізацію вищої освіти як соціокультурний процес, що відбувається під впливом глобальних соціально-економічних і політичних процесів.

Аналіз робіт канадських учених дає змогу виділити три основні типи поглядів на проблему відносин глобалізації та системи вищої освіти Канади:

– демонізація глобалізації, через яку відбувається розмивання й зникнення національних кордонів і моделей освіти, пов'язування глобалізації з посиленням впливу Світового банку й з американізацією вищої школи, з однаковим процесом загальної уніфікації освітніх систем [4];

– ігнорування глобалізації як чинника, що впливає на вищу освіту [3];

– сприйняття глобалізації як соціально-економічного середовища, до якого вищі навчальні заклади мають пристосуватися або змінити свою структуру відповідно до нових вимог і цілей викладання й навчання [1; 2; 5; 6].

Синхронізація процесів сучасного розвитку канадської вищої освіти дає змогу говорити про чотири основні аспекти, які визначають глобалізацію: економічні, політичні, культурні й технологічні. На наш погляд, усі ці чотири аспекти, що змушують університети не просто розвивати міжнародні зв'язки, а виступати великими міжнародними корпораціями на глобальному ринку, пов'язані між собою. Економічний аспект виявляється в розширенні ринку освітніх послуг, зростанні конкуренції між традиційними й інноваційними постачальниками вищої освіти, а також у скороченні бюджетного фінансування системи вищої освіти. Скорочення бюджетного фінансування автоматично спричиняє зменшення впливу держави на систему освіти й зростання впливу недержавних корпорацій і наднаціональних організацій, що фінансують університети. Рішення наднаціональних установ формують та якоюсь мірою обмежують вибір шляхів державної освітньої політики. У свою чергу, зміна освітньої політики відбувається під впливом культурних змін у глобальному суспільстві. Глобалізація формує культуру за допомогою технологій зв'язку й засобів інформації. Нові культурні зразки часто суперечать місцевим культурним традиціям і формують "реальну віртуальну" культуру, що сприяє поширенню космополітичних цінностей.

Розвиток засобів електронного зв'язку приводить до формування нових форм і методів освіти в Канаді, структурної розмаїтості в системі "вища освіта без кордонів", де віртуальні, ліцензійні (франчайзингові), корпоративні університети, інтернаціональні конгломерати, брокери у сфері освіти, виробники програмного забезпечення, видавництва сприяють виникненню нових форм конкуренції, а отже, впливають на економічний вимір глобалізації канадської вищої освіти.

Відповідно до даних Асоціації університетів і коледжів Канади АУКК (The Association of Universities and Colleges of Canada), яка, починаючи з 1990 р., проводить опитування серед університетів і коледжів щодо запровадження інтернаціональних заходів з метою інтеграції міжкультурного виміру у процес навчання, багато вищих навчальних закладів повідомили про поглиблення й розширення плану дій щодо інтеграції інтернаціонального виміру в базове навчання, викладання, проведення досліджень та надання інших освітніх послуг [8]. Серед головних причин інтернаціоналізації вищої освіти було зазначено такі:

– підготовка інтернаціонально освічених випускників;

– створення стратегічних альянсів з навчальними закладами за кордоном;

– підтримка та стимулювання інновацій у навчальних дисциплінах та програмах;

– забезпечення грантами міжнаціональних та національних дослідницьких програм;

– задоволення потреб ринку праці Канади.

Опитування, проведене Асоціацією університетів і коледжів Канади у 2008 р., виявило значні зрушення в бік інтернаціоналізації вищих навчальних закладів порівняно з 2000 р. (див. табл.).

Таблиця

Напрями інтернаціоналізації

Організаційні фактори	2000 р.	2008 р.
Університети, що декларують інтернаціональний вимір у своїх стратегічних планових документах	84%	95%
Університети, що доповіли про створення керівної посади для іноземців на рівні ректора та проректора	–	38%
Університети, що доповіли про створення керівної посади на рівні проректора з міжнародних питань	–	58%
Університети, що доповіли про збільшення бюджету на міжнародні заходи	–	74%
Канадці, що вчаться за кордоном		
Студенти стаціонару, що отримали кредит на навчання за кордоном	0,9%	2,2%
Університети, які надають фінансову допомогу канадцям, що вчаться у кредит	62%	81%
Університети, які надають логістичну та моральну підтримку студентам, які тільки збираються або вже навчаються за кордоном	74%	83%
Міжнародні студенти в Канаді		
Студенти стаціонару, що навчаються за візою	35,988	70,000
Університети, які надають стипендії міжнародним абітурієнтам	36%	69%
Університети, які надають стипендії міжнародним випускникам	38%	62%
Інтернаціоналізація блоків дисциплін/курсів		
Університети, які пропонують або вже у процесі розробки інтернаціоналізації блоків дисциплін/ курсів	–	58%
Університети, які пропонують академічні програми у міжнародному фокусі	53	61
Академічні програми в міжнародному фокусі	267	356
Університети, що потребують випускників із задовільними знаннями другої мови	16%	9%
Освіта на експорт		
Університети, що активно пропагують свій освітній продукт та послуги за кордоном	42%	67%
Об’єднання міжнародного розвитку		
Університети, що доповіли про підвищення інтересу серед студентів до участі в міжнародних заходах	–	67%
Університети, що доповіли про підвищення інтересу серед викладачів до участі в міжнародних дослідницьких заходах	–	63%

Безперечно, інтернаціоналізація залишиться центральною рушійною силою в освітній системі Канади, хоча її межі не дуже чіткі, оскільки певні тенденції можуть вплинути на інтернаціоналізацію та стануть на заваді або будуть сприяти її розвиткові:

– політичні реалії та національна безпека (загроза тероризму може вплинути на кількість іноземних студентів);

– політика уряду та вартість навчання;

– розширення можливостей вступу до власне канадських вищих навчальних закладів зменшить попит на навчання за кордоном;

– зростання використання англійської мови в дослідженнях та інструкціях може стимулювати інтерес до міжнародних програм, що викладаються англійською;

– інтернаціоналізація блоків дисциплін/ курсів (студенти можуть вважати такі програми корисними, оскільки викладання дисциплін рухається у бік моделей, запроваджених у США та інших розвинутих країнах);

– дистанційне навчання;

– розширення міжнародних програм у приватному секторі вищої освіти;

– акредитація якості міжнародних програм у сфері вищої освіти;

– європейська політика (від того, чи буде Європа захищати свій освітній простір від решти світу, чи буде радо вітати міжнародних студентів, залежатиме майбутнє інтернаціоналізації вищої освіти Канади).

Висновки. Отже, канадські університети зробили унікальний та вагомий внесок у виокремлення місця Канади у світі; вони відіграють вирішальну роль у подальшому зростанні світової конкурентоспроможності Канади, оскільки її вищі навчальні заклади готують випускників, які мають міжнародні та міжкультурні навички, обов'язкові для участі в сучасній глобальній економіці знань та для існування в багатовимірному мультикультурному середовищі Канади. За допомогою власних міжнародних партнерів та програм обміну студентами університети допомагають у просуванні переваг навчання в Канаді за кордон і роблять значний внесок у дослідницькій та інноваційній сферах. Поява канадських університетів на міжнародній арені має непересічне значення для забезпечення високого рівня життя в Канаді, а також її довготривалого економічного зростання та конкурентоспроможності.

Література

1. Altbach P.G. Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World // National Education Association. The NEA 2005 Almanac of Higher Education. – Washington, DC: National Education Association, 2004. – P. 63–74.
2. Altbach P.G. Knowledge and Education as International Commodities // International Higher Education. – 2002. – № 28. – P. 2–5.
3. Cameron, D. The federal perspective / Jones, G. (ed.), Higher Education in Canada: Different Systems, Different Perspectives. – New York : Garland Publishing, Inc., 1997. – P. 9–29.
4. Cruikshank, J. Economic globalization: implications for university extension practice in Canada // Studies in the Education of Adults. – 1997. – № 29(1). – P. 2–10.
5. DeWit, H. Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. – Westport, CT: Greenwood, 2002. – 234 p.
6. Duderstadt, J. The Future of Higher Education in the Knowledge-Driven, Global Economy of the 21st Century. A paper presented at the Symposium on Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education. A Symposium in Celebration of the 175th Anniversary of the University of Toronto Charter. – Munk Centre for International Studies, University of Toronto, October 30 – November 1, 2002. – 24 p.
7. Featherstone, M. Global culture: An introduction / Featherstone, M. Global Culture. Newbury Park: Sage Publications, 1990. – P. 4–8.
8. Internationalizing Canadian campuses: Main themes emerging from the 2007 Scotiabank-AUCC workshop on excellence in internationalization at Canadian universities. – Association of Universities and Colleges of Canada. – Ottawa, 2007. – 34 p.
9. Knight J. Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. – 2003. – № 33. – P. 1–3.
10. Levin, J. Globalization and the Community College: Alterations to Mission and Structures. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, April, San Diego, California, 1998. – 25 p.
11. Middlehurst, R. The Developing World of Borderless Higher Education: Markets, Providers, Quality Assurance and Qualifications. A paper presented at the First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, UNESCO, Paris, October 17–18, 2002. – 34 p.

12. Robertson, R. Globalization: Social Theory and Global Culture. London: Sage Publications, 1992. – 45 p.
13. Uvalic-Trumbic, S. Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation, and Qualifications. Paris: UNESCO Publishing, 2002. – 45 p.
14. Waters, M. Globalization. New York: Routledge. 1996. – 123 p.

БОЦЮРА О.А.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО СКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Україна, чітко визначивши орієнтири на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, одним з пріоритетних напрямів розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти [1]. Одним зі шляхів удосконалення процесу навчання в сучасному вищому навчальному закладі, реалізації принципів гуманізму, здійснення особистісно орієнтованого підходу в підготовці фахівців є диференціація завдань і методики навчання залежно від можливостей студентів.

Теоретична актуальність та практичне значення диференційованої підготовки майбутніх спеціалістів зумовлені складністю раціонального вирішення суперечностей між колективним характером навчальної діяльності та індивідуальним процесом засвоєнням знань, оволодіння уміннями та навичками.

Мета статті – висвітлити проблеми і способи реалізації диференційованого підходу до складання навчальних математичних завдань для студентів нематематичних спеціальностей.

У теорії й практиці педагогіки є різні підходи до вирішення завдань диференціації й індивідуалізації:

– особистісно орієнтоване навчання (І. Якиманська [2]);
– профільна диференціація (В. Гузєєв [3]);
– рівнева диференціація (В. Беспалько [4]);
– внутрікласна диференціація (Н. Гузік [5]);
– рівнева диференціація навчання на основі обов’язкових результатів (В. Фірсов [6]);
– технологія індивідуалізації навчання (І. Унт [7]).

Більшість підходів відносять диференційовану підготовку учнів до психолого-педагогічних принципів, згідно з якими диференційоване навчання – це навчання за єдиною програмою, але з урахуванням індивідуальних особливостей. Диференційовані форми навчальної діяльності передбачають самостійну роботу учнів за диференційованими завданнями.

Уточнимо поняття самостійної роботи. Різні автори тлумачать його порізному, залежно від того, який зміст вкладається в слово “самостійний”. Зустрічається в основному три значення цього поняття:

1. Учень повинен виконувати роботу сам, без особистої участі вчителя.

2. Від учня потрібні самостійні розумові операції, самостійне орієнтування в навчальному матеріалі.

3. Виконання роботи не регламентовано, учневі надається свобода вибору змісту й способів виконання завдання.

У нашому дослідженні поняття “самостійна робота” при виконанні математичних завдань під час практичних занять використовується в трактуванні І. Унт [7, с. 135]. За її визначенням, самостійна робота учнів – це такий спосіб навчальної роботи, де:

1) учням пропонуються навчальні завдання й інструкція для їхнього виконання;

2) робота проводиться без особистої участі вчителя, але під його керівництвом;

3) виконання роботи вимагає розумового напруження учнів.

Варто зауважити, що самостійна робота на практичних заняттях активізує студентів як своїм організаційним устроєм, так і змістом знань. З погляду організаційного устрою перевага самостійної роботи при активізації в тому, що вона краще, ніж стандартна робота з опитування, сприяє залученню в роботу всіх студентів. У випадку звичайної роботи практично неможливо перевірити участь кожного окремого студента в роботі. Під час самостійної роботи кожен студент одержує конкретне завдання, що передбачає їх виконання в письмовій формі. У цьому випадку перевіряється рівень участі кожного студента у виконанні завдання.

У навчанні математики диференціація має особливе значення, що пояснюється специфікою цього навчального предмета. О. Єпішева виділяє такі особливості засвоєння математики [8, с. 37]:

1. Специфічність розуміння математичного матеріалу, що тісно пов’язана з рівнем розвитку математичних абстракцій.

2. Взаємозалежність і співвідношення старих і нових знань.

3. Необхідність засвоєння специфічної математичної мови.

Математика є однією із найскладніших дисциплін у ВНЗ, яка викликає суб’єктивні труднощі в багатьох студентів нематематичних спеціальностей. Водночас є велика кількість учнів з яскраво вираженими здібностями до цього предмета. Розрив у можливостях сприйняття курсу студентами, які перебувають на двох “полюсах”, досить великий.

Диференційовані форми навчальної діяльності передбачають самостійну роботу учнів за диференційованими завданнями, побудованими з урахуванням особливостей типологічної групи учнів, тобто групи, об’єднані однаковим рівнем знань і здібностей до предмета, а також рівнем засвоєння.

Усіх студентів можна умовно поділити на три групи за рівнем успішності в математичних дисциплінах: високий, середній, низький.

Високий рівень. Студенти виявляють позитивне ставлення до навчання. Вони повністю засвоюють понятійний апарат математики, обґрунтовують і доводять відповідні твердження, успішно виконують відповідні письмові завдання. Ці студенти можуть самостійно вирішувати навчальні завдання підвищеної складності та здійснювати самоконтроль.

Середній рівень. Студенти в цілому виявляють позитивне ставлення до навчання. Вони засвоюють визначення основних понять, але мають суттєві труднощі, якщо треба обґрунтувати та довести відповідні твердження, успішно виконують письмові завдання з однотипними операціями. Такі студенти можуть самостійно вирішувати навчальні завдання репродуктивного характеру, а навчальні завдання вищої складності виконують за допомогою викладача.

Низький рівень. Студенти навчаються з великими труднощами, але впевнені, що навчання треба завершити. Мають слабку шкільну базу. Задоволення від навчання не отримують. Самостійна робота можлива лише за зразком.

Для експерименту, що базується на індивідуалізації та диференціації навчання, необхідно було виробити відповідні навчальні завдання. Метою роботи з різно-

рівневого комплектування завдань було створення умов для максимального розвитку кожного студента. Відмінність між завданнями різного рівня полягала в перевірці рівня оволодіння студентами певного матеріалу. Для нашого експерименту виявилися прийнятними комплекси вправ, надруковані на окремих аркушах. Кожен варіант містив у собі завдання трьох рівнів складності. Протягом п'яти практичних занять з теорії ймовірностей студентам пропонували вирішувати завдання всіх рівнів складності. Наступні п'ять практичних занять студенти обирали рівень складності завдань. Аналогічну роботу було проведено з курсу вищої математики.

Експериментальна робота засвідчила, що використання індивідуалізованої самостійної роботи сприяло підвищенню успішності. Така робота позитивно вплинула на інтерес до математики: сильним студентам подобалися складні завдання, а слабкі отримали задоволення від навчального успіху. Однак низький рівень умінь і навичок самостійної роботи студентів ускладнював процес виконання самостійної роботи.

Аналіз робіт показав, що кожна з груп студентів найбільш ефективно може виконати певний вид завдань. Результати цього аналізу дали змогу скласти класифікацію завдань для студентів нематематичних спеціальностей з різними рівнями успішності з математичних дисциплін.

Навчальні завдання для студентів з низьким рівнем успішності:

1. Вставити пропущені слова у формулюванні визначення (теореми, правила).
2. Сформулювати основні поняття (властивості, правила).
3. Навести приклади до поняття.
4. Указати до запропонованого протилежне поняття.
5. Установити відповідність між пропонованими об'єктами та їхніми властивостями.
6. Перекодувати словесне формулювання теореми (правила) у формулу, малюнок, графік.
7. Вирішити типову задачу.
8. Вирішити задачу за зразком.
9. Виконати дії за алгоритмом, схемою.

Навчальні завдання для студентів із середнім рівнем успішності:

1. Серед запропонованих формулювань теорем (визначень) обрати правильну.
2. Серед запропонованих до задачі формул обрати правильну.
3. Визначити, чи істинне твердження.
4. Сформулювати теорему.
5. Навести приклади до теореми.
6. Довести теорему.
7. Перекодувати формулу, графік у словесне формулювання.
8. Обрати серед запропонованих задач ті, для розв'язання яких можна використовувати певну теорему (правило).
9. За умовою задачі встановити, які визначення, теореми, правила необхідно використовувати для її розв'язання.
10. Вирішити задачу середньої складності, використовуючи вказівки викладача.
11. Знайти помилку в розв'язанні задачі.

Навчальні завдання для студентів з високим рівнем успішності:

1. Виключити зайву властивість серед даних властивостей об'єкта.
2. Доповнити запропоновані властивості об'єкта відсутніми.
3. Визначити, що відбудеться з об'єктом (об'єктами), якщо замінити заданим способом його окремі параметри.

4. Доповнити складну формулу відсутнім символом.

5. Змінити умову задачі так, щоб можна було застосувати до задачі певний прийом (теорему).

6. Скласти план доказу теореми.

7. Описати основну ідею доказу теореми.

8. Скласти задачу на застосування даної теореми (правила).

9. Вирішити задачу підвищеної складності.

Експериментальна робота показала, що індивідуалізація завдань особливо важлива при закріпленні та застосуванні знань. В основі індивідуалізації лежить різний темп і якість засвоєння, тому студенти мають потребу в різнорівневих завданнях, кількість яких є варіативною.

Подібні завдання використовувалися для індивідуалізації самостійної позааудиторної роботи. У такій роботі з'явилася можливість давати більші за обсягом завдання, з успіхом вирішувати проблему усунення прогалин у знаннях.

Таким чином, можна зробити ***висновок,*** що:

1. Використання індивідуалізованої самостійної роботи на практичних заняттях сприяє підвищенню успішності.

2. Така робота сприяє підвищенню інтересу до математики: сильним студентам подобаються складні завдання, а слабкі отримують задоволення від навчального успіху.

3. Індивідуалізація завдань особливо важлива при засвоєнні програмного матеріалу.

4. Активному впровадженню індивідуалізованої самостійної роботи перешкоджає:

– низький рівень умінь і навичок самостійної роботи студентів;

– недостатність дидактичних матеріалів, що підходять для використання в індивідуалізованій навчальній роботі.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 1 трав.
2. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в советской школе / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1996. – 96 с.
3. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 239 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Гузик Н.П. Учить учиться / Н.П. Гузик. – М. : Педагогика, 1981. – 89 с.
6. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения / В.В. Фирсов. – М. : Педагогика, 1994. – 321 с.
7. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
8. Епишева О.Б. Технология обучения математики на основе деятельностного подхода / О.Б. Епишева. – М. : Просвещение, 2003. – 223 с.

ВАКУЛЕНКО Т.С.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНИХ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ КОНТРОЛЬНО-КОРИГУВАЛЬНОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ

Система навчання у вищій школі є багатогранним процесом, який складається з багатьох взаємопов'язаних елементів. Серед проблем, які мають значний вплив

на підвищення ефективності та якість навчання, особливе місце займає перевірка знань умінь та навичок студентів.

В умовах удосконалення національної системи вищої світи постає проблема пошуку нових можливостей використання контролю, який би не тільки забезпечував перевірку рівня засвоєння знань студентами, але й формування в них стійких усвідомлених системних знань, умінь та навичок.

Аналіз педагогічних досліджень з визначеної проблеми дає змогу виділити такі підходи до організації контролю та корекції з метою формування системних знань учнів і студентів: загальні засади організації контролю (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, А. Липкіна, Л. Рибак та ін.); шляхи перевірки системності знань студентів (Л. Зоріна, Л. Лисенкова, А. Усова, В. Шаталов та ін.); методичні прийоми організації само- і взаємоконтролю учнями і студентами результатів власної навчальної діяльності (Л. Зоріна, Н. Кулакова, А. Усова, І. Харламов та ін.); використання схем, таблиць у процесі контролю знань учнівської молоді (Н. Кулакова, Л. Лисенкова, В. Шаталов та ін.).

Мета статті **–** розкрити дидактичні можливості використання різноманітних методів контролю (опитування усне чи письмове, тестування, само- і взаємоперевірка, колоквіуми, дозаповнення й власна побудова варіантів схем) з метою формування системних знань студентів.

Контроль за результатами навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає забезпечення адекватного розуміння педагогом рівня досягнень студентів, постійне їх стимулювання до вдосконалення власних знань, умінь та навичок. Ефективність контролю визначається забезпеченням певних умов: індивідуального характеру контролю; його систематичності; різноманітності форм проведення; всебічності; об’єктивності; диференційованого підходу; єдності вимог викладачів [2, с. 254].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1–4], а також власний педагогічний досвід зумовили використання певних методів контролю (усне опитування на семінарсько-практичних заняттях, письмові контрольні роботи, тестування, взаємоперевірка, колоквіуми) у процесі контрольно-коригувального етапу навчання. Дослідження проведено на фізико-математичному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди в ході викладання дисциплін “Педагогіка” (ІІ курс) (розділи: “Теорія виховання”, “Дидактика”), “Основи педагогічної майстерності” (І, ІІІ курс), “Педагогіка вищої школи” (V курс, магістри), “Актуальні питання сучасної дидактики”(V курс, спеціалісти). Перевірка доцільності застосування визначених методів протягом контрольно-коригувального етапу навчання з метою підвищення рівня сформованості системних знань у студентів здійснювалась диференційовано в трьох експериментальних (Е1, n = 126; Е2, n = 127; Е3, n = 102) та одній контрольній (К, n = 83 студенти) групах.

У програмах зазначених курсів за навчальним планом передбачено не більше ніж дві години на вивчення кожної теми, тому особлива увага приділялась регулярності контролю. Так, підготовка студентів до семінарсько-практичних занять передбачала ознайомлення майбутніх фахівців зі змістом навчального матеріалу, на підставі якого їм було запропоновано: по-перше, надавати відповіді на запитання з підручника й методичних рекомендацій до семінарсько-практичних занять; по-друге, розробити план, конспект, схему, у якій відображено взаємозв’язки між різноманітними поняттями з теми, скласти таблицю, яка містить особливості певних категорій, що розглядаються в друкованих джерелах; сформулювати запитання для взаємоопитування одногрупників, аналіз яких надавав можливість оцінити рівень системності знань студентів як за змістом відповіді на запитання, так і за формою,

структурою, логікою побудови самих запитань. Під час семінарсько-практичних занять студенти обговорювали доцільність, коректність, змістовність і складність запитання. Із 438 студентів 74,65% зазначали, що запропонована організація підготовки до семінарсько-практичних занять допомагала їм більш якісно готуватись до них; 37,18% студентів вказували, що необхідність розробки запитань до певної теми вимагала від них посиленої уваги до змісту теоретичних аспектів проблеми, що вивчається, виділення головних її елементів, оволодіння уміннями чітко, лаконічно й змістовно формулювати певні їх ознаки, особливості та взаємозв'язки між ними. За свідченнями 25,92% майбутніх фахівців, вимога спрямованості запитань не на репродуктивне відтворення навчального матеріалу, а на його аналіз, обґрунтування, звернення до інформації з попередніх тем (яка визначалась викладачем) спонукала їх до ретельного пошуку взаємозв'язків між елементами попередньо вивчених тем і тими, що вивчаються.

Перевірка доцільності застосування тестового контролю за навчальними досягненнями студентів і рівнем сформованості системності їх знань також здійснювалася в процесі виконання тестових завдань студентами всіх експериментальних груп. Запропоновані тестові завдання (з курсів "Основи педагогічної майстерності", "Педагогіка", а також "Педагогіка вищої школи") були багаторівневими: перший рівень (репродуктивного характеру) містив завдання на відтворення основних понять, явищ, законів; другий (продуктивного характеру) – передбачав виконання завдань на встановлення логічного зв'язку між елементами наукового знання, відтворення відповідності між етапами певного процесу тощо, а третій (творчого характеру) – містив завдання на обґрунтування власної точки зору (написання есе) щодо дискусійних питань.

В експериментальній групі Е2 творчий рівень тестових завдань було розширено за рахунок включення схем, рисунків, таблиць тощо (дозаповнення схем авторських колективів, а саме: занотовування пропущеної навчальної інформації в блоки, доповнення їх необхідними пропущеними позначками (стрілочками, знаками), зіставлення різноманітних варіантів схем тощо). У результаті 19,68% студентів засвідчили, що не відчували труднощів при дозаповненні запропонованих схем (проте створення власного варіанта певних блоків або позначок було для них проблематичним); 33,07% майбутніх фахівців зазначили, що робота допомагала їм глибше зрозуміти структуру навчального матеріалу; 73,23% – наголошували на тому, що заповнення схеми вимагає глибокого розуміння засвоєного змісту. Це засвідчує той факт, що з творчим рівнем тестових завдань впорались лише 27,56% студентів.

Студентам групи Е1 також пропонувалось виконання розширеного варіанта тестових завдань, які передбачали самостійну побудову схем на основі виділених ключових слів, основних та другорядних понять тощо, на відміну від завдань для групи Е1. На основі засвоєння студентами теоретичних знань, оволодіння ними вміннями й навичками побудови схем різних видів їм пропонувалось самостійно розробити власний варіант навчальної опори (обрати структуру та вид майбутньої схеми, визначити взаємозв'язки між певними категоріями й поняттями, з'ясувати їх місце в опорі, розглянути можливість виділення певних понять кольором або формою блоків тощо). Виконуючи такі завдання, студенти зазначали, що не відчували труднощів у побудові власних варіантів схем, оскільки мали досвід такої діяльності. Перевірка виконаних ними завдань показала, що близько 12,7% студентів експериментальної групи Е1 усвідомлюють складну ієрархічну структуру елементів на-

вчального матеріалу, здатні творчо підходити до побудови схеми (використовують нетрадиційні позначки й структуру); 54,76% майбутніх фахівців зазначили, що завдання з побудови схем, які вони виконували під час підготовки до семінарсько-практичних занять і самостійної роботи, сприяли закріпленню ними навчального матеріалу, оскільки побудова схем вимагала більш якісного опрацювання навчального матеріалу (підбору й аналізу навчальної літератури, визначення різноманітних елементів її структури).

З метою визначення системності знань студентів було також проведено підсумкові контрольні роботи з визначених предметів. Їх результати свідчать про те, що для 20,63% студентів групи Е1, 27,56% майбутніх фахівців групи Е2 і 40,19% – Е3 виявились особливо складними запитання, які стосувались визначення ієрархічної структури навчального матеріалу й передбачали відновлення взаємозв'язку між поняттями з різних тем курсу.

З метою з'ясування можливості відтворення студентами навчального матеріалу та визначення рівня сформованості системності теоретичних знань було проведено колоквіум. Вибір такої форми опитування був зумовлений необхідністю з'ясування наявності в студентів умінь швидко відтворювати основні поняття курсу, встановлювати взаємозв'язки між ними, висловлювати власну точку зору щодо теоретичних положень, основних проблем.

Проведений колоквіум показав, що 81,13% із загальної кількості студентів усіх експериментальних груп можуть відтворити сутність елементів знання, 67,32% – визначили взаємозалежність між основними поняттями навчального курсу; 26,48% майбутніх фахівців не впорались зі складанням колоквіуму. З метою корекції результатів засвоєння навчального матеріалу студентам було запропоновано повторно скласти колоквіум, але дозволялось використання дидактичних опор (таблиць, схем, опорних конспектів, опорних сигналів). Так, студентам групи Е1 надавалась можливість користуватись самостійно розробленими схемами й таблицями, студентам групи Е2 пропонувались схеми та таблиці, розроблені й проаналізовані викладачами на семінарсько-практичних заняттях, майбутні фахівці групи Е3 звертались до схем, поданих у підручниках і посібниках з визначених дисциплін. Результати повторного складання колоквіуму переконали, що більшість студентів (67,6%) показали добрі та відмінні результати. Це пояснювали тим, що при підготовці використовували узагальнені схеми, таблиці та опорні конспекти з предмета, що дало змогу їм більш чітко усвідомлювати та швидше запам'ятовувати зміст навчального матеріалу, засвоювати його в системі.

Контроль також включав перевірку змісту й оформлення схем і на їх підставі – якість відтворення студентами навчальної інформації Так, 48,45% студентів відтворювали надану педагогом або зазначену в підручнику навчальну інформацію без помилок, 36,06% майбутніх фахівців правильно відповідали на запитання, що передбачали пошук і аналіз певних елементів навчального матеріалу, 60,56% осіб швидко знаходили відповіді на запитання, аналізуючи зміст навчального матеріалу, спираючись на схеми й таблиці.

За результатами контролю було з'ясовано, що в студентів виникають певні труднощі при необхідності точного відтворення навчального матеріалу (визначень основних термінів, понять, взаємозв'язків між елементами навчального матеріалу з опорою й без неї); формулювання відповідей на непрямі запитання; використання знань з попередньо вивчених тем при засвоєнні наступних. З метою усунення визначених недоліків засвоєння інформації студентами було проведено певні корек-

ційні заходи, а саме: розроблено тренувальні вправи, що сприяють запам'ятовуванню визначень основних понять; проведено додаткові консультації, спрямовані на узагальнення й систематизацію знань студентів з опанування навчальних тем з усього курсу; розроблено вимоги до змісту та оформлення дидактичних; запропоновано роботу з друкованою основою ("Робочий зошит до курсу "Педагогіка"), в якій містились різноманітні схеми, таблиці, опорні конспекти з курсу "Педагогіка"; розроблено "Тестові завдання з курсу "Педагогіка", "Тестові завдання з курсу "Педагогіка вищої школи", в яких були підібрані різнорівневі тестові завдання з визначених навчальних дисциплін, що охоплюють теми й запитання, які відповідають програмі.

Висновки. Таким чином, результати усного опитування студентів, аналіз змісту розроблених ними доповідей, опорних конспектів, таблиць, запитань для взаємоперевірки показали, що визначені прийоми опрацювання навчального матеріалу сприяють більш глибокому усвідомленню й вивченню його змісту, удосконаленню умінь виділяти головне, складати план і конспект за змістом друкованих джерел, відповідати на запитання з теми, що, у свою чергу, свідчить про підвищення рівня сформованості системних знань майбутніх фахівців.

Література

1. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л.Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 126 с.
2. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983. – С. 254–255.
3. Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – М. : Педагогика, 1988. – 544 с.
4. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шатолов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.

ВАРФОЛОМЄЄВА І.М.

ПРОБЛЕМНИЙ ВИКЛАД ЗНАНЬ З ГЕОГРАФІЇ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Профільна школа, як і інші середні навчальні заклади, повинна навчати дітей творчої праці, виховувати підростаюче покоління з інтересом до неї і викликати потребу в ній, виробляти уміння самостійно розв'язувати нові пізнавальні і практичні завдання. З огляду на це за останні роки в навчанні значного поширення набув проблемний виклад знань. У чому його суть? Одним з важливих аспектів є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Але цього недостатньо, щоб відповісти на поставлене запитання. Слід з'ясувати ряд вихідних понять, насамперед таких, як проблема, проблемне завдання, проблемне запитання, проблемна ситуація [1, с. 21–27].

Мета статті – розглянути особливості й завдання проблемного викладу знань з географії.

Отже, суть проблемного викладу знань полягає в тому, що вчитель ставить проблему, показує шляхи її розв'язання, залучає учнів до самостійного її розв'язання. Тут яскраво виражений курс на самостійний рух учнів до одержання знань, курс на розвиток їх пізнавальних сил і здібностей. М.І. Махмутов говорить про проблемний виклад знань як про систему дій для розв'язання нестереотипних завдань. Суть його він вбачає в пошуку шляхів вирішення проблем, у формуванні пізнавального інтересу і моделюванні розумових процесів, у самостійному пошуку способів розкриття сутності нового поняття.

Отже, проблемний виклад знань передбачає, що треба не тільки ілюструвати знання учням, а й доводити, з якою метою, навчати учнів способів пошуку знань і формувати переконаність в істинності знань, які повідомляються [2, с. 27].

Проблемний виклад знань стимулює пізнавальну активність учнів, тому що він поєднаний із здогадкою, дивуванням, нерозумінням. Це стимулює учнів до роздумів і пошуку рішень. Він активізує і формує інтерес до навчання, розвиває ініціативу учнів у пізнавальній діяльності, розвиває вміння бачити проблему і знаходити шляхи її розв'язання, знайомить з методами наукового пізнання.

Проблемний виклад знань у профільній школі сьогодні став активно застосовуватись у зв'язку з підвищенням вимог до теоретичної підготовки учнів. Методу проблемного навчання присвячено багато сучасних досліджень психологів, педагогів і методистів, серед них: А.М. Алексюк, В.О. Онищук, Л.М. Момот, В.Ф. Шморгун, А.В. Фурман, А.М. Бут, О.М. Топузов й ін. Але проблемний виклад знань навчального матеріалу на прикладах економічної й соціальної географії ще не вичерпав себе. Це як раз той предмет, який вивчається у профільній школі в різних елективних курсах. Потребують вирішення за допомогою проблемного викладання теоретичні і практичні питання. До них належить і розвиток пізнавальних інтересів учнів у процесі використання проблемного викладу навчального матеріалу.

Розвиток пізнавальних інтересів за допомогою проблемного викладу в профільній школі має свої особливості, зокрема щодо постановки пізнавальних завдань і їх розв'язання. При цьому пропонуються такі завдання, які не можна розв'язати простим відтворенням раніше вивченого. Джерелом проблемних завдань вважають суперечності. Як пише І.Я. Лернер, "змістом проблемного завдання є проблема, в основі якої лежить суперечність між відомим і шуканим, що знаходять за допомогою системи дій розумового або практичного характеру" [4, с. 43–44].

Уміння учнів розв'язувати суперечності в пропонованій їм ситуації забезпечує наукову доказовість знань, які викладаються, вчить їх мислити діалектично, підвищує інтерес до навчання. Використання проблемного викладу знань з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів забезпечує більш глибоке розуміння програмного матеріалу і свідоме його засвоєння. З огляду на це ми висуваємо гіпотезу: поєднання репродуктивного і проблемного вивчення теоретичного матеріалу повинно сприяти більш глибокому осмисленню питань, які вивчаються, і, таким чином, створюються умови для розвитку пізнавальних інтересів учнів.

З метою підтвердження цієї гіпотези було проведено експериментальне дослідження в 10-х класах профільної школи на матеріалах економічної і соціальної географії, завданням якого було розробити систему пізнавальних проблемних завдань, які сприяли б підвищенню в учнів пізнавального інтересу, і перевірити ефективність цих завдань у процесі проблемного викладу навчального матеріалу. Але учні під час вивчення економічної і соціальної географії в 1-му класі до такої пошукової діяльності ще недостатньо були підготовлені. Тому в процесі експерименту здійснювали відбір навчального проблемного матеріалу для проблемного викладу.

Експеримент складався з трьох етапів. Перший з них – підготовчий, на якому учні готувалися до розв'язання проблемних завдань трьох видів. Перший вид проблемного завдання характеризувався тим, що учням ставились інформаційні запитання, на які вони тільки частково відповідали, висновки ж підбивав учитель, пояснюючи те, на що учні змогли відповісти. По можливості для відповіді на поставлені запитання перед учнями демонстрували картину або таблицю, зміст яких спрямовував учнів на розв'язання завдань, які вчитель ставив перед учнями. Наприклад:

1. Назвіть історико-географічні регіони світу.

Відповідь: Європа – Західна, Центральна і Східна. Азія – Південно-Західна, Південна, Південно-Східна, Східна, Центральна і Північна. Африка – Північна, Тропічна і Південна. Америка – Англо-Америка, Латинська Америка, Австралія й Океанія.

При цьому вчитель спонукав учнів знаходити ці регіони на карті або, якщо така наочність може бути в класі, визначати на таблицях і картинах дані, які допомагають знайти відповідь на поставлене запитання.

2. Поясніть, чому ці регіони так названі? Що сприяло цьому?

Відповідь: Історико-географічне розташування територій та історичні назви цих територій.

Другий вид використання проблемної ситуації на уроках являв собою систему інформаційних і проблемних запитань. Тут проблема виникала під час осмислення суперечності між відомими висновками і новими фактами. Наприклад:

Де розташована Китайська Народна Республіка? Чи вигідне її географічне розташування у світі? Якими корисними копалинами вона багата?

Є третє проблемне запитання: Як пояснити, що за останні роки Китайська Народна Республіка за показниками розвитку народного господарства в багатьох галузях важкої і легкої промисловості випередила великі капіталістичні країни?

Відповідь: Більш демократична система політичного ладу – соціалізм, відсутність експлуатації людини людиною, всі блага здобуті людиною для людини, для самої себе, для народу.

Ще приклади до цього виду використання проблемної ситуації:

1. Де розташовані Китай, Індія, Індонезія, Японія? Покажіть їх на карті.

2. Чому в цих країнах велика кількість населення?

Відповідь: Цьому сприяють кліматичні умови, а також природні багатства і наявність корисних копалин, своєрідний культ релігії.

Третій вид проблемного завдання вимагав розв’язання суперечностей між теоретичним завданням і практичною неможливістю його реалізації. Наприклад, глибини океанів досить великі, на дні їх багато загиблих кораблів і є корисні копалини. Теоретично можна тільки подумати про ті багатства, які лежать на дні океанів, а як практично розв’язати ці завдання? Адже в деяких випадках їх розв’язують! Відповідь: Висока індустріалізація країн, технічна оснащеність професійна майстерність підготовлених людей.

Створення проблемних ситуацій у навчальному процесі під час вивчення економічної і соціальної географії у профільній школі переслідує певні дидактичні цілі. Серед них можна виділити такі: привернення уваги учнів до пізнавальних запитань і завдань, що сприяють пробудженню в них пізнавальних інтересів до навчального матеріалу; створення для учнів посильних утруднень, подолання яких активізує їх мисленнєву діяльність; підведення учнів до усунення суперечностей між потребами, що виникають, і неможливістю її задоволення.

У нашому експерименті проблемні ситуації створювались на початку уроку або складалися з ряду ланок-завдань, які розв’язувалися учнями послідовно. Так, наприклад, будувався урок у 10-му класі з теми “Політична карта світу”.

Завдання уроку: досягти того, щоб учні усвідомили причинно-наслідкові зв’язки й відмінності понять “країна”, “держава”, “залежна країна”, “колонія”, а також класифікацію країн за формою правління.

Експериментальний урок починається з бесіди з учнями. Їм пропонують відповісти на ряд запитань:

Пригадайте з курсу історії, коли і де з'явились перші країни?

Поміркуйте, чи є відмінності між поняттями "країна" і "держава"?

Які зміни відбулись на політичній карті світу за останні 20 років?

Після вислуховування відповідей слово бере учитель. Учитель: "Сучасна політична карта виглядає як різнокольорова мозаїка. Всього понад 220 країн, які розташовані на всіх материках, крім Антарктиди. Це трапилось унаслідок багатовікового історичного розвитку людської цивілізації. Кожна країна має свій сенс життя, побут, культуру, розвиток господарства. Шлях, яким формувалась політична карта світу, виглядає строкато: це шлях надій і розчарувань, перемог і поразок, на якому конфлікти змінювались мирними переговорами, організовувались змови і взаємодопомога, і найголовніше – вирішувалися долі мільйонів людей".

З бесіди з учнями з внесеувалося, що 4–6 тис. років тому. Найдавніші з них були міста-країни в Месопотамії і Єгипті. Потім сформувалися наймогутніші держави: Давній Єгипет, Давня Греція, Давній Рим, Китай, давньоіндійські держави. Всі народи цих держав внесли багато цікавого в розвиток цивілізацій своїх народів й інших за межами своїх країн.

У Середньовіччя великими країнами були Візантія, Київська Русь, Римська імперія, Іспанія, Португалія, Англія. Цей період характеризувався розвитком економічних і політичних відносин як усередині країн, так і між державами.

Протягом нового періоду (XVI–XVII ст.) збільшилася кількість країн, їх функції стали багатовекторними. Розпочався переділ світу. На перше місце вийшли Іспанія і Португалія, які захопили досить великі території в Північній і Південній Америці. Після них вагоме місце щодо захоплення великих територій посіли Англія, Голландія, Франція. Найпотужнішою в поділі світу виявилась Англія, яка захопила території багатьох країн в Азії, Америці, Австралії, котра набагато перевищувала територію самої Англії.

У подальшому колоніальний поділ світу був завершений. Це відбулося на початку XX ст.

Пояснюючи новий матеріал учням, учитель пропонує їм розглядати політичну карту в атласах і встановити географічне розташування країн-сателітів, які захоплювали чужі території, і визначити причини, які спонукали іспанських, португальських, англійських, французьких завойовників захоплювати далекі території чужоземних держав.

Учні не завжди могли відповісти на такі проблемні запитання, їм допомагав учитель і разом вони дійшли висновку: головне – це нажива, привласнення чужих багатств, пригнічення інших народів. Це характерно для буржуазних країн з капіталістичним ладом існування.

Формування політичної карти світу змінювалося кількома етапами. Перший з них пов'язаний з наслідками Першої світової війни і Жовтневої революції в Росії. В цей період розпалася Австро-Угорщина, Османська і Російська імперії; з'явились такі країни, як Австрія, Угорщина, Чехословаччина, Фінляндія, Югославія, СРСР, а Німеччина втратила свої колонії внаслідок історичних змін у світі.

Другий етап характеризується закріпленням змін, що відбулись після Другої світової війни. Німеччина була поділена на дві держави – ФРН і НДР; Японія залишилась без Мікронезії, Малайзії, Сінгапура, Маньчжурії, Курильських островів. На політичній карті з'явились нові країни: КНДР, Республіка Корея, Філіппіни і була створена соціалістична система, до якої ввійшло багато країн Європи й Азії.

Протягом цих двох етапів політична карта світу формувалась досить активно, відбувалися захоплення окремих територій капіталістичними країнами.

Третій етап припадає на 60–70 рр. XX ст. і характеризується появою нових країн. Закінчилося панування таких держав, як Іспанія, Португалія, Англія, Німеччина, Франція. З'явились нові держави в Африці, серед них Нігерія, Алжир, Конго, Кенія тощо.

Четвертий етап – кінець 80-х рр. XX ст. – початок XXI ст. На першому плані – якісні показники. Відбулись зміни в політичному ладі. Багато країн стало на шлях соціалізму в системі управління державами й економічним розвитком у них. У цей же період відбувся і розпад окремих держав – СРСР, Чехословаччини і Югославії. Народились нові держави: Україна, Росія, Латвія, Литва, Естонія, Грузія, Азербайджан, Вірменія, Молдова, Казахстан, Білорусь; ФРН і НДР об'єднались в одну державу. В основному політична карта формувалась у Європі, яка вважається епіцентром формування всієї політичної карти світу.

На сучасній політичній карті понад 220 країн і територій, з них 195 вважаються державами, що відокремлені державними кордонами і мають незалежність. Деякі держави не здобули незалежності і їх зараховують до залежних держав і територій.

Учитель дає такі вихідні дані: в 1900 р. залежних держав було 130, а сьогодні – всього 25. Особливе місце тут належить Франції. До її володінь входять: Гваделупа, Гвіана, Мартиніка, Реюньон, Нова Каледонія, Французька Полінезія, французькі південно-антарктичні території, острови Уолліс і Футуна. В цих країнах є органи як центральної влади (префектура), так і місцевого управління.

Даючи таку характеристику формуванню політичної карти світу, вчитель зосереджує увагу учнів не на фактажі цікавого матеріалу, а на причинах зміни політичної карти світу. Учні дають відповіді на поставлені проблемні запитання: Чому так сталося, що розпався СРСР?

Чому Югославію окуповували країни НАТО?

Які причини існування залежних територій від Франції?

Далі вчитель пропонує учням записати в зошит країни, які мали колонії (Англія, Франція, Португалія, Іспанія), написати на контурних картах назви найбільш відомих колоніальних держав і країн, які стали незалежними.

Наведені приклади показують, що суть проблемного викладу полягає в тому, що вчитель планує етапи пошуку, кожен з яких потребує виявлення певних рис творчої діяльності. При цьому вчитель під час бесіди з учням поєднує опис політичних явищ, пояснення, розкриття причин наслідків тих чи інших подій, використовує засоби наочності (таблиці, навчальні картини).

Висновки. Отже, проблемний виклад сприяв тому, що учні профільної школи чітко і грамотно відповідали на поставлені запитання, ставили учителі багато запитань, прагнули зрозуміти причини тих чи інших явищ природи, визначити їх закономірності, виявляли самостійність мислення і пізнавальний інтерес до знань з географії про політичну карту світу.

Література

1. Алексюк А.М. Проблемність у навчанні / А.М. Алексюк // Питання проблемного навчання. – К. : Рад. шк., 1978. – С. 21–27.

2. Дидактика средней школы. – М. : Просвещение, 1975. – С. 21.

3. Корнєєв В.П. Методичні засади розвитку пізнавальних інтересів учнів основної школи в процесі вивчення географії : дис. докт. пед. наук / В.П. Корнєєв. – К., 1996. – 347 с.

4. Лернер И.Я. Главное в процессе обучения / И.Я. Лернер // География в школе. – 1991. – № 4. – С. 43–44.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1972. – 168 с.
6. Педагогіка / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – С. 13.

ВОЛКОВА Т.В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ

У сучасних умовах інформаційного суспільства масової глобальної комунікації основною метою професійної освіти стає підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, здатного до роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання і професійної мобільності. Стрімке розширення інформаційно-технологічної сфери суспільства, упровадження засобів інформатизації в усі сфери життєдіяльності зумовлюють інтенсивне застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій (далі – ІТТ) у навчальний процес.

Актуальність проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності інженера-педагога в галузі інформаційної безпеки визначається підвищенням вимог до професійної діяльності освітян у галузі забезпечення інформаційної безпеки інформаційних ресурсів навчального закладу та непідготовленістю інженерно-педагогічних кадрів; існуючими теоретичними передумовами інформатизації суспільства і недостатньою розробленістю науково-методичних і практичних аспектів підвищення кваліфікації інженерів-педагогів з проблеми захисту інформаційної інфраструктури навчального закладу.

Методологічною основою реалізації нових підходів до навчання і виховання як учнів, так і студентів – майбутніх педагогів, як зазначають науковці, є концептуальні положення їх здійснення.

Законодавча база інформатизації освіти ґрунтується на Указі Президента України “Про першочергове завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій”, Державній програмі “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006–2010 рр., Законах України “Про національну програму інформатизації”, “Про авторське право і суміжні права”, “Про інформацію”, “Про захист інформації в автоматизованих системах” [4].

Мета статті – з’ясувати концептуальні підходи до формування інформаційно-аналітичної компетентності інженера-педагога за напрямом підготовки “Професійне навчання. Обробка і захист інформації в комп’ютерних системах і мережах”.

Б.С. Гершунський зазначав, що саме підхід до визначення всіх компонентів навчально-виховних систем уособлює всі орієнтири реалізації відповідних доктрин освіти [2].

Системний підхід дає змогу об’єднати основні поняття інформатики (інформація, інформаційні процеси, інформаційно-телекомунікаційні технології, інформаційні системи, інформаційна діяльність, інформаційні ресурси, інформаційна

безпека, правові і морально-етичні норми інформаційної діяльності тощо) в межах інформаційної системи.

Крім того, системний підхід є методологічною основою проектування інформаційних технологій, що розробляються для освіти.

Інформаційний підхід, на думку К.К. Коліна [3], передбачає, що при вивченні певного процесу або явища, насамперед, виділяються його інформаційні аспекти. Це дає змогу по-новому поглянути на звичні й добре знайомі процеси і явища, розкрити їх інформаційну сутність, яка і є головною причиною того чи іншого розвитку цих процесів.

Застосування методу *інформаційного моделювання* дає змогу організувати як саме пізнання, так і подання його результатів з використанням моделей об'єктів, явищ і процесів. При цьому існує можливість реалізації наочної комп'ютерної візуалізації цих моделей. Застосування методу інформаційного моделювання дає змогу адаптувати процеси пізнання і подання результатів пізнання до рівня підготовки учнів за рахунок застосування різних форм і засобів подання моделей, тобто дає можливість робити навчання доступним, а також диференціювати навчання як за складністю, так і за професією.

Зміст коеволюційного підходу, пропонованого А.Д. Урсулом [5] як один з основних методів соціальної інформатики, полягає в необхідності обліку нерозривної єдності і взаємовпливу процесів розвитку суспільства та його інформатизації як системно-діяльнісних процесів. Цей підхід дає змогу забезпечити установку в процесі пізнання, подання і створення систем на усвідомлення взаємовпливу, взаємного розвитку, коеволюцію окремих елементів систем, тобто розглядати питання безпечного стійкого розвитку різних систем. Це особливо важливо, якщо йдеться про системи, що складаються з елементів (підсистем) різної природи.

Діяльнісний підхід полягає у формуванні практичних умінь професійної діяльності, що ґрунтується на потребі особистості щодо різних видів діяльності. *Діяльнісний* підхід до інформаційних процесів у соціумі дає змогу розглядати їх як системно-діяльнісні процеси, тобто як процеси, у яких є власні об'єкт, суб'єкт, потреба, засоби, ресурси, мета, результати, умови. Це дає змогу вивчати інформаційні процеси у взаємному зв'язку як з іншими навчальними елементами інформатики, так і з суспільною та особистою практикою.

Ресурсний підхід також ґрунтується на діяльнісному поданні інформаційних процесів, на розумінні потреби в інформації, використанні її з метою виживання та розвитку [5]. Застосування ресурсного підходу забезпечує усвідомлення ролі ресурсів в організації інформаційних процесів, інформаційної діяльності як необхідних компонентів їх реалізації, тобто розуміння того, що реалізація будь-якого інформаційного процесу в суспільстві (інформаційна діяльність) вимагає наявності (витрат) різних ресурсів: людських, апаратних, програмних, інформаційних, енергетичних тощо.

Крім того, ефективність реалізації інформаційних процесів, організації інформаційної діяльності залежить від раціонального використання різних ресурсів. При цьому інформація розглядається як головний ресурс, що забезпечує стійкий розвиток цивілізації, становлення ноосфери.

Головним критерієм якості персоналу будь-якої організації є кваліфікація. Кваліфікація – динамічна здатність людини виконувати передбачені технологією трудові операції або роботу певної складності. Кваліфікація характеризує рівень професійного розвитку працівника, його досвід, навички, уміння. Показником ква-

ліфікації виступає компетенція як сукупність знань, здатностей, навичок, визначених цілями організації і конкретною ситуацією.

Відповідно до класифікації, визначеної в межах Болонського процесу і загальноєвропейського проекту TUNING ("Налагодження освітніх структур в Європі") [1], спрямованого на пошук методологічних підходів до проектування компетенцій, серед універсальних або ключових компетенцій виділяють здатність до аналізу і синтезу, здатність до організації і планування, базові знання в різних галузях, ретельна підготовка на основі професійних знань, письмова й усна комунікація рідною мовою, знання другої мови, елементарні навички роботи з комп'ютером, навички управління інформацією, розв'язування проблем, прийняття рішень, здатність до критики і самокритики, робота в команді, навички міжособистісних відносин, здатність працювати в міждисциплінарній команді, здатність спілкуватися з фахівцями з інших галузей, здатність працювати в міжнародному середовищі, дотримання етичних цінностей, здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі навички, здатність навчатися, здатність адаптуватися до нових ситуацій, здатність генерувати нові ідеї, лідерство, розуміння культур і звичаїв інших країн, здатність працювати самостійно, розробка й управління проектами, ініціативність і підприємницький дух, турбота про якість, потяг до успіху. Крім того, виділяють здатності до аналітичного виду діяльності, управління інформацією, дослідженням, креативності як здатності до створення нової інформації.

З позицій *компетентнісного* підходу змістом освіти стає розвиток у студентів здатності до самостійного розв'язання проблем у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого стає і їх власний досвід. Під професійною компетентністю інженера-педагога ми розуміємо інтегративну якість особистості викладача, яка виявляється в сукупності компетенцій у психолого-педагогічній та комп'ютерно-інформаційній галузях знання; що зумовлюють його готовність до здійснення професійної діяльності у ПТНЗ і забезпечують здатність виконувати необхідні для цього дії в умовах інформатизації суспільства та розвитку науки, комп'ютерної техніки, різноманітних програмно-технічних засобів і ресурсів.

Інформаційно-аналітична компетентність є ключовою складовою професійної компетентності, оскільки внаслідок фундаментальності понять "інформація" й "аналіз", на ній ґрунтуються інші компоненти професійної компетентності (науково-педагогічна, навчально-методична, організаційно-управлінська, культурно-просвітницька, діагностична).

Тому інформаційно-аналітичну компетентність інженера-педагога можна розглядати як частину професійної компетентності в галузі інформаційної безпеки і визначити її як готовність до розв'язування завдань у галузі інформаційної безпеки за допомогою засобів ІТТ на основі семантичної обробки інформації в умовах швидкого оновлення програмно-технічних засобів та інформаційних ресурсів.

Фахівець повинен оволодіти такими професійними навичками: здійснювати моніторинг стану інформатизації освіти в навчальному закладі; здійснювати моніторинг налагоджень системи безпеки; здійснювати моніторинг регулярного оновлення програмного забезпечення антивірусного захисту; здійснювати моніторинг якості використання засобів ІТТ, зокрема електронних видань навчального призначення, в освітній діяльності навчального закладу; здійснювати моніторинг якості освіти в умовах використання засобів ІТТ в інформаційній обчислювальній мережі навчального закладу; здійснювати моніторинг політики обмежень користувачів за

ступенем використання ресурсів; аналізувати стан працездатності комплектів навчальної обчислювальної техніки, базового і прикладного програмного забезпечення в навчальному закладі, їх відповідність сучасному апаратно-програмному рівневі; аналізувати базове і прикладне програмне забезпечення на відповідність стандартам інформаційної безпеки, дотримання вимог сертифікації та ліцензування; аналізувати стан захищеності інформаційних ресурсів навчального закладу; здійснювати моніторинг забезпечення цілісності резервування інформації; здійснювати моніторинг політики інформаційної безпеки.

Під безпекою інформаційних технологій в освіті розуміється система захисту інформації від неналежного, несанкціонованого використання інформаційних ресурсів. *Захист інформації* – сукупність організаційно-технічних заходів і правових норм для запобігання заподіянню шкоди інтересам власника інформації чи автоматизованої системи та осіб, які користуються інформацією. *Несанкціонований доступ* – доступ до інформації, що здійснюється з порушенням встановлених правил розмежування доступу.

Об'єкти інформатизації навчального закладу розглядаються як інтегровані об'єкти, оскільки включають автоматизовані робочі місця викладачів, співробітників і учнів, локальні обчислювальні мережі, приміщення з комп'ютерною технікою, системи відеоспостереження, звукозапису, абонентські пункти Інтернету тощо. На законодавчому рівні розміщення абонентських пунктів у виділених приміщеннях має здійснюватися на основі сертифіката, що дозволяє експлуатацію цих технічних засобів у приміщеннях.

Захищеність інформаційної системи (далі – ІС) навчального закладу – це сукупність станів, у яких забезпечується безпека інформаційних ресурсів, тобто їх конфіденційність, цілісність і доступність. Загроза *конфіденційності* – загроза розкриття інформації. Загроза *цілісності* – загроза зміни інформації. Загроза *доступності* – загроза порушення працездатності системи при доступі до інформації. *Вразливість* – певна характеристика системи, яка робить можливим виникнення загрози. *Збиток* – вартість втрат, які здійснить навчальний заклад у результаті реалізації загроз конфіденційності, цілісності та доступності з кожного виду цінної інформації. *Ризик* – ймовірний збиток, що залежить від захищеності системи, визначається в грошових одиницях. Для того, щоб оцінити ризик інформації, слід проаналізувати всі загрози, що діють на інформаційну систему, і вразливості, через які їх можна реалізувати.

Процедура аналізу захищеності ІС передбачає перевірку зловмисником можливості порушення таких станів доступними йому засобами. Виконання цієї процедури вимагає розв'язання ряду завдань: збір інформації про компоненти і ресурси ІС, засоби її захисту та їх недоліки, обробка цієї інформації і побудова моделі ІС на основі отриманих результатів для подальшого використання при первинному оцінюванні ризиків або при проведенні аудиту інформаційної безпеки ІС.

У державному та зарубіжному законодавствах у галузі аналізу захисту ІС відомі такі нормативні документи, у яких розглядається процедура аналізу захищеності: міжнародні стандарти в галузі інформації (ISO 15408, ISO 17799, BS 7799–3, ISO 27001 (2005)); керівні документи з атестації та сертифікації об'єктів інформатизації; NSA IAN – методологія оцінювання інформаційної безпеки Агентства національної безпеки США; CHECK – методики перевірки безпеки інформаційних технологій, розроблені групою з безпеки комунікацій і електроніки Великобританії; керівництва з тестування і перевірки безпеки мереж та інформаційних систем Національного інституту стандартів США (NISP SP800–26, NISP SP800–42).

Розглянемо основні етапи узагальненої методики аналізу захищеності ІС навчального закладу, що ґрунтується на вимогах і рекомендаціях пропонованих документів:

– перевірка політики безпеки та інших документів у галузі інформаційної безпеки навчального закладу;

– анкетування та інтерв'ю персоналу з метою отримати уявлення про те, що правила керівних документів, які декларуються в навчальному закладі, реалізуються в повсякденній практиці, а також з'ясувати істотні відхилення від вимог;

– демонстраційна перевірка з метою обстеження наявних відхилень у реалізації політики безпеки навчального закладу, відомості про які надійшли від учнів та персоналу;

– виявлення вразливих елементів, через які можлива реалізація загроз інформації;

– аналіз та ідентифікація усіх можливих загроз, визначення ризиків;

– розробка політики інформаційної безпеки, яка охоплювала б усіх учасників процесу, зокрема суб'єктів, об'єктів, базу даних захисту, диспетчера доступу, та забезпечувала надійний захист усіх видів інформаційних ресурсів;

– формування переліку вимог до захисту інформації та компонентів інформаційної системи;

– контроль за ефективністю роботи системи захисту.

Висновки. Отже, сфера інформаційно-аналітичної діяльності інженера-педагога в галузі інформаційної безпеки використання інформаційних ресурсів навчального закладу потребує системного підходу, в основі якого лежать правові норми, і виражається через розуміння ролі інформації в житті індивіда та життєдіяльності суспільства; знання інформаційних процесів, характерних для функціонування навчального закладу; уміння за допомогою засобів, методів і способів створювати і застосовувати технології збирання, зберігання, аналізу, обробки і передачі інформації, що суттєво впливає на інформаційну безпеку; управління процесами розв'язування функціональних завдань, що виникають у практичній діяльності з метою аналізу захищеності обчислювальної мережі навчального закладу. Захист інформації є безперервним процесом, що відповідає на найбільш актуальні загрози, тому чітко розроблена інженером-педагогом правова регламентація захисту інформаційних ресурсів навчального закладу дасть змогу захиститися від більшості загроз інформаційній безпеці.

Література

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 556 с.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века : учеб. пособ. для самообразования / Б.С. Гершунский. – М. : Пед. общество России, 2002. – 512 с.

3. Колин К.К. Социальная информатика как наука и учебная дисциплина / К.К. Колин // Информатика и образование. – 2006. – № 6.

4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon1.rada.gov.ua.

5. Урсул А.Д. Информатизация общества: введение в социальную информатику / А.Д. Урсул. – М. : Наука, 1990. – 256 с.

ГАВРИЛЕНКО Л.І.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД – СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР У РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Останніми роками в Україні зміст курсів шкільної географії хвилював і хвилює географів – науковців, методистів, учителів і викладачів ВНЗ. Причини цього – в неадекватному ставленні до розвитку шкільної географії окремих чиновників МОН України, погляди яких більше спрямовані на освітянські надбання в західних країнах, ніж в Україні і країнах колишнього Союзу. Так, останніми роками був скасований курс "Рідний край" (5 клас), скорочені години навчання в 8, 9, і 10 класах. Усе це негативно позначається на розвитку всієї національної освіти.

Незважаючи на це, в Україні розвиток географічної освіти набуває нових орієнтирів у становленні української освіти в цілому. Географія, як наука і шкільний предмет, відіграє велику роль у діяльності української держави; перехід від сировинної економіки до економіки, що ґрунтується на знаннях, помітно посилює роль географічної науки в інтенсифікації соціально-економічного розвитку країни, активізує процеси самореформування науки в напрямі її подальшого становлення як джерела інновацій у промисловості, транспорті, медицині, будівництві, енергозабезпеченні, культурі, освіті й інших сферах виробничої та соціальної діяльності.

Мета статі – розкрити основи компетентнісного підходу у викладанні географії в школі.

Географічна наука – це фундаментальна сучасна наука, розвиток її впливає на життєдіяльність населення України, тому її виділяють як національний пріоритет. Тут значну роль відіграють оптимізація наукової діяльності, значне збільшення її технологічної результативності, соціальної ефективності, реформування географічної шкільної освіти, управлінської структури – тобто все те, що прийнято називати фундаменталізацією сучасної географічної освіти. Вона створює фундаментальні знання й основу сучасних освітніх технологій, що безпосередньо впливає на зміст, рівень і якість освіти. Вона не відокремлена від загальнолюдської культури і спрямована на подолання складних економічних, соціальних і екологічних проблем. Відповідно, фундаментальна педагогічна наука найтісніше пов'язана з ефективним і сучасним вирішенням питань географічної освіти, розвитку особистості засобами культури, надання новому поколінню педагогічної підтримки в процесі соціалізації культурної ідентифікації, формування духовно-моральної стійкості в умовах глобалізації. Ці завдання випливають з виступу міністра освіти і науки України з питань забезпечення функціонування та розвитку освіти. Мова йде про основи буття людини, що передбачає міру фундаментальності географічних знань.

З перших років існування незалежної України перед шкільними курсами було поставлене завдання – сприяти виробленню в учнів правильного уявлення про наукову картину світу, вихованню їх у дусі любові до України, до світорозуміння географії в причинно-наслідкових зв'язках. Ці завдання були втіленням змісту шкільних програм, на основі яких створені нові шкільні підручники і географічні атласи.

Науковий матеріал курсів шкільної географії за оновленою програмою значно повніше і глибше відображає сучасний стан фізичної, економічної і соціальної географії. До сучасної програми внесена дидактично оброблена система наукових понять і закономірностей з різних галузей фізичної, економічної та соціальної географії, ряду інших природничих дисциплін. У цілому вона забезпечує досить глибо-

ке наукове пояснення й теоретичне обґрунтування географічних особливостей територій, які вивчаються, особливо території України.

Поступовий перехід до 12-річної освіти дав змогу подолати зайвий концентризм і тим самим ліквідувати педагогічно не виправдані повтори у змісті шкільних програм. Для оновленої програми, у складанні якої взяли участь учителі, методисти, викладачі педагогічних ВНЗ і наукові працівники, характерна лінійно-ступінчаста побудова. Вона дає змогу учням поступово вивчати основи фізичної економічної й соціальної географії і водночас враховує вікові пізнавальні можливості учнів. Ступінчаста побудова програми передбачає поступове її ускладнення з кожним роком навчання. Це створює особливо надійні умови для розумового розвитку учнів, оскільки при цьому учням доводиться долати певні труднощі, пов'язані з поглибленим вивченням основних питань курсів географії. Але в програмі чітко виділяють два основних розділи – фізична й економічна та соціальна географія; більш аргументовано відображена наступність у знаннях між окремими курсами, особливо між курсами фізичної географії в 6–8 класах, а також між курсами фізичної, економічної та соціальної географії України, що вивчаються послідовно. Разом з тим необхідно мати на увазі, що при розробці програм багато питань залишилось не вирішеними. Так, географічні закономірності сьогодні перенесені з 7-го класу в 6-й, що для віку учнів цього класу не зовсім доречно. Знято вивчення географічних сфер у 7-му класі, багато не висвітлено землезнавчих питань через малу кількість годин у фізичній географії.

Економічну й соціальну географію бажано вивчати в 11-му класі, оскільки віковий ценз учнів 9-го класу недостатній для розуміння особливостей розвитку економіки України. Навчальна програма в старших класах не повністю реалізує освітні й виховні можливості цих курсів; не розкриті різні аспекти змісту програми з урахуванням сучасних досягнень географічних наук. Також бажаним було б глибше вивчення ландшафтів у цілому та України зокрема. Включення до предмета фізичної географії (6 і 7-й класи) поняття про природно-територіальний комплекс потребує організації комплексних спостережень у природі. Це вимагає не тільки вивчення структури спостережуваного природного комплексу, але й взаємозв'язків між окремими його компонентами (рельєфом, гірськими породами, ґрунтами, рослинним і тваринним світом) та сезонних змін комплексу, а також змін під дією господарської діяльності людини.

У цілому ж програми зі шкільної географії наводять на думку про необхідність компетентнісного підходу до її вивчення. Це пояснюється вимогами, які зростають, до якості географічної освіти в умовах її структурної перебудови й інтеграції у світовий освітній простір, що істотно підвищує рівень соціальних очікувань щодо результативності всього комплексу географічних наук: фізичної, економічної й соціальної, суспільної та політичної географії.

Компетентнісний підхід до географічної освіти в контексті побудови суспільства в Україні в сучасний період забезпечує глибоке знання географії в школі та ВНЗ. Безумовно, життєва компетентність є "засобом розв'язання життєвих проблем, перш за все, конкретної окремої особистості".

Поняття "компетентність" у перекладі українською означає "поінформованість, обізнаність, авторитетність". Компетенція (лат.) – взаємно прагну, відповідаю, підходжу; коло питань, у яких особа має певні повноваження, знання, досвід [8, с. 345].

Компетентний учень – це учень, який глибоко засвоїв зміст шкільної програми з географії, окремі поняття. При цьому потрібно передбачати й репродуктивний підхід.

Компетентнісний підхід – це стратегічний орієнтир у розвитку шкільної географічної освіти. Це, по суті, життєва компетентність, бо, глибоко знаючи географію, учень може обрати собі професію, пов'язану з географічним профілем.

Компетентнісний підхід – це розвиток самоосвітньої діяльності, що означає розвиток самоосвітньої компетентності учнів при вивченні географії, вирішення складних життєвих проблем, тобто життєвих завдань. Набуття учнем життєвої компетентності пов'язується не з його інформованістю (ерудованістю), а здатностями вирішувати складні життєві проблеми (життєві завдання), серед яких можна виділити:

а) завдання, пов'язані з життєвим самовизначенням та самоздійсненням;

б) завдання, породжені спілкуванням, необхідністю вирішення конфліктів;

в) завдання, пов'язані із самопізнанням та пізнанням навколишнього світу;

г) завдання, які виникають у процесі оволодіння різними видами предметної діяльності, сучасними технологіями, технікою;

д) завдання, пов'язані з виконанням соціальних ролей.

Аналізуючи ці завдання, доходимо висновку, що успішне їх вирішення базується не тільки на використанні універсального алгоритму, а й передбачає самостійність, творчість особистості. У результаті учень має сам навчитися вирішувати проблеми. Тут на перше місце виходить завдання навчити учня здобувати знання самостійно, а не отримувати вже готові. Розвиток самоосвітньої компетенції учнів основної школи у процесі вивчення фізичної географії – це самостійна активність особистості в процесі пізнання і навчання в цілому. Компетентна особистість – це дослідник, творець нових знань, а не пасивний споживач готового знання.

Сучасна дидактика географічної освіти розглядає процес навчання в єдності двох різних видів діяльності, які взаємодіють між собою: пізнавальної діяльності учнів – учіння і педагогічної діяльності вчителя – викладання.

Як розуміти самоосвітню компетентність? Автор статті самоосвітню компетенцію розуміє як самоосвітню діяльність учнів. У цілому вона відома в методиці багатьох шкільних предметів, але в методиці навчання географії в Україні ще очікує свого дослідження.

Отже, самоосвітня компетентність – це компетентнісно спрямована освіта, що націлена на комплексне засвоєння необхідних географічних знань та способів практичної діяльності, які забезпечують успішну життєдіяльність особистості. Ця самоосвітня компетентність базується на самостійній діяльності учнів.

Оволодіння знаннями з основ географічної науки являє собою складний психологічний процес, який, з одного боку, включає засвоєння знань, а з іншого – оперування ними. Тому одне з головних завдань навчання географії полягає в тому, щоб використовувати у викладанні компетнентнісний підхід як потенціал здобуття нових і глибоких знань, навчити учнів правильно розуміти географічні явища, самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці.

Зауважимо, що важлива умова оволодіння знаннями – виявлення учнями пізнавальної активності й самостійності. Ще К.Д. Ушинський з цього приводу писав, що учні оволодівають знаннями тільки завдяки організації їх самостійності.

Психологами й дидактами доведено, що якщо учень не виявляє самостійності в навчальному процесі, то він набуває формальних знань, які не зуміє застосувати в житті. Це підтверджує особливе значення компетентнісного підходу у ви-

вченні географії, основою якого є розвиток самоосвітньої компетентності, що становить основну рису людини в сучасний період.

Що є тут головним? Це виконання учнями самостійних робіт, що доводить їх найвищу активність і самостійність. Застосування географічних знань і вмінь, що є невідємною складовою оволодіння знаннями, здійснюється переважно в процесі самостійної роботи учнів.

Розвиток самостійної компетентності відбувається на основі виконання учнями самостійних робіт у спеціально відведений для цього час за завданням учителя, але без посередньої його участі і вимагає від учнів тривалої діяльності та застосування раніше отриманих знань і вмінь.

У своїй педагогічній діяльності учителі часто плутають, що таке "самостійні" і "практичні" роботи, які передбачені програмою. Між цими поняттями є відмінність. Вона полягає в тому, що перед самостійними і практичними роботами стоять різні завдання.

До практичних робіт з географії належать різні вправи з картою і цифровими показниками, вимірювальні роботи на місцевості тощо. Спрямована ця діяльність в основному на ознайомлення учнів з методами географічної науки і на формування в них географічних умінь і навичок. Ось чому зміст практичних робіт і використані джерела знань мають особливу географічну специфіку. Сама назва "пратична робота" ще не визначає співвідношення дяльності вчителя і учня; вона може виконуватися учнями як фронтально, за безпосередньою участю вчителя, тобто несамостійно, так і самостійно.

Отже, не будь-яку практичну роботу можна вважати самостійною роботою.

Самостійні роботи учнів охоплюють більшу частину навчальної діяльності учнів, ніж практичні роботи, передбачені програмою. Це робота з підручником, додатковою літературою, з ілюстраціями, цифровими показниками, підготовка доповідей, тез, конспектів, складання учнями плану за ходом розповіді або лекції вчителя чи викладача, розв'язування пізнавальних завдань тощо.

Щоб виконати ту чи іншу самостійну роботу, учні для її розв'язання застосовують відповідні вміння. Наприклад, за допомогою цифрових показників учень складає самостійно діаграму, графік або таблицю розвитку вугільної промисловості (9-й клас). Учень використовує вміння зіставляти цифрові показники, а також уміння працювати з масштабом. У результаті самостійні роботи учнів слід розглядати як шлях до отримання нових знань і вдосконалення уже здобутих.

Самоосвітня компетентність учнів вимагає від дослідників дослідження цієї проблеми. На основі аналізу методичної літератури автор статті накреслив такі основні завдання:

– визначити різні поєднання діяльності вчителя та учнів при виконанні самостійних робіт;

– розробити методику компетентнісного підходу в освоєнні учнями самоосвітньої компетентності (проведенні самостійних робіт, організованих з різними дидактичними цілями);

– визначити види і зміст самостійних робіт з географії.

Наше дослідження з проблеми "Розвиток самостійної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення фізичної географії" має таку гіпотезу: самоосвітня компетентність сприятиме процесу засвоєння знань і вмінь, розвитку пізнавальних здібностей учнів, допомагатиме зміцненню зв'язку навчання географії з жит-

тям, якщо учні будуть не тільки репродуктивно отримуваним знання від учителя, а й самі самостійно будуть здобувати їх.

Обов'язкова умова успішного застосування самостійних робіт, що є самоосвітньою компетентністю учнів, – це наявність спеціально розробленої системи завдань для учнів: поступове ускладнення завдань і збільшення самостійності при виконанні робіт, посилення уваги до навчання учнів самостійно працювати.

Значення самоосвітньої компетентності досить велике: широке застосування самостійної роботи учнів у процесі вивчення фізичної географії підвищує ефективність уроку, скорочуючи час, відведений на усне індивідуальне опитування, та збільшуючи його натомість на вивчення нового матеріалу. Це дає змогу підвищити навчальну роль учителя на кожному етапі уроку, змінити структуру уроків й урізноманітнити їх типи.

Висновки. Отже, з метою здійснення завдань самоосвітньої компетентності учнів основної школи ми розробили завдання для самостійних робіт учнів з усіх тем курсу "Географія материків і океанів" та з курсу "Загальна фізична географія" (6 і 7-й класи). Завдання передбачають різноманітну діяльність учнів: роботу в класі з картами атласу, текстом підручників, ілюстраціями і цифровими показниками тощо. Зміст матеріалів завдань спрямований на свідоме засвоєння фактичних знань, закономірностей, розвиток логічного мислення, формування умінь і навичок та на здійснення тісного зв'язку навчання географії з життям (життєва компетенція).

Основною базою дослідження слугували експериментальні школи Інституту педагогіки АПН України: гімназія № 95 міста Кривий Ріг, гуманітарна гімназія № 23 м. Житомира (вчителі Л.І. Гавриленко і В.Ф. Шеремет), середні школи № 10 і 11 м. Бердичів Житомирської області (вчителі П.С. Скавронський і М.І. Писаренко).

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
2. Даринский А.В. Методика преподавания географии / А.В. Даринский. – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
3. Єрмаков І.Г. Проектне бачення кометентнісно спрямованої 12-річної школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 45–46.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
5. Методы обучения географии. – М. : Просвещение, 1968. – С. 8–54.
6. Онищук В.А. Урок в современной школе : пособие для учителей / В.А. Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
8. Словник іншомовних слів. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії Академії наук Української РСР, 1974. – 776 с.
9. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетнтності викладачів спеціальних дисципалін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / Л.І. Шевчук. – К. : Поліграф Центр, 2001. – 22 с.

ГАВРИЛЮК Л.В.

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Беручи до уваги проблеми, що стоять перед системою освіти, яка як пріоритетне завдання розглядає не лише підготовку кваліфікованого спеціаліста, а й формування творчої особистості, здатної до саморозвитку та інноваційної діяльності,

самостійна робота студентів розглядається як одна з основних форм навчального процесу. За цих умов посилюється значущість науково-дослідної діяльності студентів як одного з важливих факторів формування творчого спеціаліста, здатного до самовираження.

Дослідна діяльність – це особливий вид діяльності, вона висуває специфічні вимоги до якостей свого суб'єкта [1, с. 53]. Науково-дослідна робота студентів є однією з важливих форм навчального процесу. Наукові лабораторії та гуртки, студентські наукові спілки та конференції – все це дає змогу студенту розпочати повноцінну наукову роботу, знайти однодумців щодо неї, з якими можна порадитися та обговорити результати свого дослідження. Так чи інакше дослідною роботою займаються всі студенти ВНЗ. Написання рефератів, курсових, дипломних робіт неможливе без проведення нехай найпростіших, але все ж таки досліджень. Але більш глибока наукова робота, займатися якою студента не зобов'язує навчальний план, охоплює лише деяких. Студент, який займається науковою роботою, відповідає лише за себе; лише від нього залежить тема дослідження, строки виконання роботи, а також, що має значення, чи буде вона взагалі виконана. З боку викладача необхідні увага та підтримка, без яких студент, особливо на молодших курсах, не виявить бажання займатися "одноманітною наукою", якою, на перший погляд, постає майже кожна дисципліна на початковому рівні її засвоєння.

Наразі, коли Україна та її наука переживають не найкращі часи, необхідна пильна увага до наукової діяльності студентів. Недостатнє фінансування навчальних закладів дало початок процесу старіння викладацького складу. З одного боку, відбувається процес фільтрації, коли у ВНЗ залишаються лише справді віддані своїй професії люди. З іншого – цей процес може призвести до того, що через 10–20 років нестача кадрів спричинить заниження вимог при відборі викладачів, що значною мірою позначиться на якості вищої освіти.

Студенти, які займаються науковою діяльністю, – це не така вже й значна частина бюджету ВНЗ; головним чином вони потребують моральної підтримки, і відмовляти їм у цьому несправедливо.

В умовах інтернаціоналізації науки дедалі більше дослідників стикаються з необхідністю публікації результатів власних досліджень іноземними мовами з метою забезпечення їх популяризації та оперативного доступу до них своїх колег з інших держав. Це надає унікальну можливість вийти на міжнародний рівень у разі зацікавленості темою представниками зарубіжних організацій, підприємств, інститутів тощо залежно від тематики дослідження. Це також сприяє підтримці професійно орієнтованого рівня комунікативної компетенції та вдосконаленню мовленнєвих навичок студентів, які вивчають іноземні мови у ВНЗ.

Мета статті – розкрити види та форми науково-дослідної роботи студентів, дати рекомендації щодо їх застосування при проведенні дослідження, а також показати значення ведення такої роботи іноземною мовою.

Пропонуємо для початку розглянути загальні принципи наукової роботи зі студентами. Основним способом надання навчального матеріалу було й залишається інформування. Викладач за допомогою лекцій, співбесід та інших звичних способів доносить до студентів набуті ним знання, а студенти їх засвоюють. Проте сьогодні, коли наука розвивається досить стрімкими темпами, набуті таким чином знання є малоефективними, тому вже давно більшість викладачів схильні до думки, що їх метою є навчити студентів вчитися, щоб протягом життя вони поновлювали власні знання.

Проблема полягає в тому, що більшість студентів з ряду причин не здатні творчо підходити до навчального процесу. І може виникнути така ситуація, коли деякі студенти вивчатимуть додаткову літературу, опрацьовуватимуть першоджерела, а основна маса продовжуватиме вчитися старим способом. Якщо ж зосередити увагу на основній масі, то найбільш активні студенти можуть поступово приєднатися до більшості. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є організація наукового гуртка за обраною дисципліною. Викладач вирішує два завдання: з одного боку, він дає можливість обдарованим студентам виявити себе, адже гурток не обмежує своїх членів у виборі теми дослідження, а з іншого – він не боїться більше уваги приділити основній масі студентів, що, у свою чергу, може вивити в колективі нові таланти, які також стануть членами наукового гуртка. В ідеалі, за умови бажання та досвіду викладача, членами гуртка може стати практично вся група.

Розглянемо види та форми науково-дослідної роботи студентів. Існують та застосовуються два види науково-дослідної роботи студентів (НДРС). По-перше, навчальна науково-дослідна робота студентів, що передбачена навчальними планами. До цього виду НДРС можна віднести курсові та дипломні роботи. Під час виконання таких робіт студент робить перші кроки до самостійної наукової творчості. Він вчиться опрацьовувати наукову літературу, у тому числі іноземними мовами, набуває навичок відбирати та аналізувати необхідну інформацію [3]. Щороку навчання вимоги до написання таких робіт постійно зростають, а сам процес написання стає справді творчим. Таким чином, підвищення вимог сприяє розвитку студента як дослідника, і цей процес проходить непомітно й ненав'язливо для самого студента.

По-друге, виконання робіт понад вимоги, передбачені навчальним планом. Як зазначено вище, така форма НДРС є найбільш ефективною для розвитку дослідницьких та наукових здібностей у студентів. Це досить легко пояснити: якщо студент за рахунок власного часу висловлює бажання займатися питаннями певної дисципліни, то автоматично зникає найголовніша проблема, а саме мотивація студента. Таке прагнення самостійного пошуку знань пов'язано, як зазначає Д.І. Фельдштейн, "з формуванням у цей період найскладнішого, вищого механізму зазначення мети, який виражається деяким… планом життя, пов'язаним зі здатністю здійснювати самопроекцію в майбутнє не лише як зазначення конкретних цілей, але і як самопроектування" [2, с. 236–237]. Студент вже настільки розвинений, що з ним можна працювати не як з учнем, а як з молодшим колегою. Тобто студент стає джерелом інформації. Він намагається бути в курсі змін, нових віянь у тій чи іншій обраній ним сфері, а головне – процес осмислення науки продовжується і за межами ВНЗ. Навіть під час відпочинку підсвідомо триває процес самовдосконалення.

Основними формами НДРС, що виконується в позааудиторний час, є предметні гуртки, проблемні гуртки й проблемні студентські лабораторії, а також участь у наукових та науково-практичних конференціях і різноманітних конкурсах.

Зупинімося більш детально на кожній з вищезазначених форм.

Предметні гуртки є формою НДРС, яка найчастіше використовується при роботі зі студентами молодших курсів. Це найперший крок до НДРС, тому перед його учасниками стоять нескладні цілі. Частіше за все, це підготовка доповідей та рефератів, які потім заслуховують на засіданнях гуртка чи на наукових конференціях. Гурток може об'єднувати як студентів однієї групи, курсу, факультету, так і всього ВНЗ. Останній варіант найчастіше зустрічається в гуртках, що вивчають проблеми суспільних і гуманітарних наук, адже в технічних ВНЗ наукові дослідження студентів старших курсів, швидше за все, не будуть зрозумілими для студентів молодших курсів, і вони можуть втратити інтерес до гуртка як такого. Щодо гуртків з іноземних

мов, то сюди можна віднести реферування та анотування наукової й технічної літератури за спеціальністю іноземною мовою, роботу з першоджерелами (науковими журналами ВНЗ Західної Європи, іншомовними підручниками) [3], обговорення питань країнознавчого та літературознавчого характеру тощо.

Все вищезазначене про наукові гуртки можна віднести й до проблемних гуртків, але слід урахувати деякі відмінності. Проблемний гурток може об'єднати студентів різних факультетів та курсів. Як головна може бути виділена проблема, якою займається науковий керівник гуртка, або будь-яка інша за його вибором. Значною перевагою цієї форми НДРС є можливість розглянути обрану тему глибше та в різних ракурсах.

Це робить засідання гуртків різнобічними та залучає нових членів, що, у свою чергу, сприяє покращенню відносин між студентами різних вікових категорій, спеціальностей, підтримує єдність колективу. Проблемні гуртки являють собою "полегшену" форму НДРС. Тому на їх базі можлива організація зустрічей з людьми, які стикаються з проблемами, що розглядає гурток, на роботі та в побуті тощо. Проблемний гурток може поєднувати елементи наукового гуртка та лабораторії.

Проблемні студентські лабораторії відносять до наступного рівня складності. У них беруть участь студенти другого курсу та старше. Робота в лабораторіях передбачає не стільки вивчення й аналіз літератури, скільки постановку експерименту, створення чогось нового, що надає практичну допомогу підприємствам. Лабораторії не такі численні, як гуртки, і в них відбувається відбір більш здібних із групи здібних. Ще однією відмінною ознакою лабораторій є здатність студента працювати в колективі. Якщо у гуртках кожен, як правило, відповідає за себе, то тут неможливо обмежитися самостійною роботою. Керівник лабораторії повинен допомогти студентам розділити тему на окремі запитання, вирішення яких призведе до вирішення головної проблеми. Таким чином, робота в лабораторіях – важливий крок до повноцінної науково-дослідної діяльності та досвід для подальшої науково-практичної діяльності.

Під час участі в наукових та науково-практичних конференціях молоді дослідники отримують можливість виступити з результатами своїх досліджень перед широкою аудиторією. Це змушує студентів більш ретельно опрацювати майбутній виступ. Крім того, кожен має можливість порівняти, як його праця виглядає на загальному фоні, та зробити відповідні висновки, що є дуже корисним результатом наукової конференції. Крім того, якщо в рамках конференції проходить обговорення заслуханих доповідей, то з питань і виступів кожен доповідач може взяти оригінальні ідеї, про які він навіть і не думав до цього. Починає діяти механізм, коли одна думка породжує декілька нових.

Наприклад, науково-практична конференція, проведена іноземними мовами, може сприяти встановленню зв'язків між ВНЗ різних країн з користю для обох сторін. Особливо студентам цікаво заслухати доповіді саме носіїв мови, адже не щодня випадає можливість поспілкуватися з іноземцем не на побутові теми, а виключно на теми дослідження студентів, дізнатися про наявність, стан та шляхи вирішення проблеми в країнах далекого та близького зарубіжжя. У разі проведення конференцій іноземними мовами це ще й неоціненний досвід спілкування з метою покращення власного рівня володіння мовою, вимови тощо.

Безсумнівним є той факт, що останнім часом Міністерство освіти і науки України приділяє все більше уваги НДРС. Результатом цього стало відкриття наукових гуртків за тематикою та спрямованістю тієї чи іншої кафедри. Щорічно проводиться безліч студентських конференцій, за активну участь у яких можна застосовувати певні форми заохочення; все більше конференцій проводиться іноземни-

ми мовами, що є дуже важливим в умовах глобалізації та розширення міжнародних наукових контактів.

Отже, ми можемо зробити ***висновок***, що НДРС є однією з форм навчального процесу, в якій досить добре поєднується навчання та практика. НДРС має бути в центрі уваги керівництва ВНЗ. Різноманіття форм дає можливість кожному студентові знайти заняття до душі, що дасть йому можливість гармонійного становлення як гідного члена суспільства та учасника міжкультурної комунікації, набувши додаткової кваліфікації, необхідної сучасному спеціалісту широкого профілю. Також у студентів формується позитивна мотивація ведення навчально-пізнавальної, дослідної та наукової діяльності іноземною мовою.

Література

1. Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Педагогика. – 2006. – № 2.
2. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристика процеса развития личности : избр. труды / Д.И. Фельдштейн. – М., 1999. – С. 362.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http//www.bstu.unibel.by/.

ГАЙДУК Н.О.

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Глибокі зміни, що відбуваються в суспільній структурі, економічних, соціальних і культурних процесах, модернізація освіти висувають нові вимоги до якості підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Стратегія розвитку сучасного українського суспільства потребує підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Сучасний учитель фізичної культури має бути готовим до змін, що відбуваються під впливом глобалізаційних процесів у світі, здатним до систематичної роботи над собою, до постійного самовдосконалення та пошуку гнучких технологій навчання, ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічної взаємодії. Сьогодні до майбутніх учителів фізичної культури висувають нові вимоги щодо рівня їх готовності до професійної педагогічної діяльності. Процес формування особистості майбутнього вчителя, його професійне становлення, успішність у педагогічній праці залежать від багатьох суспільних та культурних чинників, а також від власної активної діяльності.

Молода людина, яка вступила до вищого навчального закладу, має індивідуальні особливості, сформовані під впливом сім'ї, школи, життєвих умов тощо. Вони виявляються у системі її цінностей, переконань, інтересів, позицій, норм поведінки, у ставленні до себе, світу, обраного фаху [8].

Сьогодні суспільству потрібен не тільки вчитель, який дає знання, репродукує їх та є грамотним виконавцем, а насамперед професіонал, здатний до постійного самовдосконалення, орієнтований на творчість і гнучкість мислення; особистість, що володіє високою загальнолюдською культурою, вміє спрогнозувати кінцевий результат своєї діяльності.

Особливого значення на сьогодні набувають наукові пошуки щодо вирішення проблеми підготовки вчителя, що є запорукою його успіху в майбутній педагогічній діяльності. Зокрема, М.М. Дідик, А.Й. Капська, В.О. Сластьонін, Г.С. Сухобська, П.М. Щербань, В.В. Ягупов обґрунтували сутність і структуру педагогічної діяльності, В.А. Семиченко – її методологічні та психологічні особливості. Проблему формування педагогічної майстерності вчителя досліджували Є.С. Барбіна, Н.Ю. Бутенко,

І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоніс, Г.М. Сагач та ін. В.В. Баркасі, А.Г. Карпова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, І.Р. Міщенко, Т.М. Сорочан вивчали питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, присвячених дослідженню окреслених проблем, засвідчує, що, незважаючи на вагомі результати наукових пошуків у цих напрямах, поза увагою дослідників залишаються важливі аспекти формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури.

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі педагогіки та фізичного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що не розв'язаними. У науці не досліджувалися педагогічні аспекти визначення сукупності професійних та особистих якостей, які надають можливість створити позитивний образ вчителя фізичної культури, спрямований на взаємодією з учнями та виховання в них інтересу до предмета фізичної культури. Саме професійний імідж виступає показником культури педагогічної діяльності, яка забезпечує професійну ідентифікацію та саморозвиток особистості майбутнього вчителя фізичної культури.

Дослідження виконується в рамках науково-дослідної роботи кафедри теорії і методики фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мета статті – висвітлення педагогічних аспектів формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Роль професійного іміджу як презентації та ствердження унікальності суб'єкта забезпечує професійну ідентифікацію й саморозвиток особистості, визначає становлення культури педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, стає однією з актуальних проблем.

Наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дає змогу вчителеві фізичної культури показати себе учням як професіонала, водночас не нівелюючи його людську індивідуальність, може бути засобом поліпшення успішності навчального процесу та якості відносин, що складаються в системі "вчитель – учень".

Розгляд професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури як чинника ефективної професійної діяльності зумовлює необхідність обґрунтувати деякі теоретичні аспекти окресленої проблеми. Передусім, з'ясуємо сутність головних ключових понять. У психолого-педагогічних джерелах *імідж* (англ. *image* – образ) трактують як:

– уявлення про людину, що формується на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків тощо [3, с. 9];

– образ (особи, явища, предмета), що формується цілеспрямовано і має справляти емоційно-психологічний вплив на когось з метою популяризації, реклами тощо [11, с. 103].

Як відзначає І.С. Сергєєв, імідж учителя визначають як безпосередньо або зумисне створюване ним візуальне враження про себе [7, с. 77].

У педагогічній науці є різні підходи щодо класифікації іміджу. Зокрема, за функціональним підходом виокремлюють такі види іміджу:

– особистісний – імідж педагога, зумовлений його внутрішніми рисами й особливими індивідуальними рисами;

– професійний – імідж учителя, детермінований професійними якостями;

– бажаний – імідж, до якого прагне учитель;

– дзеркальний – імідж, що відповідає його уявленню про себе;

– корпоративний – імідж школи, вищого навчального закладу, факультету тощо [8].

Імідж класифікують також за іншими параметрами: особистісний, професійний, корпоративний. Може бути як позитивний, так і негативний.

Структура іміджу вчителя передбачає наявність таких компонентів:

– внутрішнє "Я" (внутрішній образ вчителя, що відповідає обраному фаху й виявляється в його професійній культурі та мисленні, емоційності й творчому настрої, привабливості та вишуканості, внутрішній стійкості й гідності, позиції та рівні мобілізації тощо);

– зовнішній вигляд вчителя (засвідчує про ціннісні риси, які в гармонійному поєднанні з педагогічним артистизмом створюють позитивний образ учителя, сприяють формуванню гарного враження й репутації, допомагають виявити себе не тільки привабливою людиною, але й чудовим педагогом);

– використання вербальних і невербальних засобів спілкування (жести, міміка, пантоміміка, інтонація, магія слова, темпоритм мовлення педагога мають привертати увагу учнів до нього, викликати довіру і налаштувати їх на активну взаємодію).

Створення іміджу вчителя – довготривалий і складний процес. Його результативність залежить від передумов, специфіки та технологій формування Я-концепції особистості та інших чинників, що взаємозумовлені й взаємопов'язані між собою. Особливого значення у формуванні іміджу вчителя ми надаємо Я-концепції майбутнього педагога.

Під Я-концепцією розуміють динамічну систему уявлень людини про себе, яка охоплює як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і самооцінку і власне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на неї [2, с. 521]. Для нашого наукового пошуку цінними є дослідження Р. Бернса [12], К. Роджерса, Д. Фрейберга [13].

Спілкуючись з людиною, впевненою у своїх можливостях, школярі починають виявляти свої здібності повною мірою і набувають відчуття власної цінності [12, с. 308].

Технологія формування іміджу майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення педагогічних дисциплін та під час різних видів педагогічної практики має спиратися на осмислення й усвідомлення студентами:

– "реального Я" (адекватна самооцінка майбутнім учителем себе, своїх особистісних рис, поведінки, ставлення до інших тощо);

– "ідеального Я" (уявлення про те, яким має бути ідеальний учитель, які риси мають бути йому притаманні);

– "антиідеального Я" (уявлення про риси, які "працюють" не тільки проти самого вчителя, а й проти навчального предмета, який він викладає, проти школи, у якій він працює, проти учнів);

– "професійного Я" (уявлення і самооцінка своїх професійних рис, мотивів і ціннісних установок, стилю організації педагогічної взаємодії тощо).

Аналіз психолого-педагогічних джерел дослідження засвідчує, що для формування іміджу вчителя фізичної культури важливе значення мають такі компоненти:

– когнітивний, який виражає знання й уявлення студента про себе (я – оптиміст, я – розумний, успішний, талановитий, старанний, комунікабельний або я – песиміст, невдаха, я – ледачий, дратівливий);

– оцінний, який характеризує здатність до самооцінки того, що він про себе знає (мене це тішить, мені це приємно, я цим задоволений або мене це не хвилює, мені це неприємно, я цим незадоволений тощо);

– поведінковий, який свідчить про те, як поводить себе людина відповідно до того, що вона про себе знає і як себе оцінює (вчитель, який упевнений у собі, на початку уроку швидко налагоджує контакт з учнями, а вчитель, не впевнений у собі, під час уроку відчуває страх перед класом).

Особливо яскраво, на думку Л. Кравчук, імідж учителя виражається у феномені педагогічної майстерності [8]. І.П. Подласий педагогічну майстерність характеризує як сукупність знань, певних рис особистості та способів розумової і практичної діяльності вчителя, які зумовлюють високий рівень його професіоналізму, здатність оптимально вирішувати педагогічні завдання [6, с. 242]. Складові педагогічної майстерності відіграють важливу роль у формуванні іміджу майбутнього вчителя фізичної культури. Зокрема, гуманістична спрямованість передбачає вироблення ряду ціннісних установок педагога:

– на себе (саморегулювання, самопрезентація, самоутвердження, самовиховання, самореалізація, самооцінка тощо);

– на засоби педагогічного впливу (виховні ідеали, виховні заходи та ін.);

– на методи педагогічного впливу (переконання, власний приклад та ін.);

– на розвиток і формування його особистості (допомога у досягненні цілей та ін.).

На думку Л.О. Ковальчук, важливим елементом іміджу вчителя фізичної культури є й друга складова професійної майстерності – професійна компетентність, що характеризує єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, його професіоналізм [4].

У процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури необхідно приділяти увагу гармонійному розвитку педагогічних здібностей студентів: виховних, дидактичних, комунікативних, організаційних, перцептивних, сугестивних; дослідних – а також науково-пізнавальних здібностей, емоційної стійкості, спостережливості, педагогічного оптимізму.

Рівень їх розвитку суттєво впливає на формування іміджу педагога. В основі формування іміджу лежить формальна система ролей, які людина виконує у своєму житті. Її доповнюють риси характеру, інтелектуальні особливості, зовнішні дані, манера одягатися тощо. З огляду на це педагогічна техніка є не тільки важливим компонентом педагогічної майстерності, а й підвалиною формування іміджу педагога. У педагогічній техніці виявляється здатність до регулювання власного самопочуття, уміння вчителя використовувати свій психофізичний апарат, вербальні та невербальні засоби комунікації для виховного впливу на учнів. Власне завдяки цим умінням педагог створює свій професійний імідж (привабливість, культуру, приємні манери тощо).

Отже, під час вивчення студентами педагогічних дисциплін необхідно розвивати здатність до саморегулювання, культуру зовнішнього вигляду, культуру педагогічного спілкування, лексичне багатство майбутнього вчителя фізичної культури.

Для іміджу педагога значущими є не тільки набуття вмінь у галузі педагогічної техніки, а й осягнення інших спеціальних умінь: перцептивних, рефлексивних, сугестивних, емпатійних.

Імідж майбутнього вчителя фізичної культури створюється як на основі його реальної поведінки, так і під впливом оцінних суджень і думок про нього учнів, колег та інших учасників педагогічного процесу. У цьому контексті, на нашу думку,

не можна недооцінювати важливість розуміння сутності педагогічного такту, його складових, принципів та умов вияву тощо.

На репутацію педагога суттєво впливають його спостережливість, уважність, витримка, самовладання, гуманність тощо. Отже, позитивний імідж майбутнього вчителя визначає ряд природних і професійних рис.

Найважливішими професійними рисами вчителя фізичної культури, на думку О. Ковальчук, є:

– спостережливість – це здатність педагога детально бачити предмет, об'єкт, яка передбачає цілеспрямоване й осмислене сприйняття, проникнення в суть явища, визначення особливостей і зв'язків між об'єктами [2, с. 209].

Спостережливий учитель вирізняється розвинутою інтуїцією та спеціальними вміннями. Він може глибоко заглянути у внутрішній світ вихованця, зрозуміти його душевний стан;

– комунікабельність є важливою соціально-психологічною рисою особистості, яка характеризує здатність особистості до товариського спілкування з іншими людьми [2, с. 164].

Формуванню комунікабельності майбутнього вчителя фізичної культури сприяє вивчення студентами теоретичних і практичних засад педагогічного спілкування, особливостей невербальної та вербальної комунікації, основ конфліктології тощо;

– толерантність – терпимість до чужих думок і вірувань [1, с. 332]. Опанування студентами цінностей, принципів толерантності можливе за умови застосування різноманітних методів виховання майбутнього вчителя в дусі терпимості, поваги до гідності іншої людини.

Важливу роль у формуванні іміджу майбутнього педагога відіграє емпатійність.

На думку О. Ковальчук, це не тільки важлива професійна риса, що є підвалиною міжособистісної взаємодії, а й особистісно значуща риса [5].

Зауважимо, що процес пізнання педагогом себе, своїх вихованців неможливий без добре розвинутої рефлексії. Під рефлексією розуміють здатність особистості до самоаналізу, осмислення, оцінювання передумов, умов, власної діяльності [2, с. 348]. Рефлексивність – соціально-перцептивна риса, яка формується у процесі діяльності. Вона забезпечує пізнання педагогом самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про себе самого як особистість, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють інші суб'єкти навчального процесу (учні, вчителі тощо).

Формування іміджу майбутнього вчителя фізичної культури відбувається поетапно під час вивчення студентами загальних засад педагогіки, психології, спецкурсів, "Теорії та методики фізичної культури", спортивно-педагогічного вдосконалення, музично-ритмічного виховання та проходження педагогічних практик. У процесі вивчення педагогічних дисциплін важливого значення треба надати розвиткові педагогічного цілепокладання, професійного мислення, педагогічної інтуїції, мистецтва педагогічної імпровізації.

Висновки. Отже, на сучасному етапі для вчителя фізичної культури наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дає йому змогу показати себе учням як професіонала, водночас не нівелюючи людську індивідуальність, може бути засобом поліпшення успішності навчального процесу та якості відносин, що складаються в системі "вчитель – учень".

Ефективність створення професійного іміджу студентів педагогічних навчальних закладів залежить від уміння та здатності застосовувати стратегії, пов'язані з інноваційними педагогічними технологіями, та може бути забезпечена створенням необхідного середовища у вищому навчальному закладі, яке сприяє формуванню у студентів мотивації та інтересу до підвищення свого професійного рівня, розкриттям сутності та змісту формування іміджу.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К., 1997.
2. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М., 2001.
3. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М., 2004.
4. Ковальчук Л.О. Організація педагогічної практики студентів класичного університету: компетентнісний підхід / Л.О. Ковальчук // Духовно-творчий потенціал студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми формування тареалізації : матеріали III Всеук. наук.-практ. конф. 18–20 трав. 2006 р. – Рівне, 2006. – С. 69–73.
5. Ковальчук Л.О. Формування емпатійної культури студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті / Л.О. Ковальчук // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. 2006. – Вип. 21. – Ч. 2. – С. 82–91.
6. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс / И.П. Подласый. – М., 1996. – Кн. 1.
7. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. / И.С. Сергеев. – СПб., 2004.
8. Ковальчук Л.О. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті / Л.О. Ковальчук // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2007. – Вип. 22. – Ч. 2. – С. 65–74.
9. Цокур О.С. Педагогическое общение как объект психологического анализа / О.С. Цокур // Психология и средства обновления психолого-педагогического образования будущих учителей / под ред. Е.Н. Богданова. – Калуга : КГПИ, 1991. – С. 123–131.
10. Державна програма "Вчитель" (Проект). – К., 1996. – 17 с.
11. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. 1. – 116 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2003.
13. Бернс Р. Я-концепция учителя / Р. Бернс // Развитие Я-концепции и воспитание – М., 1986. – С. 302–333.
14. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг ; науч. ред. А.Б. Орлов. – М., 2002.

ГАРКУША І.В.

РИТОРИКА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Державна національна програма "Освіта" розглядає освіту як один із найважливіших факторів економічного та соціального розвитку держави, що має забезпечити необхідні передумови кардинального перетворення продуктивних сил України. Згідно з цим документом, вища освіта України має зайняти чільне місце у підготовці фахівців до праці і життя у нових умовах, що істотно відрізняються від тих, у яких зростало, навчалось, виховувалось, жило й працювало попереднє покоління. Вищі навчальні заклади освіти покликані забезпечити зрушення на ринку праці, випускаючи нову формацію фахівців, які завдяки своїй високій кваліфікації, ґрунтовним професійним знанням, комунікабельності й високому рівню культури зможуть зробити вагомий внесок у докорінні перетворення, що сьогодні відбуваються у суспільстві. Програма "Освіта" ("Україна XXI століття") [2] знаменує со-

бою якісно інший, відмінний від традиційного, підхід до навчання і виховання нової генерації фахівців. Людина XXI ст., коли небувало ускладнилися відносини у зв'язку з глобалізацією та інформатизацією суспільства, зростає комунікативне наповнення життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності, має бути не лише компетентною, освіченою, вихованою, патріотом, фахівцем своєї справи, а й високофункціональною, бо ідеї, знання й технології сьогодні змінюються зачно швидше, ніж покоління людей.

Про необхідність відповідних перетворень у сфері вищої освіти України зазначають вітчизняні вчені, акцентуючи увагу на таких питаннях: реформування системи вищої освіти (В. Андрущенко), особливості виховного процесу в нових умовах (І. Бех), проектування навчання (М. Євтух, О. Сердюк), орієнтація на людиноцентризм (К. Корсак), соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти (М. Романенко), створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики (О. Матвієнко), навчання впродовж життя (М. Степко, Б. Клименко, Л. Товажнянський) та ін.

Погоджуючись із Г. Сагач, вбачаємо, що одним із шляхів оновлення процесу навчання у вищій школі є "системна інтеграція процесу навчання саме на основі риторики як навчального предмета, оскільки вона стає плідним підґрунтям для розвитку та реалізації мовленнєво-мислительних здібностей особистості" [7, с. 62].

Мета статті – на основі аналізу змісту сучасних риторичних законів довести їх прикладну спрямованість, що дасть змогу визначити риторику як основу сучасних інноваційних технологій навчання у ВНЗ.

Щодо першого завдання, то зазначимо, що універсалізм риторики виявляється в тому, що вона розвиває у людині цілу систему особистісних якостей: культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію), мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, образність, доцільність), поведінки (ввічливість, тактовність, коректність, точність, розкутість), спілкування (повага до співрозмовника через вивчення його інтересів, управління поведінкою аудиторії, залучення однодумців, відповідальність за своє слово). Можна погодитись із думкою Г. Сагач, що "риторика – найоптимальніший шлях особистісного розвитку людини" [6, с. 69].

На сьогодні увага дослідників спрямована переважно на визначення предмета риторики й методики її викладання у школі й ВНЗ, створення програм, підручників і навчальних посібників. Проте риторика як наука про ефективність мовленнєво-мисленнєвої діяльності має значний методологічний потенціал – універсальні риторичні закони *можуть бути не лише предметом вивчення, але й засобом навчання.* На думку Г. Сагач, риторика філософсько-дидактичного спрямування може бути використана у сфері освіти "як систематизатор" педагогічного процесу, а саме як навчальний предмет, спрямований на розвиток основ системного мислення і системної діяльності; технологія побудови будь-якого навчального предмета у систему; технологія вибудови всіх навчальних предметів у систему" [6, с. 121].

Слід зазначити, що ідея "риторика як засіб навчання" не нова. Засновником риторики як технології навчання вважають Сократа, чиї бесіди й у наш час є еталоном розвивального навчання. У цілісному і закінченому вигляді ця ідея набула глибокого теоретико-практичного втілення у сучасній риторичній концепції Е. Юніної [9], змістовною домінантою якої став аналіз риторики як інтегратора й систематизатора освітнього процесу.

Центральним завданням сучасного вузівського навчання є формування особистості студента, адекватної актуальним соціально-історичним реаліям. Відбувається зміна вузівської освітньої *парадигми – від формувальної до розвивальної (*гуманістичної, особистісно орієнтованої). Концептуальним принципом нової парадигми є ідея пріоритету інтересів особистості, повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу студента, готовності й здатності до постійного професійного самовдосконалення.

Основними характеристиками вузівського навчання стають такі: систематичність (системність), творча активність студента, формування наукового мислення, самопізнання, самоідентифікація (дослідження себе, своїх можливостей і здібностей), створення особистісно орієнтованого освітнього простору, суб'єкт-суб'єктний характер діяльності викладача і студентів та ін.

Проте зазначимо, що перелічені характеристики дидактики вищої школи знаходять своє детально розроблене втілення у сучасних риторичних законах: **концептуальному, законі моделювання аудиторії, стратегічному, тактичному, мовному, законі ефективної комунікації і системно-аналітичному.** Закони риторики відображають системність мисленнєво-мовленнєвої діяльності (що? навіщо? як?), що переважно визначає результативність цієї діяльності, від чого багато в чому залежить успіх будь-якої іншої конкретної діяльності людини [7, с. 51].

Зупинимося на визначенні сутності кожного закону риторики.

Концептуальний закон – основоположний, бо вміння мислити дає змогу людині наповнити змістом усю діяльність. Він формує й розвиває в людини уміння всебічно аналізувати предмет дослідження і вибудовувати систему знань про нього (задум і концепцію).

Стратегічний закон. Передбачає системну побудову програми впливу на конкретну аудиторію. Стратегія (програма дій) становить собою варіант реалізації концепції та характеризується такими ознаками: динамічністю, гнучкістю, варіативністю. Зазначимо, що та сама концепція може мати декілька стратегій залежно від аудиторії (на кожну аудиторію вибудовується своя програма дій) та етапів реалізації концепції (скільки етапів, стільки і стратегій). Цей закон формує й розвиває в людини уміння розробляти програму діяльності на основі створеної концепції з урахуванням психологічного портрета аудиторії: визначення цільової установки діяльності (навіщо?); виявлення й розв'язання суперечностей у досліджуваних проблемах; формулювання тези (головної думки, власної позиції).

Отже, концептуальний і стратегічний закони риторики навчають цілеспрямованому використанню студентами змістовних інтеграційних знань, умінь і навичок; забезпечують системне, глибинне бачення світу, його цілісного образу, позбавленого дискретності. Автори освітньої системи "Школа 2100" (науковий керівник – академік РАО О. Леонтьєв), обґрунтувавши принцип цілісності змісту освіти, відзначають: "Ми навчаємо нашого школяра так, ніби його голова влаштована за зразком додатка до шкільного атестата зрілості – розділена на окремі графи або клітинки. Але розум його єдиний, як єдине й серце. Звідси найважливіша особливість змісту освіти. Він від початку єдиний" [5, с. 5]. На жаль, ми часто навчаємо і студентів так, ніби їх голова влаштована за зразком додатка до диплома про вищу освіту.

Вважаємо, що зазначені закони ефективності мисленнєво-мовленнєвої діяльності відображають такі принципи сучасної дидактики вищої школи, як цілісність та інтеграція – сприйняття системно-структурованого знання на основі інтеграції

матеріалів різних наукових сфер, наявність міждисциплінарних зв'язків і залежностей; свідомість і самостійність навчання.

Тактичний закон риторики сприяє формуванню уміння працювати з фактами й аргументами, активізувати розумову діяльність співрозмовника, спрямований на створення атмосфери емоційної та інтелектуальної співтворчості. Цей закон відображає діалоговість нашої свідомості, обґрунтовує оптимальні шляхи суб'єкт-суб'єктних відносин на основі комунікативної співпраці, гармонізуючого діалогу.

Мовленнєвий закон фокусує в собі цінний досвід різних лінгвістичних дисциплін (стилістика, прагматика, основи культури мовлення, лінгвістика тексту та ін.) щодо створення повноцінної комунікації і завдяки цьому стає тим підґрунтям, яке дає змогу людині оволодіти грамотним процесом говоріння, уникнути комунікативних помилок і навіть піднятися до рівня мистецтва живого слова (отримання етико-естетичного задоволення від власного та чужого мовлення). Цей закон визначає критерії ефективного (доцільного, такого, що впливає та гармонізує) мовлення та способи його формування й розвитку [4]. Вагомість його визначається феноменом "слово" як засобом пізнання світу і способом самовираження людини як особистості. Зрозуміло, що мова, яка гармонізує, – це діалогічна мова. "Логічні і предметно-змістовні відносини, щоб стати діалогічними… повинні втілитись, стати словом, тобто висловлюванням, і отримати автора, тобто творця цього висловлювання, чию позицію він виражає" [1, с. 212]. Тут доречно згадати вислів М. Бахтіна: "Жити – означає брати участь у діалозі: запитувати, слухати, відповідати, погоджуватися тощо. У цьому діалозі людина бере участь протягом усього життя: очима, губами, руками, душею, духом, всім тілом, вчинками. Вона вкладає всю себе в слово, і це слово входить до діалогічної тканини Людського життя, світового симпозіуму" [1, с. 318].

Закон ефективної комунікації визначає закони управління аудиторією, способи зворотного зв'язку у спілкуванні (виконавчий етап); передбачає систему дій суб'єкта з метою налагодження контакту на всіх етапах риторичної комунікації як необхідну умову ефективної реалізації продукту мисленнєво-мовленнєвої переконувальної діяльності. Він сприяє формуванню й розвитку в людини уміння встановлювати, зберігати й закріплювати контакт з аудиторією як необхідну умову успішної реалізації продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Системно-аналітичний закон риторики встановлює необхідність оцінки і самооцінки спілкування. Передбачає аналіз якості та ефективності продукту мисленнєво-мовленнєвої риторичної діяльності; формує й розвиває в людини рефлексивні вміння (виявляти й аналізувати власні відчуття з метою навчитися робити висновки з помилок і збагачувати цінний життєвий досвід), уміння оцінювати діяльність інших, тобто визначатися, як допомогти іншому ефективніше здійснювати його риторичну діяльність, а також як навчитися вбирати в себе цінний досвід іншого. Цей закон пов'язаний з дидактичним принципом рефлексії – найважливішого складника інтроспективного методу пізнання.

Два останні закони є складовими такого поняття, як "власне управлінський аспект мисленнєво-мовленнєвої переконувальної діяльності".

Аналізовані риторичні закони становлять певну цілісну систему, у якій кожний компонент зумовлює й доповнює інший, причому всі компоненти побудовані у суворій логічній послідовності. Так, концептуальний закон – основоположний, бо вміння мислити дає людині змогу наповнити всю діяльність змістом і жити не за формою, а за суттю. Закон моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, мов-

леннєвий закони, закон ефективної комунікації "працюють" на перший закон, тобто знання цих законів дає можливість людині грамотно "запустити" задум (концепцію) в суспільство, оскільки думка може втратити свою цінність досить швидко, якщо не знаходить втілення у суспільстві, і нарешті, системно-аналітичний закон поширює свою дію на усі попередні закони, бо володіння цим законом дає змогу ораторові, по-перше, оцінити якість самої концепції, по-друге, уважно проаналізувати весь процес "запуску", знайти сильні й слабкі сторони і тим самим зробити свою справу ще краще. Іншими словами, закони риторики відображають системність мисленнєво-мовленнєвої риторичної діяльності, від чого багато в чому залежить успіх будь-якої іншої конкретної діяльності людини [8, с. 64].

На наш погляд, *всі перелічені риторичні закони мають яскраво виражену прикладну спрямованість, що дає змогу визначити риторику як основу сучасних інноваційних технологій навчання у ВНЗ, яка реалізує* такі принципи вузівської освіти: фундаменталізації (формування загальної культури і розвиток абстрактного мислення студентів), гуманітаризації (формування цілісної картини світу, духовності, культури особистості й планетарного мислення), гуманізації (утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії відносин людини і навколишнього середовища, суспільства і природи); аксіологізації (формування загальних і часткових – професійних – ціннісних установок), цілісності та інтеграції (формування мовної особистості студента з урахуванням філософських, психологічних, логічних і етично-естетичних аспектів "людини, що говорить" – Homo eloquens).

Висновки. Отже, порівняльний аналіз основних тенденцій і принципів дидактики вищої школи з риторичними законами свідчить про ізоморфність цих галузей наукового знання, їх високу змістовну кореляцію. Системоутворювальний і гуманітарний характер риторики дає змогу їй інтегрувати весь навчально-виховний процес ВНЗ, сприяти зростанню рівня культури мовлення студентів. Для того, щоб риторика стала *засобом вузівського навчання, викладачі вищої школи мають* знати цей предмет та вміти застосовувати у своїй професійній діяльності закони ефективності мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Наше розуміння значних можливостей риторики як засобу навчання було покладено в основу формування риторичної культури майбутніх фахівців з реклами.

Література

1. Бахтин М.М. Проблема поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Сов. Россия, 1979. – 318 с.

2. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

3. 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 // Інформаційний вісник "Вища освіта". – 2003. – № 11. – С. 3–30.

4. Михальская А.К. Основы риторики. 10–11 кл. / А.К. Михальская – М. : Просвещение, 2001. – 158 с.

5. Образовательная система "Школа 2100" : сборник программ. – М. : Педагогика, 2003. – 226 с.

6. Сагач Г.М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Г.М. Сагач. – К., 1993. – 284 с.

7. Сагач Г.М. Золотослів / Г.М. Сагач. – К. : Райдуга, 1993. – 378 с.

8. Сагач Г.М. Мистецтво ділової комунікації / Г.М. Сагач. – К. : Київський ін-т банкірів банку "Україна", 1995. – 179 с.

9. Юнина Е.А., Сагач Г.М. Общая риторика: (Современная интерпретация) / Е.А. Юнина, Г.М. Сагач. – Пермь : Добросвет, 1992. – 324 с.

ГИРЕНКО И.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Происходящие в нашей стране перемены затрагивают и сферу обучения иностранным языкам. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранным языкам в частности. Необходимость владения иностранным языком осознается все большими слоями общества, так как зарубежные контакты не только расширяются, но и углубляются. Таким образом, меняется ситуация в обществе, в связи с этим меняется социальный заказ и в сфере образования. Все это, в свою очередь, требует от тех, кто занимается проблемами образования, пересмотра своих позиций, выработки новых концептуальных подходов, которые могли бы обеспечивать выполнение нового социального заказа.

Сегодня стране нужны не просто знающие люди, а люди творческого склада, инициативные, способные развивать науку, технику и культуру. Именно познавательный интерес к учению, к предмету определяет творческий характер познавательной деятельности студента. ***Целью данной статьи*** является рассмотрение вопроса о формировании мотивации, то есть положительного отношения студентов к иностранному языку как учебному предмету.

Как известно, отношение к учебному предмету состоит из двух компонентов: интереса к нему и осознания его значимости. Отношение студентов к иностранному языку как учебному предмету нашло отражение в исследованиях многих ученых и методистов (М.А. Кудашовой, З.Н. Никитенко, В.Г. Роговой и др.). Авторы подчеркивают, что в наше время знание иностранного языка нужно всем для общего развития, повышения культурного и профессионального уровня, приобщения к культуре другого народа. Иностранный язык для его успешного овладения должен быть включен в систему жизненных интересов личности. Таким образом, профильная ориентация может стать одним из действенных средств повышения эффективности обучения иностранному языку в вузе. Все это определяет новые подходы к целям обучения. Воспитательные, образовательные и практические цели должны рассматриваться в единой системе. М.А. Кудашова предлагает “учить, образовывая, воспитывая и развивая” [1, с. 8]. Преподавателю иностранного языка приходится работать в сложных условиях. Он несет ответственность за поддержание высокого уровня мотивации к предмету на протяжении всего процесса обучения. Это вынуждает его искать пути формирования положительного отношения студентов к иностранному языку, показывая им его важность, значимость [2, с. 22].

Мотивация зависит от многих факторов. Преподаватель должен не только сделать предмет значимым и интересным, но и управлять этим процессом на всех этапах обучения. Профессиональное намерение как перспектива может стать мотивом обучения, в основе которого лежит потребность в приобретении знаний, необходимых студенту для выбранной будущей профессии. На этом этапе обучения преподаватель должен знать, какие механизмы нужно привести в действие, чтобы “заработала” мотивация.

П.М. Якобсон отмечает, что на определенную последовательность действий человека наталкивают “цели, возникшие перед ним, особенно цели, имеющие дос-

таточно значимый для него характер. Эти цели порождены его желаниями и устремлениями, которые превратились для него в побуждения к действиям и тем самым приобрели качество мотивов его поступков” [5, с. 17–18]. В обучении любому предмету, в том числе и иностранному языку, имеются различные виды мотивации. Главные из них – это внутренняя (процессуальная) мотивация, порождаемая самой учебной деятельностью, и внешняя, или широкая социальная мотивация, являющаяся как бы внешней по отношению к деятельности студента на занятии. В свою очередь каждый из указанных видов делится на подвиды. Так, например, к внутренней мотивации относят коммуникативную (обеспечивает речевое намерение и ситуативный интерес); операционно-инструментальную (обеспечивает процессуальный интерес, делает интересным выполнение учебных заданий) и познавательную (обеспечивает познавательный интерес к предмету) [3, с. 15].

К внешней мотивации мы относим социально обусловленную (связанную с осознанием студентами смысла обучения) и личностно обусловленную (обеспечивающую осознание необходимости знания иностранного языка для будущей работы). Если профессиональное намерение рассматривать как стимулирующий фактор, то оно может входить в состав мотивов любого из указанных видов мотивации. Особенно это касается широких социальных мотивов: профессиональный выбор частично определяется осознанием значимости социальных запросов и в то же время является глубоко личностным. Этот фактор хорошо показывает, как тесно переплетается социально значимое и личностно значимое [4, с. 17].

Естественной поэтому будет постановка вопроса о возможности и способах воздействия на формирование мотивации студентов, связанной с профессиональными намерениями. Здесь особую роль играет внешняя мотивация, которая складывается у студентов путем воздействия семьи, широкой социальной среды и отношения к этим воздействиям, которое обусловлено особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Профессиональное намерение определяется всеми свойствами личности: личным опытом, сферой деятельности, эмоций, желаний, интересов и наклонностей, статусом личности в коллективе и мировоззрением.

Профессиональное намерение (как составляющая любого из видов мотивации) будет играть немаловажную роль и в выполнении тех функций, которые присущи каждому из видов мотивации. Так, сделанный студентами профессиональный выбор тесно связан со смыслообразующей функцией, определяет пристрастное отношение к учению, когда студент начинает подразделять все изучаемые в вузе предметы на более или менее значимые для его дальнейшей деятельности. Общие социальные мотивы оказываются связанными с определением широких жизненных перспектив. При этом по механизму действия мотивы возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения [2, с. 24].

Чтобы управлять процессом мотивации, использовать профессиональную ориентацию как действенный фактор, преподавателю нужно знать, во-первых, с каким видом мотивации он имеет дело в каждом конкретном случае, во-вторых, каковы основные функции данного вида мотивации, и учитывать при этом индивидуальные качества студента. Нужно обладать также специальными средствами воздействия на студента, на те или иные свойства его личности. Личностно ориентированный подход повышает мотивационный настрой, что и активизирует личность обучаемого.

На студента большое воздействие оказывают окружающая его среда, информация, которую он получает. Преподавателю важно научиться управлять этим потоком информации для целенаправленного формирования положительного, сознательного отношения студента к изучению иностранного языка. Для этого важно располагать спе-

циальными средствами воздействия на студента, средствами предъявления ему положительных фактов в зависимости от индивидуальных качеств его личности. В связи с этим естественным представляется желание многих преподавателей поднять престиж своего предмета в глазах студентов. Они раскрывают значимость иностранного языка не только для тех профессий, которые находятся и так в высокой степени корреляции (переводчик, журналист, врач и т. д.), но и для таких профессий, как инженер или экономист. При этом хорошо использовать конкретный фактический материал: факты и высказывания о значении иностранных языков, списки художественных фильмов, произведений художественной и научно-популярной литературы, эпизоды и отрывки из которых можно использовать в качестве аргументов в пользу изучения иностранного языка. Сильным мотивом, вытекающим из положительного отношения к стране изучаемого языка, является само осознание студентом своего умения пользоваться иностранным языком. Представление студента о том, что он уже достиг этого состояния, имеет сильное влияние на успех дальнейшего овладения иноязычной речью.

Предъявление информации о значимости иностранного языка может осуществляться по трем направлениям:

1) в работе на занятии (эта информация включается в упражнения, тексты для чтения и аудирования, ролевые и деловые игры и т. д.);

2) в самостоятельной работе дома (самостоятельное чтение, выполнение индивидуальных заданий – написание рефератов, аннотаций, научных статей на заданную или свободную тему и т. п.);

3) во внеаудиторной работе (использование интересных фактов об изучении иностранного языка при проведении различных внеаудиторных мероприятий; косвенное, а также непосредственное воздействие на студента с помощью совета, беседы и т. п.).

Положительными средствами воздействие на студентов в пользу мотивированного изучения иностранного языка всегда служат примеры из личного опыта, из профессионального опыта преподавателя или жизненного опыта родных и близких, из встреч со специалистами, которые представляют будущую сферу деятельности. В каждой такой информации имеется как бы два пласта: пласт рационального (т. е. все используемые аргументы) и пласт эмоционального (стиль беседы, учет личностных свойств студента). Эти пласты воздействуют на мотивацию (те или иные ее виды), что в результате меняет мотивационную сферу студента, образуя в ней ядро, связанное с профессиональным намерением [4, с. 18].

Для формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка возможно использование следующих методов педагогического воздействия: 1) метод прямого воздействия (т. е. непосредственное обращение к студенту с объяснением, просьбой или требованием); 2) метод параллельного действия (воздействие на студента через коллектив: студент встречается как бы с требованиями жизни, а не с волей человека); 3) метод косвенного действия (воздействие с помощью вспомогательных средств: книги, ролевые игры и т. п.) [3, с. 15].

Выводы. Из всего вышесказанного можно прийти к следующим выводам. Если преподаватель, хорошо зная индивидуальные качества студента (в том числе и его жизненные перспективы в плане профессиональных намерений), будет обладать набором средств, позволяющих ему аргументированно доказывать необходимость изучения иностранного языка для каждой конкретной группы профессий, это поможет ему целенаправленно формировать действенный положительный мотив к изучению данного предмета на всех ступенях обучения [3, с. 15]. Знание и практическое использование этих методов всегда помогут преподавателю в раскрытии значимости того или иного иностранного языка, в воспитании осознанного отно-

шения к выбору профессии, потребности в практическом использовании иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Кудашова М.А. Проблема формирования и развития способностей / М.А. Кудашова. – М. : Логос, 2001. – 95 с.

2. Кузовлева Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н.Е. Кузовлева // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 20–25.

3. Рогова В.Г. Основные пути повышения эффективности обучения на современном этапе / В.Г. Рогова. – М. : Высшая школа, 2001. – 31 с.

4. Никитенко З.Н. Обучение иностранным языкам: поиск нових путей / З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 15–19.

5. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон . – М. : А.С.К., 2001. – 64 с.

ГЛАЗКОВА І.Я.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В РАДЯНСЬКИЙ ТА ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД

Питання педагогічної освіти безпосередньо пов’язані з проблемами формування педагогічної культури. Залежно від проявів педагогічну культуру можна розглядати в декількох аспектах: культурологічному, гностичному, морально-етичному, феноменологічному та технологічному. Розглянемо кожен з них більш детально та обґрунтуємо їх доцільність.

Стосовно культурологічного аспекту відзначимо, що оскільки педагогічна культура є складовою загальнолюдської, вона інтегрує в собі історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії. Сукупним суб’єктом педагогічної культури виступає все суспільство, що визначає мету й зміст процесів соціалізації, виховання й освіти, а його “агентами” у педагогічній взаємодії є вчителі й батьки, що реалізують це замовлення в конкретно-історичному й особистому педагогічному досвіді.

Гностичний аспект – галузь людських знань, що включає педагогічні концепції, теорії, норми, цінності, ідеї. Цей аспект педагогічної культури створювався досвідом людей, що спеціально вивчали процеси навчання та виховання. Розвиток передової педагогічної думки визначає умови розвитку педагогічної культури в цьому аспекті.

Морально-етичний аспект ґрунтується на розумінні педагогічної культури як частини соціальної практики у сфері відносин поколінь, де накопичуються певні традиції, норми відносин, опосередкуються вимоги релігії, моралі, формується національний стрижень. Підставою й показником розвитку педагогічної культури в даному аспекті є розвиток народної педагогіки.

Феноменологічний аспект розглядає діяльність учителя як суб’єкта педагогічної культури, продукт своєї епохи, що ввібрав у себе весь досвід попередніх поколінь у галузі теорії й практики. Тут педагогічну культуру можна розглядати як сутнісну характеристику професійної діяльності вчителя, що забезпечує відтворення соціального досвіду в особистості, переведення людської культури в індивідуальну форму існування. У центрі уваги тут перебуває той, кого навчають, як суб’єкт, як вільна й духовна особистість, що має потребу в саморозвитку; освіта орієнтована на розвиток внутрішнього світу дитини, на міжособистісне спілкування, на діалог.

Технологічний аспект зосереджений на тій частині загальнолюдської культури, у якій відображені особливі цінності соціально-педагогічної практики, педа-

гогічної теорії та способи педагогічної діяльності. У цьому випадку педагогічна культура може бути представлена як сукупність досягнень соціальної практики, педагогічних поглядів, ідей, теорій, способів педагогічної діяльності. Вчитель, що володіє передовими педагогічними технологіями, – людина високої педагогічної культури, вчитель справді сучасного типу.

Мета статті – простежити еволюцію поглядів учених на проблему педагогічної культури в радянський та пострадянський період, ґрунтуючись на вищеперелічених аспектах її вивчення. У педагогічній науці радянського періоду є багато надбань щодо розробки теорії педагогічної праці, її специфічних особливостей, критеріїв ефективності. Починаючи з 20-х рр. XX ст. відбувалися цілеспрямовані пошуки професіограми вчителя. З цього погляду досить цікавими є опубліковані в 20–30-ті рр. XX ст. праці М. Бєляєва, С. Гусєва, Ф. Корольова, К. Кутепова, Т. Маркар'яна, П. Парибока, Л. Раскіна, М. Соколова, С. Фридмана, Т. Чугуєва.

Для розкриття сутності професійно-педагогічної культури необхідний ретельний аналіз функцій, що задаються суспільством і відтворюють внутрішню структуру самої педагогічної діяльності, а також дослідження професіографії, що класифікує існуючі професії за певними критеріями.

Традиційно професіографія велику увагу приділяє психофізіологічним характеристикам, яких конкретні професії вимагають від індивідуальних особливостей людей. Ці вимоги фіксуються в професіограмах (або психограмах), на початку 70-х рр. XX ст. – у кваліфікаційних характеристиках, моделях особистості спеціаліста.

Професіографія активно розвивається в кінці 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. переважно в руслі психології та психотехніки. Вивчення особистості педагога здійснювалося: в галузі анатомо-фізіологічних характеристик, інтелекту, моторики, рецепторів, наукової організації праці, підготовки та підвищення кваліфікації, дослідження соматичної та інтелектуальної сфер.

Початок досліджень у галузі педагогічної професіографії започаткувала Н. Крупська, яка вважала, що навчальний процес має бути творчим, йому має бути притаманна єдність слів та вчинків учителя, знання дитячої психології, а отже, до особистості вчителя слід висувати певні вимоги.

Одним з основоположників теоретичної професіографії був П. Блонський, який вважав, що педагоги мають бути людьми вихованими, освіченими і постійно вдосконалюватися.

У працях, присвячених проблемі організації єдиної трудової політехнічної школи, С. Шацький обґрунтував нові для того часу вимоги до системи підготовки вчителя: оволодіння науково-теоретичними знаннями і передовим педагогічним досвідом, набуття дієвих знань з планування та організації навчально-виховного процесу, здійснення трудового політехнічного виховання, зв'язок вищого та середнього навчальних закладів зі школою, формування навичок самоосвіти та самостійної роботи. С. Шацьким було запропоновано алгоритм навчання: первинне накопичення педагогічного досвіду, теоретичні заняття (аналіз педагогічного досвіду), постановка нових завдань для практичних робіт, нова теоретична обробка отриманого матеріалу, синтетичний курс.

У 20-ті рр. XX ст. створюється ряд наукових центрів з проблеми вивчення педагогічних кадрів та специфіки педагогічної діяльності, кабінети з вивчення праці вчителя, лабораторії та студії, що навчали педагогічної майстерності. Усі ці заклади здійснювали професіографічний аналіз педагогічної праці, що передбачав: виділення професійно зумовлених якостей особистості педагога із системи вимог,

які суспільство ставить перед школою; виділення особистісних якостей учителя, які учні цінують найбільше; репрезентативний (статистично значущий) збір емпіричних експертних оцінок професійних якостей учителя та виділення серед них провідних якостей.

У 20-ті рр. XX ст. керівник студії педагогічної майстерності Т. Макар'ян [6] до професійних якостей особистості вчителя зарахував: здатність не лише розуміти, але й відчувати та передбачати вчинки дітей. Він наголошував, що це можливо лише за умови спільної діяльності, де вчитель ніби трансформується в дитинство. У цей час були виділені та обґрунтовані вимоги до ідеального вчителя (Н. Левітов, Г. Прозов, Р. Кустов): схильність до педагогічної діяльності (задатки), вміння розуміти потреби дітей, м'якість у підході до дітей, рівне спілкування з ними, наполегливість у вимогах, впевненість у власних силах, життєрадісний тонус педагога, вміння викликати та задовольняти у дітей інтерес до праці. Очима учнів: знання предмета, вміння викладати, встановлювати гарні відносини, справедливість, вміння створювати і підтримувати дисципліну, вміння приваблювати зовнішнім виглядом. За результатами досліджень: мати різнобічні інтереси, задатки та навички, любити роботу з дітьми, знаходити шлях до дітей та колективу.

Засновник дидаскології Т. Макар'ян стверджував, що вчительська праця займає одне з перших місць, оскільки вона є фактором будь-якої культури, дидаскологія вивчає вчителя як члена педагогічного колективу, шляхи та структуру формування вчительської спільноти, а згуртований педагогічний колектив є оркестром.

Ідею створення дидаскології підтримав Є. Кагаров, він вважав, що вона повинна вивчати такі питання: аналіз педагогічного процесу та його елементів, створення на цій основі програми вчителя (фізичні та психічні вимоги до педагога): розробка системи педагогічної освіти та підвищення педагогічної кваліфікації, наукова організація праці та гігієна праці вчителя, встановлення відносин між професійними організаціями та вчителем (профспілки та світові організації), вивчення історії педагогічної професії.

У контексті професіографії С. Фридман [9] у праці "Проблеми педагогічної праці" писав, що кваліфікація працівника визначається за такими трьома ознаками: психофізична та соціальна придатність; освіта; досвід. Але їх значущість для різних професій неоднакова. Для вчителя вирішальне значення має соціальна придатність (світогляд та рівень освіти). Особливу увагу він приділяє критеріям оцінювання результатів педагогічної праці.

Отже, у 20-ті рр. XX ст. були перші спроби науково обґрунтувати програми для педагогів. Їх розробники виходили з того, що вимоги до педагогічної професії неможливо розглядати метафізично як абсолют, а треба – як результат впливу соціально-історичних умов розвитку країни. Саме цим пояснюється перевага соціальної придатності (світогляд, суспільно-політична спрямованість, цінності, ідеали, володіння методологією, соціальна та суспільна активність). Перші професіограми були складені дедуктивно, а основними методами збору інформації були: анкетування, тестування, оцінювання-рейтинг, тривале спостереження за спеціальною програмою, включене спостереження, самоспостереження, експеримент, аналіз висловлювань учнів.

Також у 20-ті рр. XX ст. було зроблено спробу розчленувати педагогічну діяльність на окремі елементи, а потім – на операції. Знання педагогів та учнів аналізувалися за таким показником, як якості, що забезпечують досягнення результату.

Дослідження проводили з трьома групами вчителів: сильними, середніми та слабкими, що мало забезпечити репрезентивність та достовірність досліджень.

У середині 30-х рр. XX ст. основна увага була сконцентрована на особистості вчителя та його конкретному педагогічному досвіді, пізніше увага приділялась авторитету вчителя, проблемі педагогічної майстерності, педагогічному такту. У працях А. Макаренка, В. Сорока-Росинського було виділено типи педагогів, що відтворюють різні типи характерів: вчитель-теоретист (головне – теорія, а не реальний світ речей, на учнів не зважає); педагог-реаліст (гарно розбирається у світі речей, людей, тонко відчуває настрій, вміє співпереживати, дружелюбний, веселий, працює легко і вільно); педагог-утилітарист (гарно орієнтуються у світі речей та в людях, головне для нього – тренування, вправи); педагог-артист (гарно розвинена інтуїція, головна властивість – здатність діяти з натхненням, глибоко розуміє іншу людину, емпатійний, дуже творчий).

У 30-ті рр. XX ст. педагоги-марксисти розробили так звані критерії оцінювання педагога: він мав бути активним у суспільній роботі, знати свій предмет і його педагогічну специфіку, вміти поєднувати навчальну роботу з виховною, знати всіх учнів своєї групи, їх сильні та слабкі сторони, умови, у яких вони живуть, індивідуалізувати підхід до них, педагог також повинен був мати авторитет, довіру учнів та повагу, знати основи наукової організації праці, вміти організовувати колективну роботу, соціалістичне змагання тощо.

У наступні роки у працях К. Васильєва, Ф. Гоноболіна, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, Н. Кушкова, Н. Левітова, Н. Петрова, В. Сластьоніна було всебічно вивчено питання підготовки вчителів, глибоко проаналізовано психологічну структуру педагогічної праці.

Так, Ф. Гоноболін розробив класифікацію педагогічних здібностей: перцептивні, комунікативні, організаторські, конструктивні, дидактичні, експресивні, авторитарні та додаткові.

У науковій школі Ю. Бабанського [1] було розроблено програму вивчення діяльності вчителів, куди ввійшли: особистісні якості, знання, вміння та навички навчальної та виховної роботи, основні відношення.

Програма вивчення особистості та діяльності вчителя, розроблена Т. Поляковою [7] (наукова школа Ю. Бабанського), включала в себе: якості особистоті вчителя, підготовленість до педагогічної діяльності, діяльність з реалізації найбільш актуальних проблем процесу навчання. Вона вичленила основні компоненти педагогічної діяльності: проектно-цільовий, змістовний, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, організаційно-стимуляційний, контрольно-оцінний.

Професіограма вчителя, складена у середині 70-х рр. XX ст., за результатами досліджень В. Сластьоніна [8], включала в себе: властивості та характеристики, що визначали комуністичну, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість особистості; вимоги до його психолого-педагогічної підготовки; обсяг та зміст спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки зі спеціальності.

У середині 70-х рр. XX ст. почали вивчати психологічні вимоги до діяльності вчителя. Так, В. Селіванов, описуючи професійні якості особистості, виділяє: розумові, дидактичні, організаторські, перцептивні та вольові професійні якості. Саме завдяки психологічним положенням у педагогіці школи у кінці 70-х рр. XX ст. виникає поняття “професійна майстерність”.

У педагогічній думці 80-х рр. XX ст. однією з основних була проблема класифікації і типологізації вимог до особистих якостей учителя. В. Сєріков, Є. Климов, К. Платонов виділили соціальні та професійні здібності, до останніх належать здатність до засвоєння нової інформації, швидке орієнтування в системі знань, стійкий інтерес до них, здатність до критичного оцінювання та самоосвіти.

З початком активного вивчення культурологічного напряму в гуманітарних науках було проведено ряд досліджень, що широко розкривають сутність нового поняття – педагогічна культура. У кінці 70-х – на початку 80-х рр. XX ст. у педагогіці вищої школи особливого значення набула проблема розвитку педагогічної культури (А. Барабанщиков, В. Муцинов). Вони розглядали педагогічну культуру викладача як певну міру оволодіння ним педагогічним досвідом людства, рівень його досконалості в педагогічній діяльності, як досягнутий рівень розвитку його особистості. При цьому вони зазначали, що педагогічна культура містить у своїй основі світоглядну, моральну, професійну, інтелектуальну, емоційну, естетичну, фізичну та гігієнічну сторони.

У працях Л. Нейштадт, Ю. Рябова, Т. Лєвашової педагогічна культура розглядається з елементами соціальної зрілості людини, що передбачає включення в її структуру таких компонентів, як духовно-інтелектуальний, процесуальний, творчий, ціннісно-емоційний.

У 80–90-ті рр. XX ст. проблему професійно-педагогічної культури активно досліджують Н. Кузьміна, Е. Максимова, О. Долженко, П. Матвєєв. Сутність цього поняття вони розглядають через виділення таких його функцій, як прогностична та рефлексивна, що передбачають здатність носіїв культури прогнозувати педагогічний вплив. Процес розвитку професійно-педагогічної культури в дослідженнях В. Кондратьєвої, А. Бодальова, Є. Кузьміна, Г. Круглової вивчається у взаємозв'язку з процесом спілкування. Її кінцевий результат акумулюється в культурі спілкування учня, а в кінцевому підсумку – професіонала, випускника професійного навчального закладу, що вміє будувати свої професійні відносини на виробництві.

Особливості функціонування поняття педагогічної культури наприкінці 90-х рр. XX – початку XXI ст. зумовлені специфікою перехідного періоду від тоталітарного суспільства до демократичного з усіма супровідними обставинами: розриви історичних зв'язків, негативне ставлення до минулого тощо.

У 90-ті рр. XX ст. проблема формування педагогічної культури знайшла широке відображення у працях ряду вітчизняних авторів (В. Бенін, Є. Захарченко, Є. Бондаревська, Т. Бєлоусова, Г. Ризз, В. Сластьонін, Т. Іванова та ін.). Так, Є. Бондаревська обґрунтовано доводить, що "педагогічна культура – це характеристика цілісної особистості педагога, тому її розвиток – реальний процес руху професійної особистості педагога до якісно нового стану" [3].

Є. Бондаревська запропонувала таку шкалу рівнів педагогічної культури: *вищий* (компоненти особистості педагога культуровідповідні; він сам творить і створює авторські педагогічні технології, яскраво виражений індивідуальний стиль) – це завжди індивідуально-творчий підхід; *високий* (викладач має необхідні особистісні якості; працює професійно, шукає творчі шляхи вирішення педагогічних завдань; домагається гарних результатів) – це рівень професійно-творчий; *достатній* (має індивідуально-професійні якості; у своїй діяльності спирається на знання й уміння, домагається певних результатів у навчанні й вихованні) – це рівень професійно-адаптивний; *масовий* (не володіє необхідним набором професійно-особистісних яко-

стей; не має достатньої опори на професійні знання й уміння; не відчуває потреби у творчому зростанні) – це рівень непрофесійно-репродуктивний.

Показниками педагогічної культури відповідного рівня вважаються: гуманістична педагогічна позиція вчителя стосовно дітей і його здатність бути вихователем; психолого-педагогічна компетентність і розвинуте педагогічне мислення; освіченість у сфері того предмета, що викладає, оволодіння педагогічними технологіями; досвід творчої діяльності, здатність розробити авторський освітній проект; культура професійної поведінки, способи саморозвитку, уміння саморегуляції власної діяльності, спілкування.

Відповідно до досліджень Є. Бондаревської, гуманістична педагогічна позиція, що поєднується із творчим ставленням до педагогічної діяльності, є вищим рівнем педагогічної культури. Це модель гармонійного педагога – людини культури, усі компоненти особистості й діяльності якої культуровідповідні.

У цьому контексті доцільно розглянути погляди дослідників Є. Захарченко [5] та Т. Бєлоусової [2], які педагогічну культуру розглядають як складне багатоаспектне явище в контексті історико-культурного процесу. Педагогічна культура трактується як інтегратор історико-культурного педагогічного досвіду й разом з тим – як регулятор специфічної сфери педагогічної взаємодії [5, с. 69–73]. Особливо підкреслюється, що педагогічна культура є частиною загальнолюдської, у якій з найбільшою повнотою відтворені духовні й матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості, здійснення освітньо-виховних процесів [2].

Займаючись вивченням цієї проблеми, Є. Відт у своїй науковій праці цілком обґрунтовано виділяє в педагогічній культурі три рівні: реліктовий (норми, способи, форми педагогічного процесу, викликані до життя попередньою епохою), актуальний (специфіка сьогоднішнього педагогічного простору; зміст, форма, структура діючої навчально-виховної діяльності); потенційний (програми, звернені в майбутнє, це – педагогічна інноватика).

Ми поділяємо думку автора про те, що третій рівень можна вважати перспективним, оскільки він здатний забезпечити еволюцію культури й культурологічну функцію освіти, формуючи особистість майбутнього й розвиток всієї освітньої системи.

Цікавий погляд на проблему знаходимо в Т. Іванової, яка вважає, що процес формування педагогічної культури відбувається поетапно, а кінцевий результат професійної підготовки фахівця у ВНЗ – різнобічно розвинута, творча, особистість учителя-інтелігента, що має здатність до самоактуалізації; сформовані педагогічне мислення й педагогічну позицію; культуру виховання й навчання покоління, що підростає. Також автор виділяє компоненти педагогічної культури вчителя: висока загальна культура; інтелектуальна культура; культура зовнішнього вигляду вчителя; культура мовлення; культура почуттів і культура спілкування; культура безперервного професійного самовдосконалення.

Вважаємо доречним звернутися до концепції відомого мислителя XX ст. В. Біблера, який вважає, що зміст культури як феномену необхідно шукати в діалозі. Він розкриває сутність поняття культури через форми одночасного буття й спілкування людей різних – минулих, справжніх і майбутніх – культур, через форму їх діалогу й взаємного прояву. Тут для нас важливий момент самого осмислення культури як діалогу, і він може й має бути зрозумілий як квінтесенція гуманітарного мислення. Автор робить висновок про те, що внутрішній діалог є необхідною складовою діалогічного задуму всієї педагогічної культури.

Висновки. Все вищесказане дає підстави стверджувати, що саме поняття "педагогічна культура" багатозначне, і за своєю структурою та змістом являє собою складну, динамічну систему, її складові, у свою чергу, мають безліч компонентів, в основі яких лежать різні філософські, соціально-історичні, соціально-культурні, соціально-педагогічні, етнічні й етнологічні принципи та підходи. Разом з тим педагогічна культура – явище не статичне, воно динамічне й залежить від цілого ряду обставин: ситуації в суспільстві, політики в галузі освіти, моральних відносин, доступності педагогічної інформації тощо. І такий розвиток закономірно приводить до думки про те, що в сучасній науці повинен переважати саме гуманістичний тип педагогічної культури. Він існує тільки тоді, коли освіта орієнтується на культуру й розвивається в її контексті, бо інакше гуманістичні традиції в педагогіці руйнуються, культивується спосіб силового тиску в освіті, процес навчання й виховання перестає мотивуватися людським змістом, особистість відчужується від культури, мотиви освіти стають зовнішніми стосовно людини. Загальнолюдське виявляється в педагогічній культурі завжди конкретно, через індивідуалізовані педагогічні системи, педагогічну діяльність конкретних вихователів, учителів, у конкретній історичній і соціокультурній ситуації. Це свідчить про відповідність педагогічної культури культурно-освітній ситуації, що виникає на певному історичному етапі розвитку суспільства.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
2. Белоусова Т.Ф. Педагогическая практика как фактор формирования основ педагогической культуры : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Т.Ф. Белоусова. – Ростов н/Д, 1989. – 18 с.
3. Бондаревская Е.В. Программа и методика изучения педагогической культуры учителя / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. гос. пед. ин-та, 1988. – 28 с.
4. Гоноболин Н.Ф. Книга об учителе / Н.Ф. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 270 с.
5. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культура и культурно образовательная ситуация / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. – 1999. – № 9. – С. 69–73.
6. Макарьян Т.К. Педология : сб. статей / Т.К. Макарьян. – М. : Политиздат, 1993. – 123 с.
7. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической практике начинающего учителя / Т.С. Полякова ; предисловие дейст. члена АПН СССР Ю.К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1983. – 129 с.
8. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
9. Фридман С.М. Проблемы педагогического труда / С.М. Фридман. – М. : Политиздат, 1936. – С. 57–68.

ГНЕЗДІЛОВА К.М.

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні зміни у вищій освіті, пов'язані із входженням до європейського освітнього простору, зміною статусу вищого навчального закладу як певного "виробника" освітніх послуг, вимагають вирішення нагальних питань, серед яких – забезпечення якості освіти. Актуальність цієї проблеми підтверджується розглядом її на міжнародних, всеукраїнських та міжвузівських конференціях, у наукових публікаціях, висвітлення у засобах масової інформації та Інтернет-ресурсах.

Сучасна педагогічна наука має чимало теоретичних і практичних надбань стосовно питання вимірювання й оцінювання результатів діяльності навчальних

закладів, управління якістю освіти (Д. Аронов, В. Безпалько, В. Кальней, С. Крисюк, Е. Литвиненко, О. Локшина, В. Садков, С. Шишов та ін.). Однак, на нашу думку, недостатньо дослідженим залишається питання стосовно аналізу критеріїв та показників, за якими здійснюється оцінювання якості освітніх послуг, які надає вищий навчальний заклад і які лежать в основі складання як світових, так і національних рейтингів закладів вищої освіти.

Метою статті є порівняльний аналіз критеріїв та показників рейтингів вищих навчальних закладів як відображення якості освіти.

Як нами зазначалось вище, пріоритетною на сьогодні є проблема забезпечення якості освітніх послуг, які надають вищі навчальні заклади України. Це пов'язано з розширенням освітнього простору, посиленням мобільності як студентів, так і викладачів вищих навчальних закладів, а також з інтернаціоналізацією ринку праці та ін. Все вищезазначене зумовлює необхідність створення так званої "взаємної довіри" до якості освітніх послуг конкретного вищого навчального закладу. Тобто якість освітніх послуг можна розглядати як інтегральну характеристику діяльності вищого навчального закладу. Визначаючи якість освіти, вищі навчальні заклади виходять із власної самооцінки своєї діяльності. Як виробник освітніх послуг заклад вищої освіти основну мету своєї діяльності вбачає в забезпеченні якості освіти. Замовниками освітніх послуг виступають: по-перше, суспільство, по-друге, виробництво, для якого здійснюється освітня та професійна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, і студент, який здобуває освіту у ВНЗ.

Серед чинників, які безпосередньо впливають на досягнення цієї мети, а саме забезпечення якості освіти, слід назвати такі: якість інфраструктури вищого навчального закладу; якість кадрового забезпечення, тобто якість професорсько-викладацького складу; якість навчальних планів та навчальних програм підготовки майбутніх фахівців; рівень інформаційного забезпечення; рівень матеріально-технічної бази; рівень організації наукової роботи; якісний склад абітурієнтів тощо. На основі вищеназваних чинників виділено такі критерії системи забезпечення якості освіти, за якими ми проводимо її оцінювання: матеріально-технічне забезпечення навчального процесу; наукова діяльність; рівень підготовки майбутніх фахівців; зміст освіти; професорсько-викладацький склад; інформаційно-методичне забезпечення; використання освітніх технологій у навчальному процесі тощо. Зауважимо, що ефективна робота забезпечення якості передбачає наявність таких обов'язкових компонентів: планування якості, забезпечення якості, контроль якості, корекційні дії.

Для визначення ефективності, дієвості освіти необхідно оцінити якість освітніх послуг, які пропонує та надає певний заклад (наприклад, якість професійної підготовки майбутнього фахівця закладом вищої освіти). Таке оцінювання має здійснюватися з позиції людей, які безпосередньо навчаються в цьому навчальному закладі або закінчили його; по-друге, важливо, на нашу думку, оцінити соціальну позицію, цілі, установки та орієнтації тих, хто навчає: по-третє, це зовнішнє оцінювання, тобто оцінювання споживачів продукції цих закладів освіти, іншими словами, оцінювання роботодавців щодо якості професійної підготовки фахівців. Таким чином, наскільки освітні послуги даного вищого навчального закладу є якісними, настільки і затребувані його випускники на ринку праці. Диверсифікація навчальних закладів в Україні вимагає від виробників освітніх послуг дотримуватися ряду пунктів: по-перше, це розвиток навчального закладу, його майбутнє; по-друге, здатність навчального закладу задовольняти потреби "споживачів" освітніх послуг; по-третє, забезпечення потреб суспільства. Мова йде про формування дієвого механізму контролю

якості наданих вищим навчальним закладом освітніх послуг з боку всіх зацікавлених сторін, зокрема роботодавців, випускників загальноосвітніх шкіл, студентів, батьків, громадськості та й самих ВНЗ – рейтинг закладів вищої освіти.

Відомо, що на сьогодні у світі існує декілька всесвітніх рейтингів вищих навчальних закладів, зокрема "Шанхайський рейтинг", або Академічний рейтинг світових університетів (The Academic Ranking of World Universities), який складається Інститутом вищої освіти Шанхайського університету Цзяо Тун (the Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University) [6], THES-QS, який публікується у тижневику The Times Higher Education Supplement, Webometrics (Webometrics Ranking of World Universities), який враховує офіційну та неофіційну "веб-активність" світових університетів. Слід зауважити, що позиція одного й того самого університету в кожному з названих рейтингів може бути різною. Це пояснюється відмінністю у критеріях та показниках цих рейтингів.

В основу рейтингу світових університетів THES-QS покладено такі показники, як: оцінка колегами – Peer Review (вага показника – 40 %); оцінка роботодавцями – Recruiter Review (вага показника – 10%); співвідношення між кількістю іноземних викладачів на факультеті та загальною кількістю викладачів – International Faculty Ratio (вага показника – 5%); співвідношення між кількістю студентів та кількістю штатних співробітників факультету – Student Faculty Ratio (вага показника – 20%); імпакт-фактор публікацій факультету – Citations per Faculty (вага показника – 20%) [8].

Так, при складанні рейтингу THES-QS враховується такий показник, як кількість згадувань вищого навчального закладу роботодавцями. Саме цей показник відображає результати підготовки фахівця з погляду запитів ринку праці.

Рейтинг Webometrics Ranking of World Universities націлений на оцінювання так званої веб-активності вищих навчальних закладів. Тобто у закладів вищої освіти є можливість прорекламувати себе, і тим самим забезпечити свій подальший розвиток, показати свої переваги та можливості й головне – зацікавити споживачів, тобто тих, хто буде користуватися освітніми послугами даного навчального закладу. Для входження в ринок освітніх послуг навчальному закладу вкрай необхідно створити свій імідж. По-перше, це представлення на сайті свого "обличчя", демонстрація унікальності навчального закладу, його традицій та історії; по-друге, конкурентоспроможність його випускників на ринку праці; по-третє, інформація споживачу про надання різних освітніх послуг цим навчальним закладом; по-четверте, висвітлення наукової діяльності професорсько-викладацького складу. Як вказують засновники Webometrics, якщо веб-активність нижче від очікуваної позиції, що відповідає їх академічним результатам, то адміністрації закладу необхідно переглянути свою веб-політику і забезпечити зростання обсягу та якості своїх електронних публікацій [7].

Окрім вказаних світових рейтингів університетів, у кожній країні існують власні національні рейтинги, які визначають позицію університету з-поміж інших. Так, в Україні існують декілька рейтингів університетів, серед них перший рейтинг університетів України "Топ-200 Україна". Місце того чи іншого українського ВНЗ в цьому рейтингу визначалось за допомогою загального індексу рейтингової оцінки, яка, у свою чергу, включала три комплексні критерії: критерій якості науково-педагогічного потенціалу; критерій якості навчання; критерій міжнародного визнання [4]. Кожен із вказаних критеріїв визначався за допомогою певних показників (індикаторів). Так, наприклад, критерій міжнародного визнання визначався за

такими показниками: кількість іноземних студентів; членство навчального закладу в Європейській асоціації університетів; членство навчального закладу у Великій хартії університетів; членство навчального закладу в Євразійській асоціації університетів; членство навчального закладу в мережі університетів країн Чорноморського регіону.

Рейтинг, який відображає відповідність якості підготовки фахівця запитам ринку праці, був наданий журналом "ДЕНЬГИua" [5]. Випускників українських ВНЗ за такими спеціальностями, як економічні, юридичні, технічні, гуманітарні, будівельні, оцінювали провідні компанії роботодавців. На основі оцінок за десятибальною шкалою виводився рейтинг універсальності ВНЗ.

Результати аналізу наукових джерел, електронних ресурсів дали можливість говорити про переваги та недоліки світових рейтингів університетів. Так, серед переваг визначають: прозорість процедур; регулярність складання рейтингу, постійність методики визначення рейтингу. До недоліків зараховують: нечітку змістову інтерпретацію рейтингів, використання обмеженого набору показників для складання рейтингів із заданою змістовою інтерпретацію та ін. [2]. Отже, всі недоліки у своїй більшості зводяться до того, що вказані критерії не відображають у повному обсязі якість освіти.

На відміну від світових, рейтинг "Топ-200 Україна" найбільш повно дає оцінку якості освітніх послуг того чи іншого вищого навчального закладу.

Говорячи про ефективність освіти, слід звернути увагу також на ціннісні орієнтації самих учасників навчального процесу, зокрема студентів. Іншими словами, в чому вони вбачають користь здобутої освіти, який, на їх думку, соціальний статус можна здобути, маючи певну загальну чи професійну підготовку. Оскільки повноцінна освіта – це необхідна умова досягнення молоддю бажаного соціального статусу, для дослідників актуальним залишається питання встановлення залежності між соціальною (визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин, вибір бажаного соціального стану та шляхів його досягнення) та професійною (свідомий вибір людиною серед професій, які пропонує суспільство, найпрестижнішої, найкращої) орієнтаціями. Зрозуміло, що соціальна та професійна орієнтація взаємопов'язані, оскільки соціальний стан людини в суспільстві визначається характером та змістом її професійної діяльності. З вищеназваною проблемою тісно пов'язане питання щодо встановлення мотивів навчання. За результатами психолого-педагогічних досліджень, у закладах вищої освіти у студентів IV–V-х курсів переважають професійні мотиви, другу позицію займають соціальні, на третій позиції – пізнавальні мотиви.

Питання оцінювання якості освіти тісно пов'язане з проблемою соціальної нерівності у здобутті освіти. Залишається не до кінця вирішеною проблема різниці в якості знань випускників сільських та міських шкіл. Ця проблема поглиблюється у зв'язку з диверсифікацією закладів освіти. Як зазначав Дж. Дьюї: "…освіта – це тривалий процес зростання, який на кожній стадії має свою мету – розвиток здібностей, які сприяють цьому зростанню" [1, с. 49]. Однак наявність різних закладів освіти (приватних, державних, ліцеїв, гімназій, колегіумів та ін.) створює різні умови для зростання особистості і набуття нею соціального та культурного досвіду.

Відповідно до вищесказаного, підготовка майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі повинна, з одного боку, відповідати сучасним запитам суспільства, з іншого боку, як їх відображення, необхідно вносити зміни у процес навчання. Останній розглядається як засіб здійснення поставленої мети навчальної діяльності, яка виявляється в системі "мета – засіб – результат". Отже, в умовах змін соціа-

льного замовлення, що представлений у вигляді норм, які регулюють різні аспекти педагогічної діяльності, особливо чітко виявляється здатність педагогічної науки на кожному етапі її розвитку до прогнозування. Іншими словами, як буде вести себе існуюча система навчання і виховання в нових умовах і як її потрібно змінити, щоб вона найбільшою мірою відповідала цим умовам, причому змінити так, щоб досягти максимальної відповідності цілей та результатів [3, с. 27].

Висновки. Таким чином, місце того чи іншого університету в різних рейтингах напряму залежить від критеріїв та показників, які були взяти за основу оцінювання освітньої діяльності цього вищого навчального закладу. Перспективами нашого подальшого дослідження вважаємо розгляд проблеми, пов'язаної зі створенням системи управління якістю освіти вищого навчального закладу.

Література

1. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Дж. Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
2. Как посчитать качество образования [Электронный ресурс] // Эксперт. – 2008. – № 4 (593). – Режим доступа: http://www.expert.ru/printissues/expert/2008/04/kachestvo_obrazovanie/.
3. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / В.В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977 – 264 с.
4. Методика визначення рейтингів університетів України "Топ-200 Україна" // Дзеркало тижня/людина. – 2007. – № 11 (640). – 24–30 березня.
5. Рейтинг вузів України от журналу "ДЕНЬГИua" [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: http://euroosvita. net/? category=4&id=347.
6. Academic Ranking of World Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Academic_Ranking_of_World_Universities.
7. Ranking Web of World Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.webometrics.info/about_rank.html/.
8. THES – QS World University Rankings [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/THES_-_QS_World_University_Rankings.

ГНІЗДІЛОВА О.А.

РОЗВИТОК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У НАУКОВИХ ШКОЛАХ ХАРКІВСЬКОГО РЕГІОНУ

Історичний підхід у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях набуває вагомого значення через свій надзвичайно потужний науково-теоретичний та інформаційно-емпіричний потенціал. Історія педагогіки життєво потрібна для точніших прогнозів, для визначення надійних перспектив майбутньої соціальної політики в галузі педагогічної освіти. Історико-педагогічні дослідження сприяють більш повному, глибокому розумінню сьогоднішніх освітньо-виховних проблем, формують світоглядні структури загалу. Історія педагогіки – необхідний атрибут посвячення в педагогічну професію, а наукові дослідження в цій галузі вирішують власне дослідні пізнавальні завдання, обслуговують потреби педагогічної освіти, узагальнюють передовий досвід минулого, класифікують ідейний фонд історичної спадщини.

Мета статті – розглянути особливості розвитку історико-педагогічних досліджень у наукових школах Харківського регіону.

В історико-педагогічних дослідженнях Харківського регіону вивчається весь попередній процес розвитку історико-педагогічних реалій з позицій максимальної об'єктивності й доцільності, ретельно аналізуються проблеми становлення та розвитку народної освіти і педагогічної науки на Україні, розкриваються регіональні аспекти педагогічної спадщини вітчизняних і зарубіжних педагогів, діячів науки,

освіти та культури. Дослідники пізнають історичні явища і прогнозують можливості їхнього розвитку в майбутньому, неупереджено виявляють негативні феномени, факти і явища, виокремлюють позитивні результати.

Зародження Харківської наукової школи історико-педагогічного спрямування відбулося у стінах Українського науково-дослідного інституту завдяки активній педагогічній та науковій діяльності М.О. Григор'єва, який у 1930–1937 рр. був завідувачем секції історії педагогіки вищеназваного закладу та професором кафедри педагогіки Харківського педагогічного інституту.

У той час наукові інтереси професора М.О. Григор'єва були зосереджені на історії вітчизняної педагогіки, дослідженні педагогічної спадщини революціонерів-демократів, діячів народної освіти і педагогів радянського періоду. Науковець зробив значний внесок в оцінювання педагогічної спадщини М.І. Пирогова, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського, М.Ф. Бунакова, В.І. Водовозова, систематизацію досвіду виховної діяльності А.С. Макаренка.

Результатом плідної праці з узагальнення спадщини вітчизняних педагогів стала захищена у 1947 р. М.О. Григор'євим кандидатська дисертація на тему "Класична російська педагогіка 60-х рр. XIX ст.", у якій він розкрив дидактичні теорії та принципи, розроблені представниками класичної педагогіки М.І. Пироговим, Л.М. Толстим, К.Д. Ушинським, розглянув взаємозв'язок педагогічної думки 60-х рр. XIX ст. з філософськими теоріями М.Г. Чернишевського, М.О. Добролюбова, відзначив вплив класичної вітчизняної педагогіки зазначеного періоду на подальший розвиток передової науково-педагогічної думки.

Окремим напрямом вивчення історії педагогічної думки кінця XIX ст. М.О. Григор'єв розглядав розвиток передової української культури, який відбувався у складних соціально-політичних умовах, під впливом реакційних заходів царського уряду Росії. У своїх статтях учений розкрив вплив творчості Т.Г. Шевченка, П. Грабовського, М. Коцюбинського, П. Мирного, І. Франка, М. Вовчок, Лесі Українки на розвиток освіти українського населення.

У 50-х рр. XX ст. відбувся процес первинного формування наукової школи, коли навколо лідера наукових розробок згуртувалися учні (Т.О. Бачинська, Г.П. Гребінна, Н.Д. Марченко, М.Н. Павлій, Л.Д. Попова, Л.Є. Логінова та ін.). Під керівництвом професора М.О. Григор'єва було захищено близько 10 кандидатських дисертацій на історико-педагогічну тематику.

Кандидатська дисертація Т.О. Бачинської (1953) [1] присвячена аналізу історико-педагогічних праць Н.К. Крупської, у яких здійснено оцінювання педагогічних ідей Ж.Ж. Руссо, Джона Беллерса, Й.Г. Песталоцці, Р. Оуена. Багато уваги в дослідженні приділяється висвітленню думок Н.К. Крупської щодо педагогічної спадщини К.Д. Ушинського і Л.М. Толстого.

Поряд з цим під керівництвом М.О. Григор'єва Г.П. Гребінна виконала дисертацію (1959) [5], у якій систематизовано педагогічні погляди Г.С. Сковороди. Автором у роботі розкрито вплив соціально-політичних, ідеологічних чинників на процес формування педагогічних поглядів відомого педагога, охарактеризовано вчення філософа про мету виховання і навчання, висвітлено ідеї про фізичне, розумове, моральне, естетичне виховання, розкрито вимоги Г.С. Сковороди до особистості вчителя.

Також у 1959 р. захищене дисертаційне дослідження Н.Д. Харченко [13], в якому вона розкрила прогресивне виховне й освітнє значення матеріалу творів навчальної літератури для початкової школи "Дитячий світ" і "Рідне слово"

К.Д. Ушинського, “Російські книги для читання” та “Азбука” Л.М. Толстого; визначила їх вплив на подальший розвиток підручникотворення для початкової освіти; здійснила методичний аналіз навчальних підручників вищезазначених авторів. Підручники К.Д. Ушинського дисертантка охарактеризувала такими особливостями: а) навчальний матеріал розміщений у системній послідовності, що забезпечує розвиток логічного мислення, полегшує знайомство з новими поняттями і сприяє розумовому розвитку дітей; б) наповненість змісту підручників матеріалом народної творчості; в) наявність матеріалу енциклопедичного характеру; г) доцільне ілюстрування змісту підручників. Серед притаманних рис підручників Л.М. Толстого вчена назвала: високу емоційність і художність змісту, етичну насиченість матеріалу, доступність навчального матеріалу для дітей, реалізм, наявність елементів релігійності.

Особливим напрямом досліджень, проведених учнями професора М.О. Григор’єва у 60-ті рр. XX ст., стало вивчення проблеми наочного навчання (Л.Є. Логінова, 1961 р. [7], Л.Д. Попова (Привалова), 1964 р. [10], М.М. Павлій, 1967 р. [9]). У ряді робіт учні М.О. Григор’єва обґрунтували наочний метод навчання в історико-педагогічному аспекті. Л.Д. Попова проаналізувала досвід К.Д. Ушинського та його послідовників у галузі обґрунтування та використання принципу наочності у навчальному процесі, розкрила значення педагогічного доробку В.І. Водовозова та М.Ф. Бунакова для розвитку теорії і практики наочного навчання [10].

У дисертації М.М. Павлій [9] здійснив аналіз діяльності наркомпросів і науково-педагогічних закладів (Експертна палата з наочних посібників, підвідділ наочних посібників при Відділі єдиної трудової школи, Всеросійський центральний педагогічний музей, Інститут сприяння поширенню природознавства), що сприяли впровадженню наочного навчання в школах протягом 1917–1931 рр. У роботі доведено, що діяльність вищеназваних закладів значно вплинула на розвиток вітчизняної дидактики і полягала в науковій експертизі наочних посібників, розробці питань методики використання наочності в навчанні, розширенні виробництва наочних посібників для шкіл, пропаганді наочного навчання, підготовці вчительських кадрів до використання наочності в навчально-виховному процесі.

Наукові пошуки М.О. Григор’єва у галузі історії педагогіки продовжили його учні. Зараз історико-педагогічна школа плідно працює під керівництвом кандидата педагогічних наук, професора кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди Людмили Данилівни Попової [4]. Вона гідно передає традицію наступності у підготовці науково-педагогічних кадрів у власно створеній науковій школі. Наукові інтереси аспірантів, викладачів, здобувачів історико-педагогічної школи Л.Д. Попової зосереджені на дослідженні проблем становлення та розвитку теоретичних ідей і практичної діяльності в галузі освіти у світовій та вітчизняній історико-педагогічній думці XIX–XX ст. До напрямів наукових досліджень історико-педагогічної школи Л.Д. Попової слід зарахувати шість провідних:

1) проблеми навчання учнів у вітчизняній педагогіці та школі XIX–XX ст. (І.П. Внукова, 1979; С.С. Селюніна, 1981; Л.А. Штефан, 1990; Л.П. Старикова, 1994; Т.В. Лутаєва, 1998; Н.О. Борисенко, 2006);

2) різні аспекти підготовки вчительських кадрів у педагогічній думці України XIX–XX ст. (Л.П. Юрченко, 1981; Н.М. Якушко, 1992; І.Т. Сіра, 2002; Т.М. Кравчук, 2005; І.О. Малиніна, 2006; І.А. Рядинська, 2008);

3) питання сімейного виховання у вітчизняній педагогіці та педагогічній журналістиці України другої половини XIX – 20–30-х рр. XX ст. (А.Г. Віденко, 1987; А.В. Говорун, 1995; В.М. Шинкаренко, 1991);

4) теорія і практика навчання школярів і студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії та США в період освітніх реформ 60–80-х рр. XX ст. (О.Ю. Кузнєцова, 1990; О.Ю. Леонтьєва, 1995; І.В. Петіна, 1996; О.І. Пономарьова, 1996);

5) теоретичні ідеї та практична діяльність педагогів-мистецтвознавців з питань підготовки національних музично-педагогічних і творчих кадрів на Слобожанщині у 20–70-ті рр. XX ст. (Т.П. Танько, 1988; О.В. Слєпцова, 1998 р; В.А. Кузьмічова, 2000);

6) аспекти педагогічної діяльності видатних вітчизняних педагогів, діячів науки, освіти і культури. Дослідження педагогічної спадщини Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, Х.Д. Алчевської, В.Г. Короленка, Б.Д. Грінченка, Я.А. Мамонтова, Г.М. Хоткевича, В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка здійснено у дисертаціях М.М. Окси (1991), К.А. Юр'євої (1993), С.В. Біленької (1994), Н.М. Роман (2000), А.В. Соколової (2001), О.А. Гнізділової (2004), С.Ю Бакай (2005) [4].

Професор Л.Д. Попова підготувала більше ніж 40 кандидатів наук зі спеціальності "Загальна педагогіка та історія педагогіки". Школа Л.Д. Попової не тільки генерує наукову продукцію, ідеї та відкриття, а й забезпечує розширене відтворення наступних поколінь дослідників; її вихованці самі стають науковими лідерами, керівниками нових "дочірніх" шкіл.

На початку XXI ст. відбувається перетворення однорівневої наукової школи професора Л.Д. Попової на багаторівневу, в якій одночасно присутні два і більше наукових поколінь учнів, що об'єднуються навколо засновника школи, але безпосереднє керівництво дослідниками-початківцями здійснюють, як правило, старші і досвідченіші члени школи. Останні, у свою чергу, створюють дочірні наукові школи, у результаті чого відбувається структурне розчленування предметної галузі на декілька нових напрямів досліджень.

Наукова школа відкрила шлях у науку кільком поколінням учених – і в цьому її довголіття і життєва сила. Продовжувачами традицій школи Л.Д. Попової стали учні, які створюють свої власні наукові школи:

– О.Ю. Кузнецова – доктор педагогічних наук (науковий консультант – д.п.н., професор, академік-секретар АПН України М.Б. Євтух), професор – вивчає питання активізації навчальної діяльності учнів і студентів, проблеми розвитку пізнавальної активності в навчальній діяльності, теорію і практику діяльності зарубіжних вищих і середніх навчальних закладів, питання вивчення іноземних мов у гімназіях другої половини XIX – початку XX ст.;

– Л.А. Штефан – доктор педагогічних наук (науковий консультант – д.п.н., професор, академік АПН України І.Ф. Прокопенко), професор – досліджує питання становлення й розвитку теорії та практики соціальної педагогіки як в Україні, так і в провідних країнах світу, проблеми дидактики середньої та вищої школи, питання підготовки соціально-педагогічних кадрів та стимулювання діяльності вчителя;

– Т.П. Танько – доктор педагогічних наук (науковий консультант – д.п.н., професор, член-кореспондент АПН України Г.В. Троцько), професор – системно аналізує складові музично-педагогічної підготовки вчителя, вихователя дошкільного навчального закладу в історичному і теоретичному аспектах;

– коло наукових інтересів професора Н.М. Якушко – проблеми історії розвитку початкової школи в Україні XIX–XX ст. та на Слобожанщині зокрема, діяльність студентських громадських організацій педвузів України. Вона підготувала вісім кандидатів педагогічних наук (С.О. Черкасова, 2001; В.В. Ворожбіт, 2001; І.О. Колесник, 2004; В.Ф. Землянська, 2005; Н.В. Денисова, 2006; Н.К. Рудічева, 2007; С.А. Лисенко, 2008; К.В. Тимошенко, 2008);

– сфера наукових інтересів аспірантів кандидата педагогічних наук, доцента К.А. Юр'євої – різні аспекти естетичної підготовки вчительських кадрів, питання теорії та практики підготовки дітей до шкільного навчання в історико-педагогічній ретроспективі (В.Л. Попова, 2004; Н.С. Калачник, 2007; Т.М. Бондаренко, 2008);

– до кола наукових пошуків кандидата педагогічних наук, професора кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки А.Г. Відченко входять питання використання різних засобів виховного впливу на формування особистості дитини у другій половині XIX – на початку XX ст. (Л.О. Дубровська, 2001; Н.В. Пузирьова, 2002; І.І. Сидоренко, 2006; В.В. Фомін, 2007; І.В. Вавилова, 2008).

Подальший розвиток історико-педагогічних досліджень відбувається також під керівництвом доктора педагогічних наук, професора, завідуючої кафедри педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди Світлани Трохимівни Золотухіної [3]. Вона гідно продовжує традицію підготовки науково-педагогічних кадрів і розробляє історико-педагогічну тематику для вирішення актуальних проблем освіти й виховання в сучасній Україні. Формування свого особистого напряму в науці, який потім перетворився на потужну наукову школу, вироблення свого наукового стилю С.Т. Золотухіна розпочинає у 90-ті рр. XX ст. під впливом наукової співпраці з професором В.І. Лозовою.

Учні професора С.Т. Золотухіної досліджують різні аспекти процесу становлення й розвитку освіти і виховання в Україні у XIX – початку XX ст. Тематика наукових досліджень, які проводилися представниками науково-педагогічної школи професора С.Т. Золотухіної під її безпосереднім керівництвом, що сьогодні є завершеними доробками, охоплює ряд історико-педагогічних проблем:

– дослідження творчої спадщини педагогів минулого і їх внеску в розвиток освіти на Слобожанщині (М.М. Головкова, 1994; Л.О. Журенко, 1998; О.А. Тишик, 2000; Ш.Р. Рзаєв, 2000; Л.О. Голубнича, 2000; О.М. Кін, 2001);

– розвиток вищої освіти в Україні (О.М. Друганова (Мартиненко), 1999; Г.П. Шепеленко, 2002; О.Д. Пташний, 2003; О.А. Рацул, 2005; О.В. Барибіна, 2007; С.О. Микитюк, 2007);

– висвітлення питань навчання й виховання в матеріалах педагогічної преси (Г.І. Приходько, 1999; Н.М. Гордій, 2000);

– організація педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу (О.І. Оніпченко, 2003, О.М. Лук'янченко, 2005; О.В. Васильєва, 2006; Т.І. Попова, 2007; В.П. Шпак, 2007; Т.М. Кошечкіна, 2008, О.А. Єрьоменко, 2008);

– професійна підготовка педагога (О.В. Корх-Черба, 2005; Л.Д. Зеленська, 2006).

Під керівництвом професора С.Т. Золотухіної підготовлені та успішно захищені 1 докторська і 25 кандидатських дисертацій [3].

Останніми роками професори Л.Д. Попова, С.Т. Золотухіна започаткували новий науковий напрям у діяльності харківських наукових шкіл історико-педагогічного спрямування – вивчення прогресивних традицій в освіті й вихованні

на Слобожанщині. Ці дослідження спрямовані на виявлення ознак загального і своєрідного в розвитку педагогічної думки, інноваційного досвіду, регіональної освітньої структури, що, з одного боку, завжди вирізняли Слобожанщину як передовий освітній, науковий і культурний центр, а з іншого – являли собою ланку єдиної системи освіти України.

Протягом останнього десятиріччя особлива увага дослідників харківських історико-педагогічних шкіл була спрямована на творчі пошуки нових архівних документів, маловідомих матеріалів і навчально-методичної літератури з проблем розвитку педагогічної думки України кінця XIX – 20-х рр. XX ст. – періоду боротьби за українську національну школу і педагогіку, вивчення науково-педагогічної спадщини видатних українських педагогів, освітян і діячів культури Слобожанщини, теоретичні ідеї та практичні здобутки яких з проблем розвитку освіти й виховання учнівської та студентської молоді, підготовки національних учительських кадрів були незаслужено забуті.

У зв'язку зі зміною соціальних орієнтацій і цінностей, в умовах сьогодення нового прочитання потребує творча спадщина багатьох вітчизняних педагогів. Аспіранти харківських історико-педагогічних наукових шкіл віддають перевагу вивченню творчої біографії педагогічних персоналій, які власною діяльністю, світоглядною позицією вплинули на своїх сучасників, на розвиток науки і освіти, у спадщині яких і сьогодні пульсує жива думка. Значну увагу дослідники приділяють тим персоналіям, які взагалі були вилучені з історико-педагогічного процесу через ідейно-політичні й класово-партійні причини.

Вибір тематики історико-педагогічних досліджень зумовлювався відсутністю або недостатньою розробленістю досліджуваної проблеми в теорії та практиці розвитку педагогічної науки, потребами використання прогресивного вітчизняного та світового педагогічного досвіду в умовах реформування освіти в Україні.

Молоде покоління харківських професорів своїми дослідженнями також поповнюють скарбницю історико-педагогічних надбань. Серед них доктори педагогічних наук, професори О.В. Попова та О.М. Іонова. Учні професора О.В. Попової досліджують інноваційні процеси в системі освіти України в ретроспективній динаміці, питання теорії та практики естетичного виховання школярів в Україні у 1917–1937 рр. (В.А. Лук'янова, 2003; Т.М. Тюльпа, 2005). Наукові пошуки учнів професора О.М. Іонової зосереджені також на історико-педагогічній тематиці. Зокрема, ними досліджувалися проблеми:

– правового виховання старшокласників України у другій половині XX ст. (І.В. Криштак, 2000);

– теорії і практики природничої освіти молодших школярів другої половини XIX – початку XX ст. (Т.М. Собченко, 2008);

– розвитку теорії та практики проблемного навчання молодших школярів у вітчизняній педагогіці другої половини XX ст. (Н.Д. Янц, 2008).

Збереження і примноження традицій і цінностей наукових шкіл Харківщини історико-педагогічного спрямування на етапах становлення, розвитку і повноцінного існування, наступність у процесі формування науково-педагогічних дослідницьких кадрів, здібних до інноваційної діяльності в освіті, стали можливими за мудрого керівництва адміністрації Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, які не тільки дбають про належну організацію науково-дослідної діяльності у ВНЗ, а й власною причетнісю доводять необхідність звернення до історико-педагогічної спадщини.

Висновки. Отже, дослідження вчених харківських наукових шкіл у галузі історії педагогіки дають змогу виявити закономірності розвитку виховання, школи і педагогічної думки в різні історичні періоди; сформувати у молодих науковців систему знань про світовий історико-педагогічний процес і місце української педагогіки в ньому; розкрити кращі здобутки педагогічної мудрості українського народу та виробити вміння застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності; сформувати самостійне історико-педагогічне мислення (навчити бачити і розуміти закономірності розвитку педагогічних категорій); оволодіти методами ретроспективного аналізу історико-педагогічних явищ і фактів; розширити професійний світогляд, збагатити духовну культуру педагогів.

Література

1. Бачинская Т.А. Историко-педагогические труды и высказывания Надежды Константиновны Крупской : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Т.А. Бачинская. – Харьков, 1953. – 14 с.
2. Выдающиеся педагоги высшей школы г. Харькова : биограф. словарь. – Харьков : Глобус, 1998. – С. 285–286.
3. Гнізділова О.А. Наукові здобутки кафедри загальної педагогіки / О.А. Гнізділова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ, 2008. – Вип. 34. – С. 149–158.
4. Гнізділова О.А. Наукова школа Л.Д. Попової як педагогічна система / О.А. Гнізділова // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8 (86–87). – С. 57–60.
5. Гребенная Г.П. Педагогические взгляды Г.С. Сковороды : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Г.П. Гребенная. – Харьков, 1959. – 19 с.
6. Кафедра педагогіки: минуле і сучасне / Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків: “ОВС”, 2001. – С. 15–17, С. 25–27.
7. Логинова Л.Е. Натуральные наглядные пособия, их роль в обучении и методика использования в средней общеобразовательной политехнической школе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Л.Е. Логинова. – К., 1961. – 24 с.
8. Педагогічна Харківщина : довідник / за ред. В.І. Лозової, І.Ф. Прокопенка. – Х. : Видавництво Круглова, 1997. – С. 116.
9. Павлий М.Н. Наглядность обучения в советской дидактике и школе в 1917–1931 гг. : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / М.Н. Павлий. – К., 1968. – 21 с.
10. Привалова Л.Д. Проблема наглядного обучения в педагогическом наследстве В.И. Водовозова и Н.Ф. Бунакова : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Л.Д. Привалова. – М., 1964. – 23 с.
11. Прокопенко І.Ф. Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20–70-ті рр. ХХ ст.) / І.Ф. Прокопенко, Л.Д. Попова, І.Т Сіра . – Х. : ХНПУ, 2007. – С. 104–106.
12. Професори Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Х. : Відомі імена, 2006. – С. 82.
13. Харченко Н.Д. Книги для чтения в начальной школе К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Н.Д. Харченко. – Харьков, 1959. – 13 с.

ГОНЧАР О.В.

СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ’ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Загострення конкуренції в умовах ринку праці, періодичні економічні й політичні кризи сучасності вимагають підвищення якості підготовки фахівців, що адекватно відповідає вимогам часу та реаліям постіндустріального суспільства. “Серед важливих позитивних тенденцій розвитку педагогічної школи – курс на демократизацію та диференціацію освіти, гуманістичну спрямованість виховання, викорис-

тання форм і методів навчання, що підвищують активність, самостійність студентів, включення їх у дослідно-експериментальну діяльність" [3, с. 6]. Отже, основним завданням вищої школи сьогодні є виявлення творчого потенціалу особистості студента й створення умов для його максимального розвитку.

Успішне розв'язання визначених самим життям завдань можливо на основі нової парадигми педагогіки вищої школи, яка виходить з усвідомлення нових цілей і змісту освіти, що враховують як нові умови й потреби соціуму у фахівцях, так й освітні потреби самого студента. Складність і суперечливість цих умов зумовлює необхідність осмислення характеру педагогічної діяльності та розробки її методології. Останнім часом педагогічна наука все частіше звертається до прогресивного накопиченого досвіду, заснованого на гуманістично орієнтованому навчальному процесі, який спрямований на досягнення усвідомлюваних особистісно значущих цілей, де суб'єкти процесу навчання виступають як активні, рівноправні за мірою їх знань і можливостей партнери.

Вищезазначене зумовило зміни змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, характеру відносин викладача і студента як провідної умови ефективності організації навчального процесу у вищій школі. Педагогічна взаємодія з пріоритетами однобічного впливу викладача вже залишається в минулому. Осмислення та визначення новітніх стратегій і форм реалізації взаємодії неможливе без цілісного історичного дослідження становлення і розвитку ідеї педагогічної взаємодії викладача та студента в навчальному процесі, а також без розв'язання суперечностей її впровадження в реальній ситуації.

Середина XX ст. може бути відзначена як особливий рубіж у процесі розвитку ідеї педагогічної взаємодії. Становлення й розвиток на цьому історико-педагогічному етапі гуманістичного напряму зумовили докорінну зміну самого змісту ідеї педагогічної взаємодії, що й актуалізує зазначену проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність розв'язання різноманітних суперечностей, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії.

Як показує проведене дослідження, в останні десятиріччя проблема педагогічної взаємодії викладачів і студентів продуктивно розробляється в різних аспектах. Протягом 1970-х рр. на тлі поглиблення методологічних розвідок явище взаємодії вивчалося як одна з провідних філософських категорій. Так, науковець І.І. Жбанкова вважає важливими складовими взаємодії умовність і суперечливість. На її думку, "будь-який процес … у певному сенсі завжди є взаємодією" [6, с. 130], усі зміни є взаємозумовленими та за специфікою поділяються на суб'єктивні (внутрішні) та об'єктивні (зовнішні). Але вже у середині 1990-х рр. учений В.Є. Кемеров, розглядаючи процес взаємодії, змінює акценти на користь дослідження саме суб'єктів діяльності. Він підкреслює, що будь-який прогрес характеризується "перетворенням системи жорстких взаємодій між людьми на систему відносин, де самостійні суб'єкти пов'язують й урівноважують різні інтереси через спільні норми та цінності" [8, с. 203].

Поява нових філософських підходів уможливлює більш об'єктивно переосмислення вічних питань та понять, поглиблює розуміння витоків явища педагогічної взаємодії, яке за своєю специфікою є прикладним. На це вказують сучасні українські вчені-педагоги А.М. Бойко, А.Б. Добрович, І.В. Дубровіна, В.К. Дьяченко, С.Т. Золотухіна, Н.В. Єлізарова, Т.І. Сукенко, М.І. Фрумін, Є.В. Чудінова та ін.

У роботах зарубіжних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) педагогічна взаємодія, або інтеракція, у навчанні розглядається через

положення гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (cooperative learning) присвячені праці Р. Славіна ("навчання в команді"), Д. Джонсона й Р. Джонсона ("навчаємося разом"), Ш. Шаран ("групові дослідження), а також Ел. Аронсона, Спенсера, М.С. Кагана та ін.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти педагогічної взаємодії, наприклад: педагогіку взаємодії (А.С. Бєлкін, В.А. Кан-Калик, И.А. Зимова, Є.В. Коротаєва, А.І. Кравченко, М.Д. Никандрова, М.І. Щевандрін); педагогіку підтримки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін); мистецьку педагогіку (О.П. Рудницький), організацію 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), раціонально-психологічний напрям (П.П. Блонський, Г.О. Гордон, А.Г. Калашников, Г.С. Костюк, А.В. Луначарський, А.П. Пинкевич, С.Л. Рубінштейн), на сьогодні немає цілісного дослідження, в якому організація педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти виступала окремим предметом.

Отже, актуальність дослідження визначається наявністю конфлікту між очевидною необхідністю відходу від традиційної звичайної імперативної організації навчального процесу, з одного боку, та недостатнім рівнем розробки нових технологій взаємодії й умов їх реалізації на практиці – з іншого. Перехід сучасного суспільства від тоталітарності та авторитарності здійснюється шляхом розв'язання ряду суперечностей, тому що будь-який розвиток, згідно з діалектичним розумінням, є виникненням протилежностей.

Мета статті – розкрити категорії суперечності як один з найважливіших методологічних параметрів дослідження розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти України другої половини XX ст.

Педагогічна взаємодія є частиною загальної, глобальної взаємодії. Це зумовлює важливість філософського підходу до розгляду цього поняття. Насамперед, слід звернутися до хрестоматійної дефініції поняття взаємодії. У філософському словнику "взаємодія" тлумачиться як "філософська категорія, що відображає особливий тип відносин між об'єктами, при якому кожен з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, внаслідок чого вони змінюються, водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, у свою чергу, зумовлює зміну його стану. Її фундаментальне значення зумовлено тим, що вся людська діяльність у реальному світі, практика, а саме: наше існування і відчуття його реальності ґрунтуються на різноманітних взаємодіях, які людина здійснює і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії, спосіб організації буття" [13, с. 77–78].

В історії філософії категорія "взаємодії" набула істотного значення в працях видатного німецького філософа Г.В.Ф. Гегеля. Він, уподібнюючи діалектику і взаємодію, останню розглядав як процес, при якому через явища відштовхування і тотожності наявне перетворення речей та явищ [4, с. 39–94]. Великий філософ, даючи фундаментальну характеристику сутності розвитку, підкреслював, що "…коренем будь-якого руху та життєвості" [5, с. 520] є протилежність. А відношення між протилежностями як джерело руху чи розвитку розглядаються у гегелівській діалектиці як суперечність. Тому закономірним є твердження про те, що розгляд розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу може вважатися багатомірним тільки за умови включення категорії суперечності до методологічного апарату дослідження як базового, оскільки такий підхід "допомагає об'єктивно врахо-

вувати історичні потреби розвитку суспільства, невідповідність старих форм новому змісту, необхідність переходу до вищих форм, які сприятимуть прогресу людства" [14, с. 122].

Як відомо, характер суперечностей залежить від специфіки протилежних сторін (суб'єктів діяльності), а також умов, у яких ця взаємодія відбувається. Теза про розрізнення внутрішніх і зовнішніх суперечностей стосовно педагогічної взаємодії дає можливість виділити педагогічні та екстрапедагогічні суперечності її розвитку.

Педагогічні суперечності виступають як рефлексія у процесі освіти дисонансу, зумовленого екстрапедагогічними факторами. Отже, останні посідають більш високе місце в ієрархічному ряду, тобто є такими, що визначають цільові орієнтири для подальшого педагогічного втілення.

У цьому контексті проаналізуємо основні суперечності розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі другої половини XX ст. і визначимо зміст їх складових.

Відомо, що мірилом спроможності системи освіти є добробут та життєздатність усього світового співтовариства в цілому та кожної окремо взятої особистості зокрема. Водночас головним "замовником" системи вищої освіти, безумовно, є суспільство з його економічними, політичними та соціокультурними складовими. Конфлікт відносин між суспільством і системою освіти породжує багатоаспектність проблеми.

В останні десятиріччя XX ст. в усіх країнах світу розвиток соціально орієнтованої економіки став поштовхом до суттєвих змін у системі вищої освіти. Протилежності між запитами світової практики, що швидко змінюється, й традиційного інституту освіти, між цілями освітнього процесу та реальними результатами набувають особливого значення для пострадянської України, де тотальна переоцінка цінностей супроводжується трансформаціями суспільно-правового, соціально-економічного, морально-психологічного та культурного характеру. З огляду на це, в Україні труднощі, пов'язані з приєднанням до Болонського процесу, необхідністю підвищення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, гуманізацією та демократизацією освіти, посилюються історико-політичними особливостями розвитку країні. Освіта сьогодні рефлектує зміну життєвих ціннісних орієнтирів, незатребуваність суспільством повною мірою спеціалістів деяких професій, недостатність фінансового і матеріально-технічного забезпечення системи освіти.

Отже, головне завдання освіти – чому та як навчати – постає джерелом основних суперечностей, які мають зовнішній, екстрапедагогічний характер. Сьогодні виявляються суттєві суперечності в розумінні завдань освіти вищої школи як студентами, так і викладачами. Студенти часто сприймають навчання у ВНЗ як щось таке, що спонукає здобувати непотрібну на практиці величезну суму знань, умінь та навичок. А викладачі, навпаки, більше звертають увагу студентів на успішне засвоєння того, що вивчалось на заняттях, незалежно від їх особистісних потреб, бажань, а головне – усвідомлення значущості цієї "триєдності" для подальшої життєдіяльності кожного з них.

Крім того, варто зосередитися на суперечностях, пов'язаних з невідповідністю швидкості прирощення знань у сучасному світі й особистісними можливостями щодо їх засвоєння студентом. Науково-технічний прогрес і комп'ютеризація освіти не тільки суттєво розширюють інформаційні можливості студентів, а й ведуть до

надмірної деталізації знань, що, як наслідок, змінює їх мислення, спричиняє емоційне перевантаження та іноді відбиває бажання навчатися.

Відповідно до тенденцій розвитку європейської освіти (Болонського процесу) у ВНЗ істотно скорочено аудиторне навантаження студентів. Водночас збільшено час, передбачений на самостійну навчальну діяльність. Необхідність відмовлятися від довгих лекцій, де викладач є трансформатором того, що викладено в підручниках, зумовлює суперечність між тенденцією гуманізації освіти, розвитком прагнення особистості до творчості, самовдосконалення, постійної самоосвіти та режимом освіти, а саме: фіксованим розкладом занять і чіткою освітньою стандартизацією.

З цією суперечністю тісно пов'язана інша, яка стосується конфлікту між орієнтуванням нового змісту освіти на розвиток навичок самостійного дослідного пошуку, з одного боку, і традиційних методів і цілей навчання, спрямованих, головним чином, на передачу нових знань – з іншого. Як відомо, авторитарні методи дають змогу заощадити навчальний час, виконати за відведений період великий обсяг роботи, засвоїти новий тематичний блок інформації. Але при цьому відчувається значне зниження стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності студента, припинення будь-якої ініціативності або творчості з боку студента. Навчальний процес є вмотивованим, що значно впливає на результати й продуктивний характер діяльності студентів. Саме потреба в новій діяльності, бажання займатися нею, зацікавленість в одержанні знань спонукує студентів успішно вчитися. Згідно з положеннями сучасної гуманістичної педагогічної концепції, закладеної в особистісно орієнтованій системі навчання, можна стверджувати, що освітній процес буде продуктивним, тільки якщо мета навчальної діяльності та мотиви збігаються, а, якщо ні, то навчальна діяльність, як правило, не досягне стабільних результатів.

Визначене коло проблем екстрапедагогічного характеру ускладнюється ще й відсутністю академічної літератури та належної навчальної бази. Це зумовлює суперечність між розробленими новітніми педагогічними концепціями та реальними умовами їх упровадження. Життя диктує вимоги стрімкіше, ніж вони можуть отримати якісне педагогічне підґрунтя, дидактичну та матеріальну забезпеченість. Звісно, що підручники з'являються зі значним відставанням, а часто з уже застарілою інформацією або манерою викладення матеріалу. А це негативно позначається на швидкості реформування освіти та на якості отриманих результатів.

Аналіз науково-педагогічної літератури, досвіду роботи ВНЗ різних рівнів акредитації та професійного спрямування свідчить про надзвичайну актуальність процесу "педагогізації" [9, с. 6] вищої гуманітарної, природничої та інженерної освіти тощо. Зокрема, у технічних ВНЗ ситуація складається таким чином, що висококваліфікований інженер-практик, досвідчений у сучасному інжинірингу, дуже рідко має педагогічну освіту [12, с. 145–146]. Щодо цього стає зрозумілою сутність суперечності між недостатнім рівнем педагогічної та методичної підготовки досвідченого викладача-практика та часто низьким рівнем професійної компетентності ("затеоретизованості") знань викладача без практичного досвіду, але з вищою педагогічною освітою.

Важливе місце у процесі навчання, безумовно, відводиться особистості викладача. Наявність у педагогів старих шаблонів відносин зі студентами, стереотипних методів проведення занять, з одного боку, та недостатній методичний рівень підготовки або небажання впроваджувати новітні педагогічні концепції, принципи, методи або форми організації навчального процесу, які б сприяли стимулюванню

особистого розвитку майбутнього спеціаліста, з іншого – визначають педагогічну за своїм характером суперечність.

Реалізація курсу України на євроінтеграцію, розширення міжнародних контактів зумовили великий приплив зарубіжних дидактичних концепцій і розробок щодо побудови навчального процесу. При цьому українські викладачі вищої школи, які відчувають потребу в модернізації свого професійного інструментарію, часто опиняються перед суперечністю – між застосуванням ряду готових зарубіжних методів і необхідністю їх цілісного теоретичного осмислення й адаптування для подальшого їх розвитку і реалізації на практиці в контексті сучасного стану та цілей української національної системи вищої освіти й культури.

Мова йде про пошук і проблеми впровадження такої нової національно адаптованої освітньої технології, яка б передбачала залучення кожного студента до активної пізнавальної діяльності, максимальне наближення до реальних ситуацій і прийняття адекватних рішень, а також до формування системи ціннісних орієнтацій особистості. Водночас, наприклад, російські вчені-педагоги зазначають необхідність "відмовитися від абсолютного педагогічного ідеалу і прийняти як новий ідеал максимальний розвиток здібностей людини до саморегуляції та самоосвіти" [1, с. 22].

Сьогодні на фоні педагогічної тенденції до пошуку резервів сутнісних і творчих сил студента, його орієнтування й мотивування на постійний саморозвиток, з одного боку, стає показовою відсутність розробки та впровадження нових підходів до оцінювання знань та їх навчальної діяльності – з іншого. В.О. Сухомлинський був переконаний, що "вміння правильно визначати, на що здатний кожен учень у конкретний момент, як розвивати його розумові здібності у майбутньому, – це надзвичайно важлива складова педагогічної мудрості" [10, с. 21]. А це означає, на думку видатного педагога, що в навчанні повинна бути "індивідуалізація" [11, с. 437–438] – і в змісті, і в часі, і в оцінюванні.

Зараз звична оцінка більше орієнтована на відображення результату "фактичних" знань студента. Однією зі складових цієї суперечності є система оцінювання без зважання на самий процес їх придбання студентом, старанності, ретельності, часу та зусиль, які були ним витрачені.

Принципи гуманізації привертають особливу увагу й до того, як подати результат навчальної діяльності студента. Яскравим прикладом може слугувати те, як у 1993 р. студенти факультету іноземних мов Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди були приємно вражені тим, що їх вчителі, запрошені з Америки та Канади, віддавали їм результати тестування, перегортаючи їх чистим папером нагору, тим самим зберігаючи конфіденційність індивідуального оцінювання та прогресу. Отже, психолого-педагогічний аспект діагностики успіхів кожного студента й застосування оцінки як мотиваційного компонента процесу навчання набуває особливого значення та має суперечливий характер.

Аналізуючи сучасні педагогічні технології, що зумовлені загальною гуманізацією освіти та базуються на суб'єкт-суб'єктних відносинах учасників навчального процесу в системі вищої школи, можна виділити деякі базові проблеми.

По-перше, це перелік тем, які вивчаються. Країни – учасниці Болонського процесу вважають особливо важливими умовами євроосвітньої інтеграції забезпечення якості й мобільності студентів і викладачів ВНЗ [2]**.** Отже, тематичний реєстр і відведений навчальний час повинні залежати від професійно усвідомлених інтересів самих студентів, але зміст курсу з дисципліни не може відрізнятися залежно від держави, університету, групи.

По-друге, вивчення суміжних проблем або розгляд останніх досліджень у цій галузі засвідчують наявність великого обсягу тематичного блоку, недостатність навчального часу. Бажання викладача дати більш глибоку інформацію змушує його багато задавати, а це вимагає від студентів більше часу на підготовку, що неминуче призводить до їх перевантаження. До цього ж відхилення в бік захоплень лідерів групи призводять до порушень балансу інтересів, і як наслідок, до періодичної втрати контролю над усією навчальною групою.

По-третє, це проблема з відстаючими, тобто тими, хто з певних причин був відсутнім на занятті, регулярно не відвідував заняття або не готувався до них. Такий великий обсяг корисної, на перший погляд, інформації може налякати його настільки, що він відмовиться засвоїти навіть елементарні обов'язкові знання.

Висновки. Так, узагальнення результатів дослідження суперечностей, які виникають у процесі розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, дають змогу зробити такі висновки щодо перспектив подальшого дослідження.

Педагогічна взаємодія розглядається як ієрархічна система, яка природно базується на ряді суперечностей, між складовими яких існують як прямі, так й опосередковані зв'язки, що розвиваються по-різному залежно від специфіки та умов реалізації взаємодії. Таку систему можна зробити схематично (див. рис.).

Взаємодія як наукова категорія має демократичний характер, що базується на паритетності обох сторін педагогічного процесу. Між двома сторонами (учасниками) педагогічної взаємодії складаються навперемінно асиметричні відносини залежно від того, яка з сторін виступає суб'єктом або об'єктом у конкретному фреймі. У рамках таких паритетних відносин наявні взаємовплив і зміни, що зумовлюють особливу форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії або співробітництва.

Дослідження розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в певний історичний період і з урахуванням суперечностей, розв'язання яких є перспективними освітніми стратегіями, забезпечує отримання відносно об'єктивного уявлення про особливості розвитку ідеї педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу в системі вищої школи.

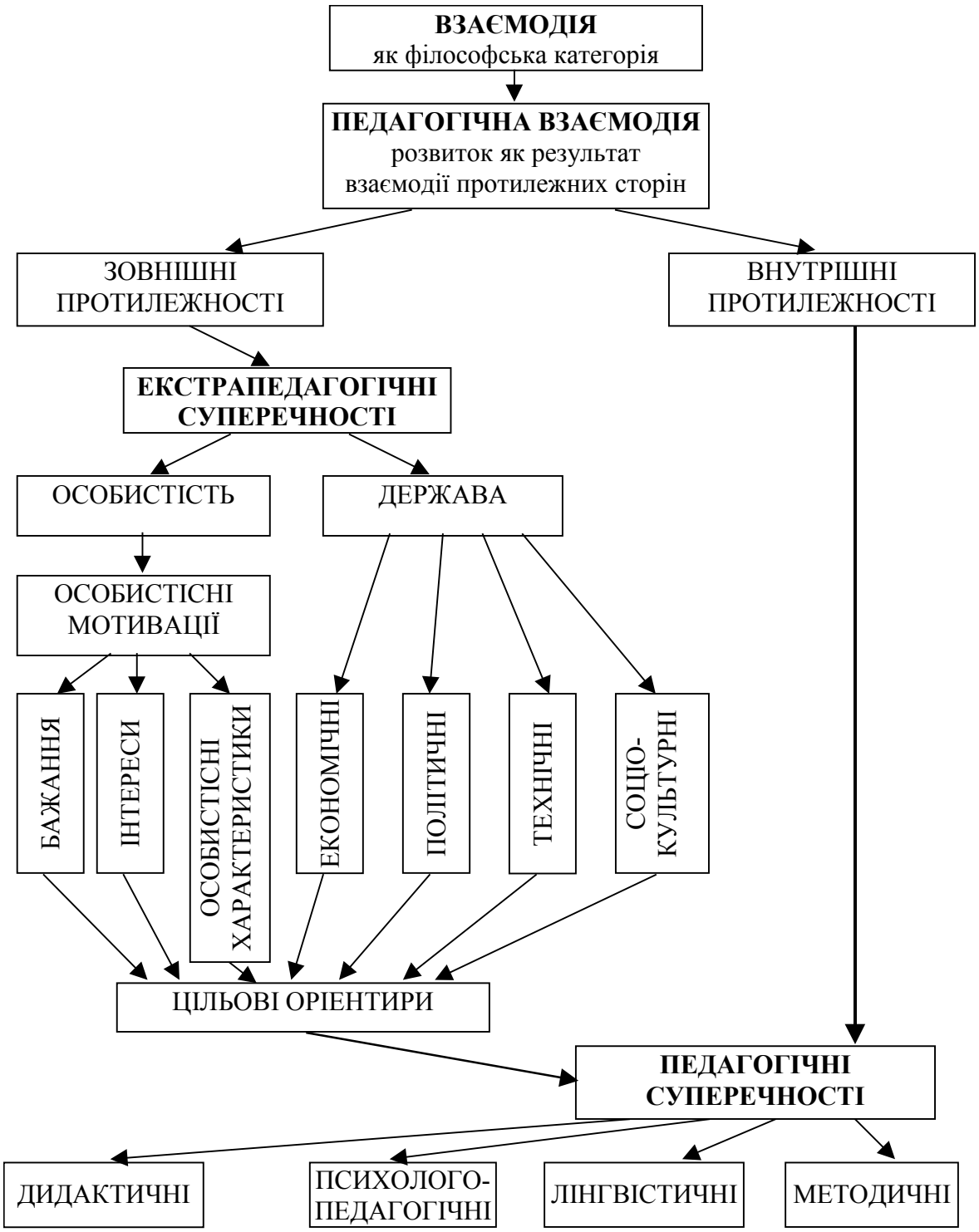


Рис. Схема ієрархічної системи розвитку педагогічної взаємодії

Поступове входження у світовий освітній простір, подолання неадекватності системи вищої освіти України зумовило проведення реформ у системі вищої освіти, які передбачають якісні зміни на всіх етапах навчального процесу, що відбуваються через природну наявність ряду суперечностей.

Література

1. Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. Проф.-пед. ун-та, 2004. – Вып. 1 (35). – 262 с.

2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Освіта, 2004.– 384 с.

3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Гегель Г.Ф.В. Наука логика / Г.Ф. Гегель. – М., 1998. – 245 с.
5. Гегель Г.Ф.В. Собр. соч. : в 7-х т. / Г.Ф. Гегель. – М. ; Л., 1937. – Т. 5. – 549 с.
6. Жбанкова И.И. Философские принципы в научном познании / И.И. Жбанкова. – Минск, 1974. – 208 с.
7. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта. – 2002. – 20–27 лютого.
8. Кемеров В.Э. Введение в социальную философию / В.Э. Кемеров. – М., 1996. – 348 с.
9. Козлакова Г. Чи потрібна кафедра педагогіки у технічному університеті? / Г. Козлакова // Освіта. Творче об'єднання "Галузь". – 2005. – 26 жовтня – 2 листопада. – С. 6.
10. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 634 с.
11. Сухомлинський В.О. Найвідсталіші у класі / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 5. – 646 с.
12. Цырельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы : монография / Н.А. Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2003. – 400 с.
13. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Арабіс, 2002. – 744 с.
14. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

ГОНЧАРОВА О.В.

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ

У вимогах сучасного суспільства України до шкільництва пріоритетним є формування особистості, здатної до усвідомленого самодисциплінування й самоорганізованості, розуміння своєї відповідальності за доручену справу, до розвитку конструктивних відносин з іншими людьми й здійснення правильного власного вибору в різних ситуаціях тощо.

Виконання цього завдання поставило перед шкільництвом ряд питань щодо формування у школярів свідомої дисципліни. Проблема дисциплінування школярів, хоч і перебуває сьогодні в центрі педагогічних пошуків і дискусій (О. Корнєв, С. Коротаєва, І. Котляр, І. Ненько, С. Шмуклер та інші), проте вона не лише набула загострення на сучасному етапі, а й вирішується в школах досить суперечливо.

Вважаємо, що в пошуках шляхів ефективного вирішення цієї проблеми слід звернутися до вивчення, аналізу й творчого осмислення позитивного досвіду минулого, де питання дисциплінування учнів займали чільне місце.

Метою статті є висвітлення позитивного досвіду формування свідомої дисципліни в педагогічному доробку видатного українського педагога XX ст. В.О. Сухомлинського.

Як показав аналіз педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, він теоретично розробив і здійснив на практиці ряд педагогічних положень, які й сьогодні є цікавими й повчальними для вчителів, батьків, педагогічної громадськості у площині проблеми дослідження.

Передусім варто зазначити, що найбільшим пріоритетом для всієї педагогічної системи В.О. Сухомлинського, його альфою й омегою було виховання без покарань. Причому він категорично заперечував не лише фізичні покарання, символом яких називав "стусани та ремені", а й названі ним "моральні різки", або "удари духовного ременя", до яких він зарахував моралізування, кепкування, образи, муштру, дріб'язковий контроль тощо. Як відомо, В.О. Сухомлинський був прихильни-

ком шкільно-сімейного виховання, тому застерігав учителів від необережних дисциплінарних записів у щоденниках учнів, які могли спровокувати батьківські стусани. “Ремінь і стусани у вихованні… Ганьба й сором нам, педагогам… Дитина дуже тонко розуміє й відчуває, що руку батька направляє вчитель. Вона починає ненавидіти батька й учителя, школу й книгу” [1, с. 36].

Слід зауважити, що вчений-педагог не відкидав у формуванні дисциплінованості школярів таких засобів педагогічного впливу на них, як: наказ, заборона, вимога порядку, несхвалення, осуд “у десятках, сотнях різноманітних відтінків”, вважав цілком допустимим вживання вчителем слів “можна”, “не можна”, “потрібно”. На його погляд, якраз підґрунтям негативних моментів у формуванні самодисциплінованої особистості є ситуація, коли дитину з ранніх років не вчать керувати своїми бажаннями й правильно ставитись до зазначених понять. Проте, як наголошував В.О. Сухомлинський, у прагненні дисциплінувати школярів вищепереліченими способами педагогічного впливу вчитель повинен майстерно володіти мистецтвом спілкування з ними, вміло використовувати слово, “нічим незамінний інструмент впливу на душу вихованця”, прагнути прямо “звертатись до людського серця”. Відповідаючи на запитання, чи може вчитель у таких випадках підвищувати голос, В.О. Сухомлинський зауважував, що “…почуття емоційно вихованої людини дійдуть до дитячих сердець і без крику”, оскільки “тривогу, прикрість, нерозуміння, подив, обурення – всі ці почуття й десятки відтінків подібних почуттів” діти спроможні “прочитати між рядків”, але за умови, що ці почуття є в душі у самого вчителя [1, с. 43]. Особливо важливим тут вчений-педагог вважав діалог учителя з учнем, спрямований на “роз’яснення моральної істини, поняття, норми” [1, с. 34].

Значну роль, на думку В.О. Сухомлинського, у дисциплінуванні школярів відіграють моральні відносини між учителем та учнем, де найбільш сприятливими є такі, що ґрунтуються на єдності духовного життя вихователя та вихованців, єдності їх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань. Великого значення в цьому він надавав стилю педагогічного керівництва. Категорично відкидаючи авторитарний, яким, на його думку, можна “боляче розітнути ніжну тканину дитячої душі”, він підсумовував, що такий стиль не має нічого спільного з дисциплінуванням учнів, оскільки вчитель поступово перетворюється на деспота, а в учнів розвиваються такі якості, як пасивність, боягузство, агресивність, озлобленість, жорстокість, відчай, замкнутість тощо.

Неприпустимими, на його погляд, у дисциплінуванні учнів є вчительська практика “викорінення хиб” такими способами: виставлення назовні дитячого недоліку чи якоїсь слабкості характеру з метою, що дитина дасть оцінку своїй поведінці самостійно й “схаменеться”; грубі окрики, висміювання, “мимохіть зроблене зауваження”; “фальшива довіра”, поблажливе ставлення дорослого до дитини; “показна навмисність” або “фальшивість виховної ситуації”; байдужість, роздратованість, погрози, зловтішання тощо. Спроби вчителів досягти позитивних результатів дисциплінування учнів переліченими способами та похідними від них В.О. Сухомлинський називав “педагогічним безкультур’ям”, яке викликає зазвичай у дітей гостре відчуття несправедливого ставлення до них і сприйняття вихователя як ворожої сили. Насамкінець, це виступає причиною багатьох шкільних конфліктів між суб’єктами навчально-виховного процесу, призводить до порушення учнями дисципліни.

Разом з тим, як наголошував В.О. Сухомлинський, виховна сила вчителя в дисциплінуванні учнів, насамперед, залежить від його тактовності й авторитету.

Вчений-педагог підкреслював, що такі якості вчителя, як чесність, правдивість, тактовність, справжня гуманність, щирість і справедливість у ставленні до дитини, вміння ввійти в ситуацію, в яку вона потрапила, й об'єктивно оцінити її вчинок, розділити з нею гарне й погане, повага до людської особистості, здатність вибачати, уміння "стати маленьким", бажання бачити свого вихованця кращим, ніж він є сьогодні, є підґрунтям авторитету вчителя й устремління школярів до наслідування його поведінки. "Справжній вихователь – завжди людина широкого емоційного діапазону, він глибоко переживає і радість, і прикрість, і тривогу, й обурення" [1, с. 25]. У будь-якій ситуації, коли вчитель змушений віддати наказ, висунути вимоги, висловити несхвалення, осуд тощо, вихователь у жодному випадку не має права допустити зневажливого оцінювання вчинку, ображання гідності дитини. Навпаки, наголошував В.О. Сухомлинський, "мистецтво осуду складається з мудрого поєднання суворості й доброти", уміння "виховувати правильне ставлення до … несхвалення, осуду" [1, с. 35].

Другим важливим чинником дисциплінування школярів, як вважав В.О. Сухомлинський, є розуміння учителем індивідуальних і вікових особливостей школярів та врахування їх у педагогічному впливові на них з метою їхнього дисциплінування. З огляду на проблему дослідження, варто згадати визначене вченим педагогом власне педагогічне кредо: "…моїми улюбленими вихованцями є не слухняні й покірливі люди, які готові з усіма погоджуватися й в усьому підкорятися, а примхливі, вольові, неспокійні, інколи пустуни, але бунтівники проти зла й неправди" [1, с. 28]. В.О. Сухомлинський роз'яснював, що дисциплінування таких дітей потребує розуміння їх індивідуальних рис, які стали "невід'ємним від їх особистості", проте учителеві інколи непомітні з першого погляду й потребують заглиблення вихователя у внутрішню природу дитини для того, щоб, з одного боку, коригувати поведінку учня згідно з узвичаєними у суспільстві етичними нормами чи шкільними правилами, з іншого – "бережливо й турботливо пестити … паростки душі, готової до мужньої й безкомпромісної боротьби за правду" [1, с. 28].

Варто наголосити й на тому, що В.О. Сухомлинський нерідко акцентував увагу вчителів і на необхідності врахування психологічних особливостей підлітків у їх дисциплінуванні. Він наголошував, що підлітки характеризуються "юнацькою безпосередністю, запальністю, вогником", "юнацькою непримиренністю до недоліків, особливо до аморальних явищ" тощо. Разом з тим, підкреслював учений-педагог, емоційна насиченість думок молодих людей у деяких ситуаціях породжує помилки, необачні вчинки чи рішення. У таких ситуаціях, на думку В.О. Сухомлинського, учителеві потрібно бути тактовним і уважним при кореляції дій учнів, оскільки позитивне у характері юнаків "не слід ні гасити, ні придушувати" [1, с. 28].

Розмірковуючи над причинами, які стають підґрунтям конфліктів між учителями й учнями і призводять до порушення дисципліни, В.О. Сухомлинський особливо виділяв нерозуміння вчителем внутрішнього світу дитини, її інтересів, схильностей, його незацікавленість у визначенні для себе тих умов життя дитини, що сформували в неї негативну якість характеру, чи обставин, за яких вона здійснила той чи інший хибний вчинок. "Неможливо далі миритися з тим, що для деяких учителів духовне життя дитини – книга за сімома печатками… Не можна бути гуманним, не знаючи душі дитини… Справжня гуманність означає передусім справедливість… Справедливість – це чуйність учителя до індивідуального духовного світу кожної дитини… Трафарет, шаблон, стрижка всіх під один гребінець – це найгірше виявлення байдужості, несправедливості" [1, с. 42]. Учений-педагог наго-

лошував, що найбільш несправедливо вчителі ставляться до активних, діяльних, енергійних, імпульсивних дітей. “Через незнання духовного світу дитини вчитель бачить у активності – норовливість, у діяльності – пустощі, в енергійності – прагнення до верховодства, в імпульсивності – примхи” [1, с. 39]. Зазвичай, зауважував учений-педагог, учитель з метою дисциплінування учня намагається “придушити надмірну активність”, інколи допускаючи грубість і нетактовність, ображаючи дитину. Проте позитивного результату досягти не може, оскільки активність притаманна самій натурі дитини й вона не може сприймати її як щось негативне.

Цікавою, з огляду на проблему дослідження, є переконаність В.О. Сухомлинського в тому, що у формуванні свідомої дисципліни найбільш ефективним є поєднання методів переконання з методами вправляння. У статті “Вправляння – один з методів виховання свідомої дисципліни” вчений-педагог переконував на численних прикладах з досвіду Павлиської школи у благотворному впливові вправляння в поєднанні з методами переконання на виховання звичок культурної поведінки. Він дійшов таких висновків.

1. Основою свідомої дисципліни є не засвоєння, не запам’ятовування зовнішних форм гарної поведінки, гарних вчинків, а переконаність школяра у необхідності гарної поведінки й гарних вчинків. Це переконання, на думку В.О. Сухомлинського, не можна створити лише словами: воно може бути створене шляхом поєднання переконання з вправлянням у гарних вчинках.

2. Учитель, який прагне виховати свідому дисципліну в школярів, повинен включати у свою виховну роботу таке завдання: добитися колективного осуду поганих вчинків та поганої поведінки, оскільки без цього навіть виключення із школи порушника дисципліни не змінює атмосфери в класі, сприяє тому, що школярі прагнуть до засвоєння лише зовнішніх форм дисциплінованості, зовнішньої слухняності, результатом якої може бути прагнення приховати погані вчинки.

3. З метою формування свідомої дисципліни учитель повинен ставити перед собою завдання залучати школярів до вправляння у гарних вчинках і діях, проте дотримуватись у виборі цих завдань певної послідовності: вправлянню у правильному вчинку має передувати глибоке роз’яснення недопустимості поганого вчинку, тобто на прикладі тих негативних вчинків, які вже були вчинені окремими учнями, учитель дає їм характеристику, акцентуючи, що поганий вчинок окремого учня торкається інтересів усього колективу.

4. В.О. Сухомлинський надавав великого значення вправлянню у правильному вчинку через те, що воно вміщує в собі передумови для таких методів виховання дисциплінованості, як схвалення та осуд. Він підкреслював, що “…коли завдання поставлене правильно, і вихователь зумів викликати в учнів бажання до його виконання, той, хто його не виконає, заслуговує на осуд громадської думки класу” [2, с. 20]. Значущість запропонованого методу вчений-педагог вбачав у тому, що цей осуд має не зовнішній, не формальний характер, а внутрішній, пов’язаний із переконаністю в необхідності правильного вчинку.

5. На думку В.О. Сухомлинського, для вправляння у здійсненні правильного вчинку успішно можна використовувати й такий метод, як покарання, яке, за умови серйозного ставлення до нього, буде сприйматись і оцінюватись не окремим учнем, а всім колективом.

6. Учений-педагог окремо зупинявся й на такому методі у формуванні дисциплінованості учнів, як схвалення гарних вчинків, проте попереджав, що в цьому випадку вчитель повинен бути дуже обережним і поміркованим: у школярів не по-

винна виникати думка про те, що звичайні, гарні, правильні вчинки слід здійснювати заради схвалення, визнання тощо [2, с. 12–20].

Висновки. Проаналізовані теоретичні положення В.О. Сухомлинського щодо методів формування свідомої дисципліни дають змогу зробити висновок, що їх творче осмислення й використання є досить вагомим резервом у вирішенні зазначеної проблеми в сучасній школі.

Література

1. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Изд-во политической литературы, 1973. – 271 с.

2. Сухомлинский В.А. Упражнение – один из методов воспитания сознательной дисциплины / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1952. – № 5. – С. 12–20.

ГРЕНЬ Л.М.

ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ НА ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТІВ

Мотивація як процес зміни станів і відносин особистості ґрунтується на мотивах або конкретних спонуканнях, причинах, що примушують особистість діяти тим або іншим чином. У них взаємопов'язані потреби та інтереси, прагнення, переконання, домагання, властивості особистості, емоції та багато іншого. З огляду на це мотиви – дуже складні утворення, динамічні системи, за допомогою яких здійснюються аналіз й оцінювання альтернатив, вибір і прийняття рішень. Велику роль при цьому відіграє мотивація досягнення бажаного результату, яка і стала предметом нашого дослідження.

У зарубіжній літературі було запропоновано ряд теорій, які описують і пояснюють феномен атрибуції досягнення успіхів та уникнення невдач. До таких належать теорії каузальної атрибуції Б. Вайнера, атрибутивного (пояснювального) стилю М. Селигмана, теорія імпліцитних теорій інтелекту К. Двек, соціально-когнітивна теорія самоефективності А. Бандури й теорія сприймального контролю Е. Скінер [1, с. 320].

Вітчизняні вчені до процесу розвитку мотивації досягнення успіху підходять з позицій характерного для гуманістичної педагогіки і психології особистісно-діяльнісного підходу. Ми виділяємо активну суб'єктивну позицію як значущий фактор розвитку і трансформації мотивів досягнення успіху. "Засіб, програма і конкретні життєві цілі, які оцінюються індивідом як такі, що оптимально задовольняють потреби, і стосовно яких приймається намір щодо досягнення, – це і є система мотивів особистості", – пише відомий українській науковець С.С. Занюк [2, с. 3–20]. У своїй роботі С.С. Занюк дає визначення мотивації досягнення, розкриває її структуру та роль факторів, що визначають наявність сильної мотивації досягнення. Він робить висновок про те, що мотивація досягнення виявляється в багатьох аспектах особистісного зростання і є відносно сталим особистісним утворенням. Проте вона також є динамічним утворенням, яке починає діяти у взаємодії із ситуативними факторами. Так, О.М. Павлик розглядає особливості самооцінки студентів з різною мотивацією досягнення [3].

У результаті досліджень російських учених Н. Бордовської та А.А. Реана встановлено [4], що мотивація досягнення успіху має, поза сумнівом, позитивний характер. При такій мотивації дії людини спрямовані на те, щоб досягти конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність тут залежить від потреби в досягненні успіху. Вона разом з пізнавальними інтересами є найбільш цінним мо-

тивом. Люди, мотивовані на успіх, ставлять перед собою головну позитивну мету, досягнення якої розглядатиметься ними як успіх. Вони шукають таку діяльність, активно до неї включаються, обирають засоби і шукають можливості для досягнення поставленої мети. Для них властиве очікування успіху, вони впевнені в ньому. Робота у них викликає позитивні емоції.

А ось мотивація боязні невдачі належить до негативної сфери. При цьому типі мотивації людина прагне, перш за все, уникнути осуду, покарання. Очікування неприємних наслідків – ось що визначає її діяльність. Ще нічого не зробивши, людина вже боїться можливого провалу і думає, як його уникнути, а не як домогтися успіху. У неуспішних студентів мотивація досягнення успіху, а також мотив отримання високої оцінки не розвиваються. Але у них виразно виявляється інша тенденція – мотивація уникнення невдачі.

Сказане вище дає змогу зробити висновок про те, що мотивація досягнення – це прагнення до успіху, високих результатів у діяльності. Вона організує цілісну поведінку, підвищує навчальну активність, впливає на формування мети і вибір шляхів її досягнення. Людина, яка прагне до успіху, володіє сильною мотивацією досягнення. Від того, яке значення вона приписує результатам у певній сфері, залежить вибір тієї діяльності, якою вона прагне займатися. Говорячи про розвиток мотивації досягнення успіху, багато дослідників мають на увазі, перш за все, формування активної життєвої стратегії, вироблення моделі поведінки, орієнтованої на успішне досягнення цілей діяльності. Розвиток мотивації досягнення успіху передбачає, перш за все, формування активної життєвої стратегії, вироблення відповідної моделі поведінки.

Мета статті – подати діагностику мотивації досягнення успіху в студентів; схарактеризувати її рівні, скласти психологічний портрет студентів з різним рівнем мотивації.

Якщо говорити про діагностику мотивації успіху й мотивації уникнення невдач, то найоптимальнішим методом є спостереження, тому що в педагогів є можливість слідкувати за поведінкою і діяльністю студента, його результатами, яке можна піддати глибокому психологічному аналізу. У цьому дослідженні для діагностики рівня мотивації було використано тест-питальник МУН А. Реана [4, с. 189]. Під час констатувального експерименту було опитано 110 студентів першого курсу факультету електромашинобудування. Серед студентів, що беруть участь в експерименті, але вже на V курсі навчання було опитано 110 студентів. Крім того, було опитано 120 студентів контрольної групи студентів, що не беруть участі в експерименті. У процесі дослідження виділено чотири рівні мотивації: високий (від 17 до 20 балів), середній (від 14 до 16 балів), низький (від 10 до 13 балів) й орієнтація на уникнення невдач (менше ніж 10 балів). У результаті встановлено такі рівні мотивації досягнення успіху в студентів (див. рис.).

Таким чином, формувальний експеримент сприяв помітному підвищенню рівня мотивації досягнення успіху порівняно з результатами констатувального експерименту: у два рази збільшилась кількість студентів з високим рівнем мотивації й помітно знизилась кількість тих, хто має низьку мотивацію успіху й мотивацію уникнення невдач. Результати контрольного експерименту також свідчать про те, що рівень мотивації досягнення успіху в студентів, що не брали участі у формувальному експерименті, помітно нижчий, ніж у тих, хто брав участь у ньому, і відрізняється незначно порівняно з їх оцінкою під час констатувального експерименту.

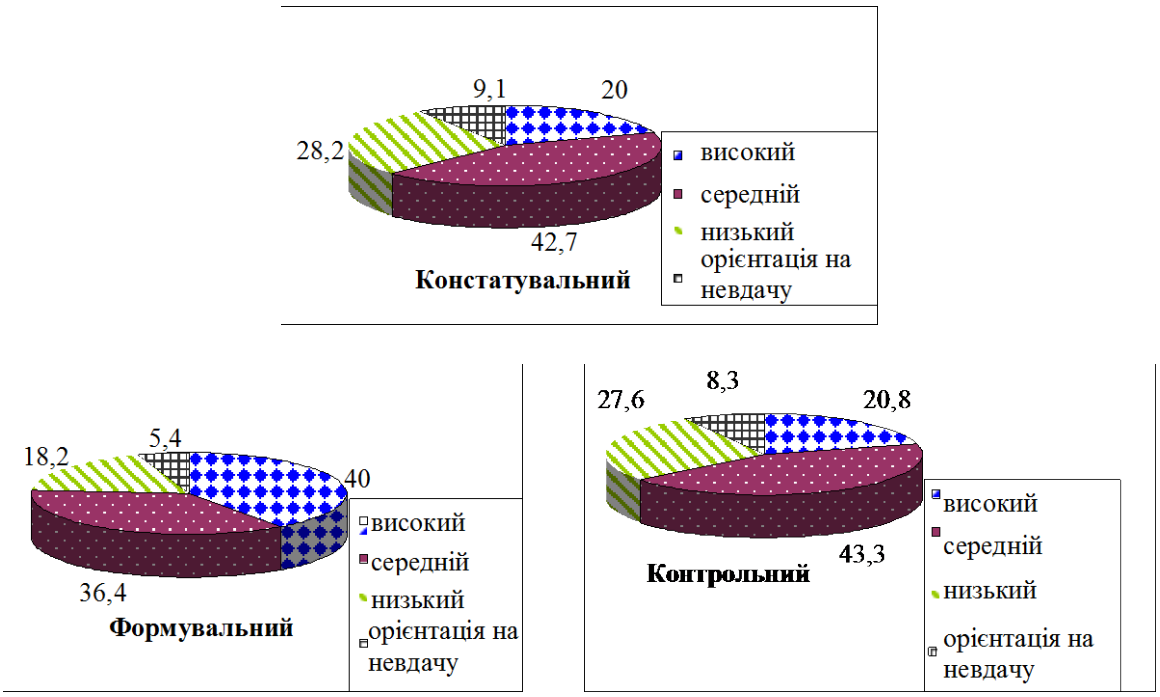


Рис. Рівні мотивації досягнення успіху на різних стадіях експерименту

При цьому був установлений зв'язок між рівнем мотивації досягнення успіху й успішністю студентів. Так, середній бал успішності в групи студентів з високою мотивацією досягнення успіху становить 4,85 балів, із середньою – 4,5 балів, з низькою – 4,22 бали й у тих, для кого характерна боязнь невдачі, – 4,0 бали. Ці результати підтвердили висновки інших учених про те, що мотивація досягнення успіху позитивно впливає на успішність студентів, а отже, на їх активність і професійну компетентність [5].

Основним змістом психолого-педагогічної роботи, спрямованої на активізацію потенціалу студентів, є їх особистісне зростання. Це передбачає діагностику рівня загальноособистісного розвитку студентів і дослідження його динаміки. Вирішенню цього завдання значною мірою сприяє створення образу самого себе, або складання Я-концепції, яка і була нами використана [6, с. 244–250]. Вона є динамічною сукупністю притаманних кожному студентові установок, спрямованих на саму особистість, які можуть змінюватися в процесі розвитку й саморозвитку.

Становить науковий інтерес питання, як цей процес відбувається у студентів під час їх навчання у ВНЗ. Цей період у житті людини є найбільш сприятливим не тільки для отримання професійних знань і вмінь, а й для вироблення навичок самопрограмування на успіх і самовдосконалення, що сприяють самовихованню й розкриттю повного потенціалу особистості. Складання Я-концепції дає можливість отримати інформацію про досягнення певної професійної майстерності студентів уже на перших етапах особистісного розвитку у ВНЗ і сприяє розвитку їхньої готовності до успішної професійної діяльності. Вона передбачає знайомство із власною особистістю під керівництвом психолога, розвиває здібності студентів до самопізнання, самоаналізу, уміння розуміти себе й інших людей, прагнення до самовдосконалення.

Результати дослідження, отримані за допомогою Я-концепції, дають змогу охарактеризувати психологічний портрет студентів з різним рівнем мотивації досягнення успіху у вищій школі.

Для високого рівня мотивації досягнення успіху характерне глибоке усвідомлення залежності свого професійного успіху від самопізнання, самоконтролю й са-

мовдосконалення. Тут яскраво виявлені потреби, пов'язані з особистісним зростанням: підвищувати рівень майстерності й компетентності, забезпечувати собі матеріальний комфорт, розвивати свої сили й здібності, що наповнює майбутню професійну діяльність особистісним змістом. Це сприяє збільшенню потреби студентів у саморозвитку, підвищенні їхньої успішності, цілеспрямованій поведінці й активізації зусиль, спрямованих на досягнення бажаного результату, а також сприяє формуванню надихаючих переконань, віри в самого себе, підвищенню самооцінки й здатності самопрограмування на успіх. Для них характерна наявність сили волі, самовладання, самоконтролю й відповідальності за свої дії, що неодмінно підвищує їхню успішність при вирішенні пізнавальних і професійних завдань.

Такі студенти займаються самоосвітою й самовихованням, вони можуть самостійно ставити перед собою довгострокові, проміжні й близькі цілі, знають стратегію й тактику їх досягнення. Вони помітно більше за інших упевнені в тому, що вміють досягати бажаного й досягнуть успіху в житті. В цілому цих студентів характеризує найбільш високий рівень загальноособистісного розвитку, який становить 23,90 бала.

Середній рівень мотивації досягнення успіху відрізняється достатньою сформованістю всіх компонентів мотивації. Особистості цього типу зазвичай активні, ініціативні. На заняттях вони свідомо прагнуть опановувати знання й уміння, працювати організовано й докладають зусиль для досягнення бажаного результату. Для них характерне помітно виражене прагнення до успіху, потреба зростання й надихаючі переконання, а також досить висока успішність. У цих студентів виявляються особистісно й професійно значущі якості, вони роблять все можливе для їх розвитку, займаючись самоосвітою й самовихованням.

Студенти із середнім рівнем мотивації вміють самостійно ставити перед собою близькі цілі й за допомогою викладача визначити довгострокову перспективу. Для цього рівня характерне не тільки усвідомлення важливості мотивів досягнення успіху, а і їх розвиток. У них досить яскраво виражені рефлексивні й комунікативні здібності. Проте студенти цього рівня ще мають потребу в керівництві. У процесі їх навчання необхідно формувати впевненість у собі й почуття оптимізму, мотивацію досягнення успіху, інтерес до майбутньої професії, учити брати відповідальність за результати діяльності на себе. Загальний результат загальноособистісного розвитку студентів із середнім рівнем мотивації досягнення становить 19,51 бала.

Низький рівень мотивації досягнення успіху. Студенти, розуміючи значення наук, які вивчають у навчальному закладі, виявляють інтерес до предмета, особливо коли викладач установлює зв'язки розглянутого матеріалу з майбутньою професією. Особистісні професійно значущі якості виявляються слабко й не завжди їх можна виявити, швидше за все, мотив навчання характеризується через усвідомлення "треба". Він, як правило, пов'язаний із зовнішньою стороною процесу навчання, орієнтований на формальний успіх, досягнення оцінного результату.

Характерна особливість мотивації цього рівня полягає в тому, що професійне навчання виступає для цих студентів найчастіше як засіб досягнення особистого благополуччя. Вони можуть за допомогою викладача ставити перед собою близькі цілі, пов'язані з майбутньою навчальною діяльністю. Водночас такі студенти часто не здатні керувати своїми спонуканнями, займатися самовихованням, уміти боротися зі своїми недоліками. У цьому випадку викладачеві все-таки можна цілеспрямовано будувати стратегію формування мотивів досягнення успіху через розвиток особистісних якостей, виділення з них професійно значущих. На цьому рівні можна констатувати професійну самосвідомість, що зароджується у студента, і викорис-

товувати її для сильнішого збудження мотивів навчання й формування спрямованості на успіх. Загальний результат загальноособистісного розвитку студентів з низьким рівнем мотивації досягнення становить 12,54 бала.

Студенти з мотивацією уникнення невдач малоініціативні, що виявляється в низькій успішності, слабкому прагненні до досягнення успіху. Серед них найбільше студентів, які не задоволені вибором майбутньої професії й нічого не роблять для досягнення успіху в ній, а деякі навіть не думають про це. Для них характерні обмежувальні переконання, тому вони уникають відповідальних завдань, шукають приводи для відмови від них. Ці студенти будують плани тільки на близьку перспективу й бояться це робити на довгострокову, не знаючи стратегії й тактики постановки цілей та їх досягнення. І хоча почуття обов'язку й відповідальність у них досить високі, у деяких присутні такі якості, як необачність і панікерство. У цієї групи студентів слабше розвинена сила волі, рефлексивні й комунікативні здібності, особливе вміння знаходити спільну мову з людьми. Вони не впевнені в собі й у тому, що досягнуть успіху в житті. Серед них найбільше не задоволених собою. Завдання навчання полягають у тому, щоб розвивати пізнавальний інтерес до професії, формувати інтерес до діяльності, потребу в праці, упевненість у собі й почуття оптимізму. Для цього необхідні створення ситуацій успіху в процесі особистісно орієнтованого навчання, пошук будь-яких можливостей стимулювання їх активності. Загальний результат загальноособистісного розвитку студентів з мотивацією уникнення невдач мінімальний і становить 6,45 бала.

Як доводять результати дослідження, зростання потенціалу студентів у процесі цілеспрямованого формування мотивації досягнення успіху дає їм змогу ефективно самореалізовуватися через оптимальні стратегії поведінки, розвиваючи при цьому аксіологічний, компетентнісний, особистісний, поведінковий, рефлексивний, комунікативний та емоційно-вольовий компоненти власної особистості [7].

Успіхи й невдачі студентів з позитивною та негативною мотивацією різні. Перші легше залучаються до навчальних ситуацій, швидше адаптуються до нових методів навчання й індивідуальних методик викладання, домагаються відповідності витрачених зусиль та отриманого результату, отримують задоволення від навчання. Неуспішність і невдачі призводять до формування мотивації уникнення невдач. Такі студенти часто ухиляються від занять, не здатні до напруженої праці, не доводять до завершення розпочату справу, швидко втрачають інтерес до матеріалу і не досягають бажаної мети.

Це дає змогу дійти висновку про те, що мотивація досягнення успіху акумулює в собі всі чинники, що сприяють особистісному розвитку студента і домінують у системі формування спрямованості на успішну професійну діяльність. Домінанта, як відомо, є мотивацією, орієнтацією, установкою, провідною потребою особистості в реалізації тієї або іншої спрямованості, будучи потужним активатором діяльності. Вчення про домінанту створив О.О. Ухтомський [8], який стверджував, що вона є центром, навколо якого групується вся діяльність, поведінка, творчість людини. За словами О.О. Ухтомського, найважливішою для людини є домінанта постійного морального вдосконалювання, творчості, пошуків істини. Тому вона є одним з найважливіших механізмів самовиховання. Він не тільки наголошував на можливості та необхідності створення й управління домінантами поведінки та психічного розвитку, а й дав конкретні рекомендації щодо їх виховання й корекції.

На думку Г.К. Селевка [9], для того, щоб процеси самовдосконалення стали домінантними в психічному розвитку, необхідна організація трьох груп умов:

1. *Усвідомлення* особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку й саморозвитку.

2. *Участь* особистості в самостійній і творчій діяльності, певний досвід успіху й тренінг досягнень.

3. Адекватні *стиль і методи* зовнішніх впливів: умов навчання й виховання й укладу життєдіяльності.

Основною метою пропонованої методики є формування якостей успішного фахівця, розкриття його індивідуальності, стимулювання процесу подальшого самовдосконалення, оволодіння навичками самостійної роботи. Необхідною умовою для цього є розроблення студентами за допомогою викладача програми самовиховання. На різних етапах роботи слід проводити самомоніторинг з використанням психологічних тестів, який дає можливість скоректувати подальшу роботу особистості над собою, що веде до самореалізації й самоствердження.

Висновки. Таким чином, мотивація досягнення успіху є домінантою у формуванні професійної самосвідомості студентів і виборі подальшого освітнього маршруту. Можна стверджувати, що активним у професійному навчанні буде той студент, що усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх. Саме ці процеси відображають сутність мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі.

Створення у студентів домінантної установки-мотивації на самовиховання, формування культу самовдосконалення допоможе вирішити багато проблем освіти, зокрема, таких важливих, як мотивація навчання та його спрямованість на успішну пізнавальну й професійну діяльність. У процесі навчання відбувається подальша трансформація мотиваційної сфери, що виражається в появі нових та інволюції ряду старих мотивів, у змінах абсолютної і відносної значущості окремих мотивів, структури мотивів. Людина, оволодіваючи навчальною діяльністю, розкриває в ній нові аспекти, грані, які здатні задовольнити її потреби. Динаміка мотиваційної структури здебільшого визначається рівнем академічних успіхів, що підтверджується й результатами нашого дослідження. У міру досягнення успіху в навчанні студент починає бачити шляхи самовизначення, самоактуалізації в діяльності.

Література

1. Далгатов М.М. Мотивация деятельности достижения в теориях каузальной атрибуции / М.М. Далгатов // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14 : Психология. – 2006. – № 1.

2. Занюк С.С. Психология мотивации / С.С. Занюк. – К. : Эльга-Н : Ника-Центр, 2001. – 352 с.

3. Павлик Е.М. Особенности самооценки студентов с разной мотивацией достижения / Е.М. Павлик // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 4. – С. 90–97.

4. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2004. – 297 с.

5. Кондратьева М.В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов : учеб.-метод. пособ. / М.В. Кондратьева. – Ставрополь : Изд-во СевКав ГТУ, 2005. – 104 с.

6. Романовский А.Г. Философия достижения успеха / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко. – Харьков : НТУ “ХПИ”, 2003. – 690 с.

7. Грень Л.Н. Мотивация достижения успеха – важное условие формирования профессионального самосознания студентов / Л.Н. Грень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 1. – С. 43–51.

8. Ухтомский А.А. Избранные труды / А.А. Ухтомский. – Л. : Наука, 1978. – 358 с.

9. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2005. – 288 с.

ГРИГОРОВА Л.С.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Обдарованість – складне явище, що має як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних проявів обдарованості можна віднести гарні вербальні здібності, розмаїтість інтересів, сталість, незалежність, творчі здібності, почуття цінності, наполегливість, гарну пам'ять, абстрактність мислення. До негативних – різну швидкість мислення і письма, індивідуалізм, нестабільність інтересів, прояв диктаторства, підвищену вимогливість, нетерпимість.

Обдарованим дітям притаманні такі риси, як слухняність, зразкова поведінка. Інколи такі діти чинять опір стандартним правилам, нормам, тому вони швидше за своїх однолітків проходять початкові рівні соціальної адаптації.

Доцільно звернути увагу на те, що часто обдаровані діти не хочуть підкорятися загальним вимогам школи, зокрема вивчати поетапно, що їм уже відомо, не виконують домашні завдання. Такі діти думають значно швидше, ніж пишуть. Тому інколи їх роботи погано оформлені, неохайні, виглядають не завершеними, але вони займають призові місця в олімпіадах та конкурсах МАН, їх нагороджують золотими і срібними медалями за високі досягнення в навчанні.

Метою статті є висвітлення теоретичних підходів до розробки навчальних програм для обдарованих і талановитих дітей у системі загальноосвітньої школи.

Значну увагу науковці приділяють проблемі навчання та розвитку дітей, які виявляють академічну обдарованість, в умовах загальноосвітньої школи. Так, наприкінці XX ст. в Україні створюються навчальні заклади нового типу для навчання обдарованих дітей (ліцеї, гімназії, колегіуми, коледжі тощо).

Основною метою діяльності таких закладів, на думку О. Матюшкіна та деяких дослідників, є розвиток творчих здібностей обдарованих дітей в умовах диференційованого та індивідуалізованого навчання.

Реалізацію цієї мети рекомендують виконувати за такими напрямами:

1. Виявлення обдарованих і талановитих дітей за підсумками конкурсів в основних галузях науки, техніки, літератури, мистецтва при ВНЗ, науково-дослідних та інших навчальних закладах.

2. Розвиток і виховання талановитих й обдарованих учнів у спецшколах та на спеціальних курсах при ВНЗ.

3. Розвиток і виховання обдарованих учнів у роботі шкільних факультативів і класах з поглибленим вивченням окремих предметів.

4. Розробка та проведення спеціальних факультативів: "Творча особистість", "Наукова творчість", "Художня творчість", "Лідерство" [7].

Отже, найголовнішим завданням педагогічного колективу загальноосвітньої школи при роботі з обдарованими дітьми є створення сприятливого клімату в колективі і розв'язання конфліктних ситуацій.

Виходячи з понять "обдарованість", мети і завдань роботи з обдарованими дітьми, впроваджена система навчально-виховного процесу, в якому основна діяльність навчального закладу складається з трьох компонентів: навчального; виховного; науково-дослідного.

Основою організації навчального процесу є відкриття класів з поглибленим вивченням англійської мови, української філології, математики, біології, музики, історії тощо.

Саме це визначає зміст навчальної програми для обдарованих дітей. При розробці таких програм необхідно дотримуватися загальних вимог, але водночас мета і завдання навчання цієї категорії дітей робить актуальним вимоги, не характерні для навчальних програм, за якими навчаються звичайні діти.

Ще у 1932 р. М. Семігін, Д. Норріс та Л. Термен вказали на необхідність складання навчальних програм для обдарованих і талановитих дітей. На їх думку, ці програми не повинні обмежуватися лише розширенням чинних програм для учнівського загалу чи введенням навчальних завдань, розрахованих на звичайних дітей старшого віку.

Зміст навчальної програми для обдарованих дітей, як слушно зауважує Дж. Рензуллі, повинен містити такі особливості:

– виходити за межі загальновідомої програми;
– враховувати специфіку зацікавленості учнів;
– відповідати їх стилю засвоєння знань: не обмежувати прагнення дітей до глибокого проникнення в сутність тієї чи іншої теми [3].

С. Кеплен серед вимог для побудови навчальних програм для обдарованих дітей називає глобальний характер тем; міжпредметний підхід при формуванні проблематики; інтеграцію розділів, які належать до різних галузей знань; спрямованість змісту навчального матеріалу на розвиток продуктивного, критичного мислення.

За визначенням С. Мейкера, навчальна програма для обдарованих і талановитих дітей має бути прискореною, передбачати можливість коригування її учнями і сприяти розвитку абстрактного мислення.

На думку дослідників В. Шепотько та І. Волощука, програма для обдарованих дітей – це науково обґрунтована стратегія надання додаткових освітніх послуг зазначеній категорії школярів і виважена тактика досягнення кінцевих результатів. У програмах чітко визначена мета роботи з такою категорією дітей; рекомендовані організаційні форми її реалізації і методи навчання; перелічені ефективні засоби педагогічного впливу на вихованця, вимоги до педагогічних кадрів; запропоновані методики психодіагностики, форми контролю проміжних та кінцевих результатів [5].

Аналіз науково-педагогічної літератури [2–4; 8] свідчить про те, що навчальна програма для обдарованих і талановитих дітей повинна відповідати таким критеріям:

– давати дітям можливість залучатися до нової інформації, прищеплювати їм прагнення до здобуття знань;
– передбачати розвиток продуктивного мислення і навичок практичного застосування знань;
– надавати можливість вільного використання відповідних джерел;
– виховувати ініціативу і самостійність у навчанні, самовдосконалення учня;
– розвивати свідомість і самосвідомість, ставлення дитини до інших людей, природи, культури;
– звертати увагу на складні розумові процедури, творчі здібності, майстерність учня.

За визначенням дослідника Н. Максимчук, структура навчального плану повинна визначатися такими принципами, як:

– комплексне охоплення знань людини про навколишній світ;
– розподіл навчального плану на цикли, відповідно до структур людських знань, науки і наукової діяльності;
– максимальна спеціалізація навчальних курсів (особливо курсів з поглибленим вивченням) з наступним викладанням узагальнюючих інтегрованих курсів у старших класах [2].

З огляду на це, здійснюється розподіл класів на підгрупи при вивченні іноземної мови, інформатики, практичних знань з профілюючих предметів. Також збільшується частка практичних і лабораторних занять з профілюючих предметів, де забезпечується оволодіння навичками інтелектуальної праці.

Таким чином, форми і методи викладання повинні відповідати психологічним особливостям обдарованих дітей, забезпечувати їх розвиток. При навчанні передбачається використання індивідуальних планів. В основу викладання покладена класно-урочна, лекційно-семінарська системи з урахуванням вікових особливостей учнів і специфіки конкретних курсів. Доцільним вважається застосування інших прогресивних форм уроків.

У зв'язку з цим змінюється методологія процесу навчання, яка полягає у його переорієнтації з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану та організацію самоосвіти обдарованої дитини. В основу навчання покладено самостійну, творчу роботу того, хто навчається. Індивідуальна робота школяра розглядається як один з основних компонентів навчальної діяльності, яка передбачає створення умов для найповнішої реалізації їх творчих можливостей через індивідуально спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність.

Практична робота викладачів з учнями повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня їх творчих можливостей, навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності тощо. Кожен педагог повинен уміти оцінювати рівень творчих здібностей дитини на основі синтезованої характеристики творчо обдарованої особистості [6].

Виховний процес здійснюється через навчальний процес і виховну роботу. Виховна робота ґрунтується на вивченні особистості учнів класними керівниками, психологами, соціальними педагогами шляхом спостережень, бесід з учнями, батьками, вчителями. На підставі цього розробляються конкретні виховні програми та індивідуальні плани, форми і методи роботи.

Розвиток навичок науково-дослідної роботи містить додаткове поглиблення знань з профілюючих дисциплін, реалізацію творчих запитів. Напрями цієї роботи і її тематика обирається учнями самостійно і здійснюється через предметні наукові гуртки і факультативи, наукові товариства, роботу в лабораторіях позашкільних закладів освіти, індивідуальну дослідну і реферативну роботу під керівництвом учителів школи і науковців вузів.

Отже, ці питання можна вирішувати як у загальноосвітніх закладах, так і в системі позашкільної роботи. В основу такої діяльності (у формі гуртків, секцій, клубів) покладена диференціація та індивідуалізація соціально-виховного процесу, який передбачає фізичний, психічний, соціальний, духовний, інтелектуальний розвиток вихованців та стимулювання їх активності, а також розкриває творчу активність кожного учасника творчої дії [1].

Висновки. Таким чином, навчальні програми для обдарованих і талановитих дітей мають бути зорієнтовані на розвиток їх творчих здібностей та критичного мислення; на формування таких якостей, як: швидкість, гнучкість, неординарність; на виховання високоосвіченої розвинутої особистості, яка має бути наділена глибокою національною свідомістю, здоровими інтелектуально-творчими, духовними та естетичними якостями, родинним і патріотичним почуттям, працьовитістю, кмітливістю, підприємництвом та ініціативністю.

Література

1. Бондар Л. Актуальні проблеми роботи з обдарованою молоддю / Л. Бондар, Н. Гладушина // Науково-методичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 117–124.

2. Максимчук Н.П. Психологія дитячої обдарованості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. заклад. / Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : МЕДОБОРИ (ПП Мошак М.І.), 2003. – 124 с.

3. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / А.И. Савенков // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 97–101.
4. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / С.Я. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Марченко. – Луганськ, 2005. – 552 с.
5. Шепітько В. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів / В. Шепітько, І. Волощук // Рідна школа. – 2006. – № 8. – С. 27–54.
6. Пашинський А. Психологічні особливості обдарованості та творчих здібностей учнівської молоді / А. Пашинський, Р. Хмурич // Молодь і ринок. – 2006. – № 8. – С. 40–44.
7. Матюшкин А.М. Загадки одарённости: Проблемы практической диагностики / А.М. Матюшкин. – М. : Школа – Пресс, 1993.
8. Пассоу А.Гарри Обучение одарённых детей (К истории вопроса) / А. Гарри Пассоу // Воспитание школьников. – 2004. – № 2. – С. 47–52.

ГРІТЧЕНКО Т.

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВИЙ СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ” В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Багаторічний авторський досвід роботи в початковій школі, ВНЗ, спостереження за професійною діяльністю вчителів й аналіз педагогічної практики, яку проходять студенти педагогічного факультету, свідчать про те, що мати ґрунтовні знання з основ наук і методик навчально-виховної роботи, орієнтуватись у найновіших освітніх технологіях, володіти в повному обсязі педагогічною технікою, бути наділеним найкращими людськими якостями та любити дітей недостатньо. Вкрай необхідним для вчителя початкової школи є вміння організувати спілкування з учнями, налагодити з ними продуктивний діалог, залучити до співпраці, створити атмосферу співроздумів і співпереживання [10]. У сфері педагогічного спілкування існують ще не розкриті резерви оптимізації педагогічного процесу, а також міститься причина багатьох педагогічних невдач, труднощів у розв’язанні різноманітних професійних завдань.

Безумовно, всіма цими вміннями має володіти вчитель будь-якого профілю, проте, на нашу думку, для вчителя початкової школи ці уміння набувають особливої значущості, тому що саме він покликаний забезпечити базовими знаннями, уміннями і навичками, даючи міцну основу для подальших ступенів навчання, допомагаючи дитині у становленні її як особистості. Насамперед, учитель початкової школи повинен реалізовувати всі функції спілкування – бути і джерелом інформації, і людиною, яка пізнає іншу людину, і організатором колективної діяльності і відносин, і компетентним професіоналом, і багатогранною особистістю, яка є еталоном і прикладом для учнів [6]. Отже, система освіти потребує нових підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи, передусім до формування основ продуктивного педагогічного спілкування – найважливішого професійного інструмента діяльності педагога. Одним з найважливіших аспектів такої підготовки, на наш погляд, є формування професійно-мовленнєвого стилю спілкування майбутнього фахівця початкової школи.

Мета статті – розкрити змістовий аспект поняття “професійно-мовленнєвий стиль спілкування” в контексті підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Останнім часом підвищився інтерес філософів, психологів, педагогів, лінгвістів до педагогічного спілкування як особливої сфери педагогічної діяльності, від

організації якої багато в чому залежить ефективність навчально-виховного процесу в цілому.

Філософські аспекти проблеми спілкування висвітлені у працях Б. Ананьєва, М. Бердяєва, М. Кагана, І. Кона та ін. Фундаментальне значення для розуміння категорії спілкування мають психолого-педагогічні дослідження О. Бодальова, Л. Виготського, І. Зимньої, О. Леонтьєва, Б. Ломова. У роботах О. Леонтьєва, В. Кан-Калика, А. Мудрика, Б. Ломова підтверджена значущість умінь організувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними під час уроків і позаурочний час, управляти їхніми відносинами. Лінгвістичний аспект проблеми спілкування висвітлений у працях Б. Головіна, К. Закир'янова, О. Казарцевої, Т. Кузнецової, Т. Ладиженської, О. Марченко та ін. Загальні завдання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглянуті в дослідженнях Б. Гершунського, І. Зязюна, Е. Клімова, Н. Кузьміної, Н. Никандрова, Т. Полякової, В. Сластьоніна та ін.

Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема формування професійно-мовленнєвого стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи недостатньо висвітлена в педагогіці.

Першим кроком у розв'язанні цієї проблеми є визначення поняття "професійно-мовленнєвий стиль спілкування". Розгляд поставленої проблеми вимагає розкриття сутності ключових понять, які становлять її цілісність.

Згідно з науковим тлумаченням, стиль (лат. stilus, від грец. stilos – паличка для письма) – різновид, видозміна літературної мови; манера мовного вираження у різних сферах, умовах, формах (усній і писемній) спілкування; мистецтво слова [8]; сукупність прийомів, характерних рис якої-небудь діяльності, поведінки, методу роботи; характер, почерк; спосіб виконання, здійснення чого-небудь, що характеризується сукупністю певних технічних прийомів [9].

Ми погоджуємось з думкою С. Гончаренка, що стиль – це відносно стійка сукупність характерних і повторювальних рис людини, які виявляються в її мисленні, поведінці, спілкуванні. Стиль виробляється в ході теоретичного і практичного освоєння людьми навколишньої дійсності і передбачає гнучке пристосування до неї. У стилі відображаються можливості, схильності, здібності. Розрізняють стилі мислення і поведінки окремого індивіда (індивідуальний стиль), а також стиль поведінки групи, колективу [5].

Розгляд проблеми спілкування ускладнюється різноманітністю трактувань самого поняття "спілкування". Найбільшого поширення набуло розуміння спілкування як діяльності – діяльності спілкування, комунікативної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу зробити висновки про те, що поняття "спілкування" розглядається як:

– соціальна форма взаємодії між людьми, опосередкована обміном думками, почуттями, ідеями, переживаннями [11];

– специфічна міжособистісна взаємодія людей як членів суспільства, представників певних соціальних груп, що здійснюється на основі відображення соціальної дійсності [3];

– процес взаємодії і відносин суб'єктів (особистостей, соціальних груп), у якому відбувається взаємообмін діяльністю, інформацією, емоціями, навичками, уміннями, а також вольовий контакт [3];

– сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особливостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності [2].

Виходячи із цих міркувань, можна констатувати той факт, що вчені розглядають спілкування як взаємодію людей чи суб'єктів.

Ґрунтовну спробу дати базове визначення поняттю "спілкування", на нашу думку, зробили Т. Локарєва, Л. Міщик, О. Почерніна, визначаючи спілкування як:

1) спосіб взаємовідносин;

2) спосіб буття людини у взаємозв'язку з іншими людьми;

3) процес встановлення контактів між людьми; процес розвитку контактів між людьми;

4) взаємодію суб'єктів, яка здійснюється знаковими засобами;

5) форму життєдіяльності;

6) спосіб (форма) управління поведінкою людини;

7) спосіб корекції (зміна) ставлення до чого-небудь;

8) обмін способами і результатами діяльності інформацією, уміннями, навичками;

9) умову розвитку особистості, колективу, суспільства [7].

Отже, спілкування можна розглядати як спосіб, процес, взаємодію, форму, умову, вихідний момент; воно відіграє провідну роль у життєдіяльності людини, її становленні як особистості і є засобом для встановлення взаємодії між представниками соціальних груп, суб'єктів різного роду діяльності.

Існують різні форми спілкування, кожна з яких має свою характеристику й особливості. Концентруючи увагу на педагогічному спілкуванні, ми розглядаємо його як діяльність, спрямовану на формування, розвиток, виховання та навчання особистості, центральною фігурою якого виступає вчитель. Спілкування педагога з учнями є специфічним вже тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її і включається в неї. Оптимальне педагогічне спілкування учителя з учнями створює найкращі умови для розвитку мотивації й творчого характеру навчання, для правильного формування особистості вихованця, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання й управління соціально-психологічними процесами, що дає змогу максимально реалізувати особистісні властивості учителя в навчальному процесі, які виявляються передусім у стилі спілкування.

У психолого-педагогічній літературі сутність поняття "стиль спілкування" тлумачиться по-різному, зокрема як:

– поведінково-мовна установка на спілкування із співрозмовником (співрозмовниками) [1];

– індивідуальна стабільна форма комунікативної поведінки людини, яка виявляється у будь-яких умовах спілкування: у ділових і особистісних відносинах, у способах прийняття і здійснення рішень, у прийомах психологічного впливу на людей, у методах вирішення міжособистісних та індивідуальних конфліктів тощо [2];

– стійка модель комунікативної поведінки, опосередкована індивідуальними особливостями (психотипом), характером діяльності людини [10].

Проблема стилю в педагогічному спілкуванні актуальна й викликає зацікавленість у багатьох дослідників (Н. Бутенко, Н. Волкова, В. Кан-Калик, Я. Коломенський, О. Леонтьєв, М. Тален та ін.), які визначають його таким чином: усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель у взаємодії, що залежить від особистісних якостей педагога і параметрів ситуації спілкування; індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів.

Основними труднощами, з якими стикається педагог-початківець у спілкуванні з учнями, на думку В. Кан-Калика, є невміння налагодити контакт, керувати спілкуванням учнів на уроці, вибудовувати відносини і перебудовувати їх залежно від специфіки педагогічних завдань, нерозуміння внутрішньої психологічної позиції учня і передачі власного емоційного ставлення до навчального матеріалу, невміння керувати власним психічним станом у спілкуванні, і нарешті, труднощі в мовленнєвому спілкуванні [5].

У цьому контексті мовленнєве спілкування – процес встановлення і підтримки цілеспрямованого, прямого або опосередкованого контакту між людьми за допомогою мови [2]. За таких умов мовлення вчителя стає, на нашу думку, інструментом його професійної діяльності, показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоствердження його особистості. Педагогічна ефективність комунікативної поведінки вчителя, насамперед, буде залежати від того, який стиль спілкування з учнями взагалі йому притаманний, які в нього установки на взаємодію з учнями, якою мірою він відчуває психологічні особливості ситуації мовлення.

Аналіз наукових праць дав можливість виявити той факт, що існує велика кількість класифікацій стилів спілкування: авторитарний, ліберальний демократичний; ритуальний, маніпулятивний, гуманістичний [3]; конкуренції, ухилення, пристосування, співпраці, компромісу [12]; спілкування на підставі захоплення творчою діяльністю, спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні, спілкування-дистанція, спілкування-залякування, спілкування-загравання [6] тощо. Ми поділяємо думку В. Кан-Калика стосовно того, що тільки правильно знайдений стиль педагогічного спілкування може сприяти вирішенню цілого комплексу завдань: по-перше, педагогічна дія стає адекватною особистості педагога, спілкування з аудиторією стає приємним, органічним для самого педагога; по-друге, істотно полегшується процедура налагодження відносин; по-третє, підвищується ефективність такої найважливішої функції педагогічного спілкування, як передача інформації, і все це відбувається на фоні емоційного благополуччя педагога й учнів на всіх етапах [6]. Доречно наголосити, що однією із найважливіших умов ефективної роботи вчителя початкової школи є пошук свого стилю спілкування, який повинен відбуватися на індивідуально-творчому рівні.

Висновки. З огляду на сказане, під поняттям “професійно-мовленнєвий стиль спілкування вчителя” ми пропонуємо розуміти сукупність властивостей особистості, яка успішно впливає на учнів і дає змогу найефективніше організувати процес навчання і виховання та регулювати мовленнєву діяльність у процесі розв’язання педагогічних завдань. Спираючись на предмет нашого дослідження, можна стверджувати, що підготовку майбутнього вчителя початкової школи не можна вважати успішною, якщо за умови високого рівня професійних знань і вмінь у нього не буде достатньо сформований професійно-мовленнєвий стиль спілкування.

Література

1. Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація : підручник / С.Д. Абрамович, М.Ю. Чікарькова. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
3. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н.Ю. Бутенко. – 2-ге вид., без змін. – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М., 1987. – 190 с.

7. Локарєва Т.В. Педагогічне спілкування : наук.-метод. посіб. / Т.В. Локарєва, Л.І. Міщик, О.О. Почерніна. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – 154 с.
8. Мацько Л.І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К. : Академія, 2006. – 346 с.
9. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2006. – 578 с.
10. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
11. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. / І.А .Сайтарли. – К. : Академвидав, 2007. – 240 с.
12. Філоненко М.М. Психологія спілкування : підручник / М.М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

ДІДЕНКО О.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ТВОРЧОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Структуру будь-якого об’єкта вчені трактують як виявлення елементів цього об’єкта та їх взаємозв’язків. Л.С. Виготський підкреслював, що “структурний аналіз має справу з реальними об’єктивними елементами, а його завданням є не тільки виділення цих елементів, а й з’ясування зв’язків та відношень між ними” [1, с. 125]. Для констатації стану сформованості творчості як професійної якості офіцерів-прикордонників і визначення доцільності та достатності педагогічних впливів з метою якісних змін необхідно визначити структурні компоненти зазначеної якості.

Метою статті є аналіз, обґрунтування та характеристика структурних компонентів творчості як професійної якості офіцерів-прикордонників. На основі узагальнень теоретичного аналізу наукової літератури зроблено висновок, що структура творчості досліджена не повністю. Для виділення структурних компонентів творчості розглянемо підходи, запропоновані у наукових джерелах. Так, наприклад, здатність до творчості (креативність) вчені розглядають переважно як дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, М.О. Холодна) або як поєднання тільки когнітивного та мотиваційного компонентів (Д. Фельдхузен, К. Урбан, В.М. Дунчев).

В.В. Ігнатова, досліджуючи педагогічні фактори духовно-творчого становлення особистості в освітньому процесі, виділяє три компоненти розвитку духовно-творчого потенціалу [2, с. 250]: когнітивний (здатність мислити, міркувати і визначати своє ставлення до дійсності; бачення глибини процесу і явища; здатність нестандартно думати, гнучкість мислення, оригінальність; усвідомлення співвідношення ідеального і реального в творчості); екзистенційно-емоційний (пов’язаний з відчуттям натхнення; із захопленістю, любов’ю до творчості, до інших людей; з інтуїтивним розумінням, передбаченням потрібного результату; із станом напруження і піднесенням творчих сил, з прагненням до високого, благородного, нового; з прагненням до повного виявлення, розвитку духовно-творчих можливостей); поведінковий (високі душевні якості, чуйність, самовідданість і чесність; самостійність у розвитку, прагнення до самоосвіти; гармонія слів і вчинків).

Теорія творчості В.В. Клименка розкриває механізми творчості в єдності основних функцій психіки: відображувальної, проектувальної та матеріалізуючої (опредметнювальної). Виступаючи в єдності, вони зумовлюють появу відкриттів, винаходів, художніх образів. Головними компонентами механізму творчості, на думку В.В. Клименка, є такі психічні утворення, як: почуття, функціями яких є по-

рівняння та оцінювання предметів; уява, необхідна для побудови того, чого ще немає; мислення, призначене для відображення того, чого ще немає; енергопотенціал, який дає можливість діяти (мотиви, воля); психомоторика, що необхідна при матеріалізації образів [3].

Я.А. Пономарьов розуміє креативність як єдність мотиваційної напруженості (інтенсивність пошукової домінанти, інтелектуальної ініціативи) і сензитивності (чутливість до інтуїтивних утворень творчості) особистості. На його думку, з креативністю пов'язані дві особистісні риси: інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до тих утворень, які виникають під час мисленнєвого процесу [4].

В.І. Андрєєв поділяє компоненти творчих здібностей на інтелектуально-логічні (здібності аналізувати, порівнювати, бачити головне, доводити, обґрунтовувати, уміння давати визначення), інтелектуально-евристичні та комунікативно-творчі [5].

В.Г. Риндак у структурі креативності виділяє три блоки, які взаємодіють і становлять єдину систему: креативно-особистісний, визначає її саморозвиток і самоактуалізацію; креативно-процесуальний, характеризує творчий процес, та креативно-результативний, що пов'язаний зі створенням нового продукту [6, с. 12–13].

А.А. Кірсанов у структурі творчого потенціалу спеціаліста виділяє освітній потенціал, творчу активність як вищу форму трудової активності, творчий інтелектуальний потенціал, професійні здібності, загальну та професійну культуру [7, с. 114].

А.М. Матюшкин, досліджуючи психологічну структуру обдарованості, підкреслює, що вона "збігається з основними структурними елементами, які характеризують творчість і творчий розвиток людини" [8, с. 613]. На його думку, найбільш загальною характеристикою і структурним компонентом творчості є пізнавальні потреби, які є основою домінантності пізнавальної мотивації порівняно з іншими її видами. Іншими факторами, які визначають структуру обдарованості, є: дослідна творча активність, що полягає у відкритті нового, в постановці та вирішенні проблем; можливість досягнення оригінальних рішень; можливість прогнозування; здатність створювати ідеальні еталони, які забезпечують високі естетичні, моральні та інтелектуальні норми [8, с. 616].

Найбільш близькою для нашого дослідження є структура творчості як професійної якості, що її запропонував К. Мартіндейл [9]. Учений проаналізував особистісні та ситуативні змінні творчого функціонування і зробив висновок щодо обов'язкової єдності когнітивних здібностей і матриці мотиваційних та особистісних характеристик. Причому серед останніх, пов'язаних з креативною поведінкою, К. Мартіндейл називає такі, як самоповага, наполегливість, високий рівень енергії, широке коло інтересів, сензитивність до проблем, ентузіазм, орієнтація на складні або невизначені задуми. Окремо вчений виділив такі функціональні аспекти креативної поведінки, як відкритість досвіду і нешаблонність. Така позиція певною мірою збігається з поглядами вчених, про яких ішлося вище. Цінним є для нас також дослідження Н.В. Хазратової [10]. Вона виділила три компоненти у структурі здатності до творчості: мотиваційний, когнітивний і поведінковий. Вони повною мірою відображають ті особливості, які відрізняють суб'єкта з високим рівнем творчості від суб'єкта з низьким рівнем.

Провідною детермінантою особистісного розвитку, на думку Л.С. Виготського й С.Л. Рубінштейна, є творча самодіяльність і самостійність особистості. У психолого-педагогічній літературі неодноразово підкреслювалося значення творчості в професійній діяльності. Звідси правомірно виділяти як основну складову особистості творче начало. Зміст поняття творчості, на думку вчених, полягає у та-

ких особистісних якостях, як самостійність, можливість вільного вибору, осмислення різних альтернативних варіантів вибору, усвідомлене прийняття рішення.

Розглянемо зв'язок творчості з основними сферами індивідуальності людини. Їх можна представити на основі концепції педагогіки індивідуальності таким чином:

– *мотиваційна сфера* − прагнення виконувати навчальні й професійні дії незалежно від сформованих стереотипів, рекомендацій і зразків, бажання переживати творчі пошуки й радість при вирішенні професійних завдань, задоволення від знайдених рішень, прагнення до творчого процесу. Основні мотиви − інтерес до пошуку власних, нових рішень, бажання творити. Одна з основних цілей − стати творчим фахівцем;

– *інтелектуальна сфера* − це вміння проблемного навчання й наукового пошуку (бачення проблеми, її формулювання, пошук способів вирішення проблеми тощо) у навчальній і навчально-професійній діяльності, творчі здібності, гнучкість і системність мислення, творча уява, здатність до моделювання, проектування, прогнозування;

– *вольова сфера* − прояв вольових якостей у ситуаціях пошуку, моделювання й створення своїх варіантів вирішення навчальних і професійних завдань;

– *емоційна сфера* − прояв почуттів та емоцій, що супроводжують пошук, відкриття, винаходи, адекватна або завищена самооцінка власних творчих можливостей і досягнень;

– *предметно-практична сфера* − нетипова для навколишнього середовища поведінка (здатність швидко орієнтуватися в новій інформації, приймати нестандартні рішення тощо), непередбачуваність напрямів думок, дій і вчинків для інших, дослідницькі вміння й навички, здатність застосовувати їх у сфері професійної діяльності;

– *екзистенційна сфера* − усвідомлення себе як творчої індивідуальності, свого місця в суспільній, навчальній і професійній діяльності, розуміння свого творчого потенціалу під час здобуття вищої освіти та опанування майбутньою професійною діяльністю; вільна та незалежна позиція в навчальній й навчально-дослідній діяльності; прагнення до самоактуалізації в професійній діяльності;

– *сфера саморегуляції* − вміння рефлексувати у творчому процесі, керувати своїми думками, свідомо спрямовувати хід своїх міркувань у потрібному напрямі, прагнення до джерел асоціацій, що забезпечують здогадки, осяяння тощо, самостійне створення умов для власної творчої активності, моделювання дослідної діяльності.

Можна припустити, що від того, якою мірою сформовані зазначені компоненти, залежить рівень сформованості творчості. Далі необхідно розглянути фактори, пов'язані з рівнем сформованості кожного компонента, а також те, як вони впливають на розвиток творчості.

Серед особливостей *мотиваційної сфери* в юнацькому віці (середній вік курсантів ВВНЗ − 17–22 роки), які впливають на формування творчості, найважливішими, на наш погляд, є:

– загальна активність курсанта, його готовність до різних видів діяльності з викладачами й однолітками;

– прагнення до самостійності;

– розширення кругозору, широкі інтереси та їхня розмаїтість;

– зростання визначеності і стійкості інтересів;

– прагнення до вдосконалення в різних галузях творчості (техніка, наука, література, музика).

До мотиваційних факторів, що негативно впливають на розвиток творчості, належать: надмірна активність, що призводить до розпорошеності інтересів; невміння довести розпочату справу до кінця; небажання вивчати нове, незвідане.

Щодо вікових особливостей, необхідно зазначити, що на розвиток *інтелектуальної сфери* курсантського віку впливає довільність усіх психічних процесів. Молоді люди самостійно організовують свою увагу, пам'ять, мислення, уяву. Швидко розвиваються їх логічна пам'ять, понятійне мислення. Курсанти використовують гіпотетико-дедуктивні міркування, тобто вони вже здатні будувати умовиводи на основі висунутих гіпотез, вдаються до розумових експериментів, до вирішення завдань в уяві, тобто у них розвиваються такі розумові навички, як абстрагування й аналіз. Предметом мислення стає не тільки вирішення ззовні заданих завдань, а й сам процес свого мислення, тобто мислення набуває рефлексивного характеру.

Однак результати аналізу наукових досліджень з проблеми розвитку та формування творчості в юнацькому віці, а також практична частина нашого дослідження привернули увагу тим, що випускники середніх шкіл часто демонструють на заняттях у ВНЗ інтелектуальну безпорадність, недостатній обсяг знань з навчальних предметів, нездатність до дивергентного мислення.

Таким чином, для формування творчості важливим є розвиток понятійного мислення та його рефлексивний характер.

Серед факторів, що перешкоджають розвитку творчості в інтелектуальній сфері, можна виділити недостатню сформованість самостійності мислення, слабкий розвиток розумових навичок, перевагу репродуктивної діяльності.

Емоційна сфера, яка характеризується емоціями й почуттями, тривожністю й самооцінкою, є також важливою для повноцінного розвитку творчості курсантів. І.А. Колобутіна вважає, що "можна не тільки талановито мислити, а й талановито відчувати" [11, с. 142]. На думку В. Гордона, "у творчому процесі емоційний фактор більш важливий, ніж інтелектуальний" [12, с. 56–65]. Ознаками творчого мислення є стійка і разом з тим досить гнучка самооцінка, яка в разі необхідності може змінюватися під впливом нової інформації, набутого досвіду, оцінок інших людей, зміни критеріїв. Курсант з розвиненою самооцінкою може керувати негативними емоціями, при цьому конфліктність його самооцінки має продуктивний характер. У формуванні творчості, на наш погляд, варто приділити увагу тривожності, яка полягає у відчуванні підвищеного занепокоєння у різних життєвих ситуаціях. Високий рівень тривожності може заважати курсантам, тому що в цьому стані вони дратуються, вони неадекватно реагують на звичні ситуації, часто виявляють невпевненість, бояться невдач, швидко збуджуються. При завищеній або заниженій самооцінці курсанти мають проблеми у спілкуванні, болісно реагують на зауваження. Якщо до тривожності додається інтелектуальне неблагополуччя, то, на думку психологів, у такому випадку спостерігаються ознаки синдрому "хронічної неуспішності".

Таким чином, серед факторів, що визначають рівень сформованості емоційної сфери та перешкоджають розвитку творчості, можна назвати психічну неврівноваженість і характерні для неї різкі зміни настрою; невпевненість у собі (часто супроводжує загальну низьку самооцінку); емоційну пригніченість і стійке домінування негативних емоцій; уникнення ризикованої поведінки; домінування мотивації уникнення невдачі над мотивацією прагнення до успіху; неадекватну самооцінку й високий рівень тривожності. Позитивно ж впливає на розвиток творчості прагнення до самостійності, соціальна активність, упевненість у своїх силах, домину-

вання емоцій радості й навіть певна частка агресивності, відсутність страху показатися дивним і незвичайним.

Як уже зазначалося, творчість є загальною здатністю (особливістю) особистості й індивідуальності, отже, вона стосується *предметно-практичної сфери*, основними складовими якої є здібності, вчинки, уміння курсантів у різних видах діяльності й спілкуванні. Сформованість умінь і навичок у різних видах діяльності й спілкуванні допомагає бачити та вирішувати проблеми, реалізувати себе як індивідуальність й особистість. У предметно-практичній сфері виділяють інтелектуальні здібності, пізнавальні вміння й комунікативні здібності. Узагальнення результатів аналізу літератури з проблеми спілкування дало змогу зробити висновок, що в спілкуванні розрізняють три сторони: комунікативну, інтерактивну й перцептивну. Комунікативна сторона спілкування пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами, тобто з урахуванням відносин між партнерами, їхніх установок, цілей, намірів, що допомагає не просто передавати інформацію, а й уточнювати і збагачувати ті знання, відомості, ідеї, якими обмінюються люди. Здатність спілкуватися з однолітками під час освітнього процесу, уміння поставити запитання, сформулювати проблему, висунути гіпотезу, доводити, робити висновки, застосовувати знання в знайомій та незнайомій ситуації вимагає не тільки розвиненого комунікативного процесу спілкування, а й пізнавальних умінь, що є основою творчого мислення.

Таким чином, творчість формується та виявляється в усіх сферах індивідуальності людини. Кожна сфера створює передумови до формування творчості. Її формування є цілісним процесом, у якому необхідно передбачити розвиток зазначених складових кожної сфери. Отже, у нашому дослідженні *структурними компонентами творчості як професійної якості ми будемо вважати професійно-пізнавальний (когнітивний), емоційно-мотиваційний (мотиваційний) та діяльнісно-творчий (процесуальний)*.

Когнітивний компонент характеризується знаннями концептуальних основ професійної підготовки. Для цього необхідно в інтелектуальній сфері розвивати творче мислення (здатність аналізувати факти, явища, процеси, системи; виявляти кмітливість, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення в різних ситуаціях), професійну ерудицію й інтуїцію, здатність відтворювати й освоювати нові знання, види й форми діяльності, прийоми організації й управління. Отже, кінцевою метою формування когнітивного компонента є розвиток виділених нами складових інтелектуальної сфери.

Для розвитку когнітивного компонента, на нашу думку, необхідно: формувати систему знань з предметів навчання; навчити курсантів виділяти головне (бачити суть проблеми); формувати певні якості мислення (гнучкість, мобільність, оригінальність тощо); навчити рефлексувати в реальному навчальному процесі (усвідомлювати свій емоційний або фізичний стан, власні спонукання, розуміти реакцію інших на свої дії та слова); навчити управляти емоційними станами в процесі спілкування; розвивати здатність протидіяти стереотипним рішенням.

Мотиваційний компонент є складовою мотиваційної сфери. В аспекті нашого дослідження необхідно виділити такі його елементи: прагнення виконувати навчальні й професійні дії незалежно від сформованих стереотипів, рекомендацій і зразків, бажання переживати творчі пошуки та радість від самого процесу вирішення професійних завдань, задоволення від знайдених рішень, прагнення до творчого процесу. Основними мотивами є: інтерес до пошуку власних, нових рішень, бажання творити,

прагнення до успіху. Таким чином, метою розвитку мотиваційного компонента є розвиток мотиваційної сфери в цілому, й особливо – зазначених елементів.

Педагогічними завданнями розвитку мотиваційного компонента пропонуємо вважати такі: залучення курсантів у діяльність щодо вирішення досить складних навчальних завдань та з подоланням психологічних бар'єрів; забезпечення відповідності складності завдань індивідуальному пізнавальному потенціалу особистості, її здібностям, нагромадженим знанням й умінням, рівню розвитку пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення); застосування викладачами певного стилю оцінної діяльності; пояснення педагогами причин успіхів і невдач курсантів у навчальній діяльності; формування в курсантів чітких критеріїв оцінювання складності завдань; використання викладачами індивідуальної шкали оцінювання; урахування викладачами особливостей навчальної групи.

Процесуальний компонент містить способи оволодіння навчально-професійною діяльністю; способи навчального-професійного співробітництва, уміння організувати й брати участь в інтерактивних формах навчальної-професійної діяльності; аналітичні, прогностичні, проективні й рефлексивні вміння.

Формування процесуального компонента передбачає вирішення таких завдань: розвиток основних ознак творчого, дивергентного, критичного мислення; розвиток умінь неупереджено аналізувати проблему, формулювати конкретні запитання, відокремлювати головне від другорядного, висувати й перевіряти гіпотези, аналізувати фактичні дані; використання технології інтерактивного навчання, заснованої на явищі інтеракції (від англ. interaction − взаємодія, вплив один на одного). У процесі навчання відбувається міжособистісне пізнавальне спілкування та взаємодія всіх його суб'єктів. Розвиток індивідуальності кожного курсанта та виховання його особистості відбувається в ситуаціях спілкування й взаємодії людей один з одним. Прихильники цієї концепції розглядають навчальну гру як найбільш адекватну та ефективну модель таких ситуацій. Навчальні ігри дають педагогу можливість відтворювати результати навчання (знань, умінь і навичок), їхнього застосування, відпрацювання й тренування, врахування індивідуальних відмінностей, залучення у гру курсантів з різними рівнями успішності. Разом з тим ігри дають можливість здійснення значного емоційно-особистісного впливу, формування комунікативних умінь і навичок, ціннісних відносин. З огляду на це застосування навчальних ігор сприяє розвитку індивідуальних й особистісних якостей майбутнього офіцера-прикордонника. Застосування технології інтерактивного навчання дає змогу поєднати діяльність кожного курсанта (виникає система взаємодій: викладач − курсант, викладач − навчальна група, курсант − навчальна група, курсант − курсант, група − група), пов'язати його навчальну діяльність і міжособистісне пізнавальне спілкування.

Формування процесуального компонента можливе через використання технології проблемного навчання: проведення сократівських бесід, під час яких курсанти не повинні відразу ж дати відповідь, а міркувати, ставити нові запитання. При сократівській бесіді (евристичному методі) викладач повинен приховувати свою думку з приводу проблеми обговорення і спонукати курсантів до пошуку. Курсанти виконують, уточнюють запитання викладача своїми запитаннями. Якщо запитання викладача сформульоване правильно, то курсанти, намагаючись знайти відповідь, розширюють межі запитання. При цьому викладач використовує евристичні прийоми активізації творчого мислення курсантів.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу встановити, що творчість може виявлятися в будь-яких сферах індивідуальності

людини. Кожна сфера створює передумови для формування творчості. Її формування є цілісним процесом, у якому необхідно передбачити розвиток усіх складових. Аналіз дисертаційних робіт, монографій та іншої наукової літератури показав, що структурними компонентами творчості як професійної якості є професійно-пізнавальний (когнітивний), емоційно-мотиваційний (мотиваційний) та діяльнісно-творчий (процесуальний) компоненти. Для розвитку кожного з компонентів необхідно передбачити систему педагогічних впливів, які в сукупності сприятимуть ефективному формуванню творчості в цілому. Перспективами подальших розвідок з проблеми дослідження є обґрунтування педагогічних умов формування творчості майбутніх офіцерів-прикордонників та розробка науково-методичного забезпечення цього процесу.

Література

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 490 с.
2. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе : монография / В.В. Игнатова. – Красноярск : СИБГТУ, 2000. – 272 с.
3. Клименко В.В. Психологія творчості : навч. посіб. / В.В. Клименко. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. − 480 с.
4. Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса / Я.А. Пономарев // Исслед. проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 3–18.
5. Андреев В.И. Педагогика : учеб. курс для творч. саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
6. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия : монографія / под общ. ред. В.Г. Рындак. – Екатеринбург : РАО, Урал. отд-ние. – 2002. − 394 с.
7. Кірсанов А.А. Творческий потенциал специалиста / А.А. Кірсанов // Мир образования − образование в мире. – 2005. – № 2 (18). – С. 113–125.
8. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. − М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. − 720 с.
9. Martindale C. Personality, situation and creativity: hand book of creativity // C. Martindale; Gloverj. A., Ronning C.R. (eds.). – N. Y. : Plenum, 1989. – P. 211–232.
10. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием социальной микросреды : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Н.В. Хазратова. – М., 1993. – 160 с.
11. Колобутина И.А. Педагогические условия развития креативности мышления курсантов юридических вузов : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.А. Колобутина. – Калининград, 2002. – 213 с.
12. Савченко Д.Н. Методология исследования системы “креативная личность – интеллектуальный потенциал общества” (основания креатологии) / Д.Н. Савченко // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности. – М., 1990. – С. 56–65.

ДРУГАНОВА О.М.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИВАТНОЇ ДОБРОЧИННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Демократичні перетворення в Україні, що розпочалися наприкінці минулого століття, привели до зміни ідейно-політичного, морально-ціннісного та соціально-економічного устрою суспільства, зумовили кардинальні зрушення в освітньому просторі. Ознакою сьогодення стало повернення з історичного небуття таких явищ громадянського суспільства, як меценатство, благодійництво, що завжди були притаманні українському народові, але за класово обумовленої парадигми історіографії за радянських часів замовчувалися або навіть спотворювалися.

З'явившись наприкінці XX ст., благодійні освітні організації більше ніж за 15 років свого існування здобули суспільне визнання, але водночас виокремився і цілий ряд проблем: законодавча неунормованість благодійної діяльності в галузі освіти, відсутність механізмів державного стимулювання залучення до меценатської діяльності в освітній сфері представників громадськості, установ та організацій тощо. Вирішення цих та інших актуальних питань сьогодення пов'язане з об'єктивним оцінюванням історичних реалій, вдумливим осмисленням минулого, неупередженим вивченням історичних коренів ідей і концепцій, тенденцій та особливостей генезису історико-педагогічного надбання минулих століть.

Зазначимо, що проблема визначення тенденцій розвитку приватної доброчинної діяльності в галузі освіти України у межах XIX – початку XX ст. лише побічно розглядалася вітчизняними науковцями, зокрема В. Корнієнко, І. Левченко, А. Нарадько, Н. Сейко та ін.

Отже, недостатня наукова розробленість обраної теми зумовила її актуальність.

Мета статті – визначити та охарактеризувати тенденції розвитку приватної доброчинності в освіті України у XIX – на початку XX ст.

Дослідження тенденцій розвитку приватної благодійної діяльності у сфері освіти в Україні періоду, що вивчається, на наш погляд, доцільно проводити в контексті аналізу загальних тенденцій розвитку доброчинності. Аналіз історико-педагогічної літератури, дисертацій, архівних джерел свідчить, що у XIX – на початку XX ст. особливу роль у розвитку вітчизняної освіти відігравали благодійні організації, об'єднання, комітети, асоціації тощо. З'ясовано, що однією з найпоширеніших форм благодійних об'єднань, які діяли на території України впродовж досліджуваного періоду, були благодійні товариства. Зазначимо, що ініціаторами їх створення виступали як приватні особи, так і держава.

Приватні благодійні товариства, як стверджував Є. Максимов у праці "Законодавчі питання громадського піклування про бідних", вперше були організовані за часів царювання Олександра І. "Приватна благодійність, – наголошував дослідник, – отримала законне право на існування" [9, с. 25–26].

Проведений науковий пошук свідчить, що приватні благодійні організації створювалися та існували на членські внески, пожертвування, відсотки з недоторканних капіталів і прибутки від різноманітних акцій, які проводили члени товариств для збирання коштів. До останнього пункту належали збори пожертвувань за підпискою, прибуток від публічних лекцій, літературних та музичних вечорів, проведення лотерей, продажу друкованих видань та ін. До складу більшості вітчизняних приватних благодійних товариств входили почесні та дійсні члени, а також члени-претенденти. Членство в благодійній організації накладало певні обов'язки та надавало права. Так, почесним членом товариства могла стати особа, що надала йому велику матеріальну або моральну допомогу. Розмір грошового пожертвування для почесного членства в благодійному товаристві чітко визначався його статутом (у більшості випадків не менше ніж 100 крб). Почесні члени звільнялися від сплати членських внесків.

Дійсні члени, згідно з положеннями статутів благодійних товариств, повинні були сплачувати річні членські внески, встановлені статутом товариства, допомагати йому власною працею або фінансово. Почесні та дійсні члени товариства мали право брати участь у його управлінні, приймати постанови тощо. До членів-претендентів входили особи, які бажали стати дійсними членами й усіляко допома-

гали товариству працею або фінансово, сплачуючи не менше встановленої суми. Члени-претенденти не брали участі в управлінні товариством.

У ході наукового пошуку виявлено, що процедура створення благодійного товариства була досить складною. Так, проект статуту товариства та прохання про дозвіл на діяльність передавалися від нижчих ланок державного управління до вищих і затверджувалися імператором. Зауважимо, що при юридичному оформленні дозволу на заснування благодійної організації уряд надавав перевагу здебільшого тим об'єднанням осіб, які були ініційовані "зверху" (зокрема, створені імператором, членами його сім'ї або під їх патронатом). Місцева ініціатива не схвалювалася.

У 1817 р. був прийнятий закон, згідно з яким при створенні нового благодійного товариства в його засновників мала бути вся необхідна сума грошей для подальшої його діяльності, не враховуючи прибутків від майбутніх зборів, приватних пожертвувань, проведення лотерей тощо [6]. Отже, благодійні товариства могли розпочати свою діяльність лише при повній їх матеріальній забезпеченості, що й зумовило невеликий відсоток таких установ до середини XIX ст. Зазначимо, що положення цього документа визначали головні засади організації благодійних товариств аж до кінця XIX ст. Нормативні положення законодавчого акта суворо регламентували й діяльність благодійних організацій, їх підзвітність місцевій владі тощо. Вихід за рамки положень документа призводив до повної ліквідації благодійної установи.

На наш погляд, одним із перших вітчизняних приватних філантропічних товариств, діяльність якого була спрямована на реалізацію освітніх потреб тогочасного населення, слід вважати Благодійне товариство, що було засновано в Харкові у 1811 р. Ініціатором його створення став, за словами Д. Багалія і Д. Міллера, "найгуманніший і найкращий з харківців за моральними якостями" – у подальшому знаменитий український письменник Г. Квітка. "Скромний і непомітний за величною постаттю свого брата – губернського предводителя дворянства, Гр.Ф. Квітка, – писали дослідники, – був справжньою душею всієї організації й головним її працівником. Жоден проект, жоден папірець не виходив з Товариства не складеним і не переписаним власноручно самим Квіткою" [1, с. 904].

Установлено, що об'єктом уваги Харківського благодійного товариства був "кожний, незалежно від його стану, статі та віку, хто потребує опіки, допомоги, розради чи напучення: 1) ті, хто втратили свої статки або зазнали збитків через нещасний випадок; 2) вдови, які потребували опіки та коштів на прожиття; 3) сироти, яких потрібно виховувати, а також влаштувати на службу або навчити якогось ремесла; 4) нещасні дівчата, які залишилися без наставників і засобів до існування й через те могли піддатися спокусі та розпусті; 5) важко хворі, яким потрібен догляд і кошти на прожиття та лікування, – словом, усі знедолені, які не з власної провини опинилися у скрутному становищі й потребували допомоги" [1, с. 904].

Одним із головних завдань благодійної діяльності товариства, відповідно до його статуту, було, поряд з матеріальною підтримкою, "допомогти нужденній людині самій звестися на ноги й стати продуктивним, корисним членом суспільства, здатним жити цілком самостійно, не потребуючи громадських подачок", що свідчить про новаторство і прогресивність цієї організації. Зазначимо, що саме ця ідея була висунута передовими вченими як першочергове завдання доброчинної діяльності лише наприкінці XIX – на початку XX ст.

До складу харківського товариства входили майже всі визначні представники тогочасного місцевого дворянства: Шидловські, Стремоухови, Розальон-Сошальські, Зарудні, Квітки, Хорватов, Абаз, Лосєви, гр. Девієр, гр. Гендрикова,

Куликовська, Бердяєви, Підгоричани, Ковалевський, предводитель Харківського повіту Познанський та ін.; науковці та великі губернські чиновники – ректор Стойкович, професори Осиповський, Каменський, Книгін, Делявін, Васильєв, Павлович, Шумлянський, Нельдехен, губернський прокурор Любовников, директор училищ Шредер, радники Цербиков і Мокринець, губернський казначей Романов, голова палати фон Мінстер, голова лікарської управи Грумбах; книгопродавець Бєлоусов, секретар Сердюков, аптекар Венцель, священик Погореленков, військовий Святка; бажаючі "почувствовать добра приятство" з Орловської, Воронезької, Катеринославської, Полтавської, Чернігівської, Таврійської, Вітебської, Московської, Костромської, Петербурзької, Владимирської і навіть Томської губерній.

Члени товариства поділялися на почесних, які робили великі пожертви (по 1000 крб щорічно); постійних, які вносили в касу товариства по 25 крб щорічно, і дійсних членів, відсоток з одноразових щорічних внесків яких також дорівнював 25 крб.

Зазначимо, що діяльність Харківського благодійного товариства виявлялася в таких справах: "…плата за навчання в губернській гімназії та утримання в гімназійному пансіоні вісьмох незаможних дворянських дітей; … створення закладу для виховання і навчання восьми дітей жіночої статі; … виплата пенсії непрацездатним особам". Як зазначали Д. Багалій і Д. Міллер, благодійне товариство прагнуло стати організацією не лише місцевою, але й всеросійською [24, с. 904].

Виявлено, що до 30-х рр. XIX ст. на території Російської імперії, а отже, й України, що входила до її складу, існували переважно благодійні організації, метою яких була опіка людей похилого віку, убогих, невиліковно хворих і непрацездатних. З 1831 р. до них додалася значна кількість установ, які присвячували свою діяльність опікуванню, вихованню та навчанню дітей.

Зазначимо, що тільки в 40-х рр., як стверджували Д. Багалій і Д. Міллер, у Харкові створюються благодійні установи, які своєю появою завдячують уже не приватній, а урядовій ініціативі. Така доброчинність, як наголошували дослідники, виникає не proprio motu, а за наказом згори [1, с. 904–906]. Усе це дає змогу стверджувати, що саме приватній благодійності належить ініціатива розв'язання актуальних проблем тогочасного суспільства. Підтвердження цієї думки знаходимо й у статті "Завдання опіки та виховання дітей на Заході": "Досвід як західноєвропейських держав, так і Росії, доводить, що іноді приватна благодійність дає початок добрій справі, а вже потім громадська або державна благодійність приходить на допомогу" [5].

В історії розвитку благодійності 30–40-ві рр. XIX ст. позначилися також як період появи нової форми доброчинної діяльності, яка, за даними тогочасних дослідників, мала "стихійний, неорганізований, випадковий характер". Якщо хтось із членів місцевого вищого світу звертав увагу на тяжке становище тих чи інших осіб, то на користь нещасних проводили підписку, іноді влаштовували вистави, концерти, танцювальні вечори тощо. Пожертвування робили також під час виборів у дворянське зібрання. Сума таких пожертвувань була чималою, як зазначали Д. Багалій і Д. Міллер. Наприклад, у 1824 р. загальна сума дворянських благодійних пожертвувань становила 20 257 крб [1, с. 908].

Особливо популярними, як зазначають науковці, були благодійні вечори, які тоді входили в моду. Ініціатива їх проведення належала дамам із місцевого вищого світу. Так, у 1837 р. "на бажання" Харківського товариства шляхетних дам, на чолі з дружиною губернатора Емілією Петрівною Трубецькою, котрі "мали намір поєднати розвагу публіки з благодійною турботою про ближніх, у дворянській залі на користь бідняків було дано виставу і маскарад". Успіх спектаклю і маскараду спо-

нукав дам продовжити цю справу. Аматори музики та співу 17 січня 1838 р. влаштували музично-вокальний концерт, а після нього лотерею з розіграшем різних речей і дамських рукодільних виробів [1, с. 911].

Установлено, що з часом така форма доброчинної допомоги набула широкого розвитку. Так, з метою надання матеріальної допомоги вихованцям Полтавського дитячого притулку у 1846 р. у місті Полтаві шанувальники музики організували та провели благодійний концерт. У наступному році, за ініціативою Н. Ознобішина було проведено дві вистави на користь Олександрійського дитячого притулку [8].

Благодійні вечори та спектаклі, за даними архівних документів, що зберігаються у ДАХО, проводилися і для студентів Харківського технологічного інституту.

У ході наукового пошуку виявлено, що наприкінці 40-х рр. спостерігався певний спад у розвитку благодійності, який був зумовлений таємним наказом Миколи I про заборону створення благодійних товариств, виданим у 1848 р.

Установлено, що характерною ознакою другої половини XIX – початку XX ст. стало різке збільшення кількості благодійних організацій та установ, ініціаторами відкриття яких були не урядові кола. Так, 50–60-ті рр. XIX ст., згідно з даними праці "Благодійні установи Російської імперії", були початком значного зростання кількості благодійних установ. Таке явище було зумовлене спрощенням процедури затвердження нових благодійних організацій унаслідок лібералізації громадського життя того часу. З 1861 р. й до 1899 р., як зазначали дослідники, було засновано 95% усіх діючих товариств і 82% усіх закладів, що функціонували наприкінці XIX ст. Найбільша ж кількість появи благодійних установ спостерігалася в період з 1891 до 1899 р. [2, с. 10]. Також варто взяти до уваги думку авторів нарису історії "Імператорського філантропічного товариства", які стверджували, що 1855–1880 рр. стали періодом появи великої кількості благодійних товариств та закладів [7].

Стверджуючи, що найбільша кількість благодійних товариств була заснована протягом 1851–1860 рр., автори дослідження "Благодійні установи Російської імперії", у свою чергу, класифікували доброчинні організації та установи, по-перше, за місцем їх підпорядкування керівним урядовим органам – міністерствам та відомствам; по-друге, за віком користувачів благодійної допомоги. Останні поділялися на дві категорії. Перша включала дитячі заклади:

а) благодійні заклади для догляду й виховання малолітніх і неповнолітніх: виховні будинки та сиротинці, дитячі ясла та будинки для немовлят, дитячі притулки, притулки працелюбства, притулки виправно-виховні, притулки для дітей з розумовими вадами, калік і паралітиків, дитячі садки, землеробські колонії;

б) заклади дешевого та безкоштовного навчання: школи та училища загальноосвітні (початкові, парафіяльні, недільні, народні, підготовчі тощо), школи та училища спеціальні (ремісничі, професійні, технічні, рукодільні, художні, медичні, для глухонімих та сліпих тощо).

До другої категорії увійшли заклади для дорослих, які автори зазначеної роботи поділили на п'ять груп, із яких найбільший інтерес, відповідно до предмета нашого дослідження, становлять установи трудової допомоги: будинки працелюбства та робітні будинки, майстерні різного профілю, довідкові та рекомендаційні бюро, благодійні комісії та контори [2, с. 12].

Зазначимо, що автори видання особливо підкреслюють той факт, що до наданого переліку доброчинних організацій вони внесли лише ті, "які є суто благодійними, тобто надають допомогу безкоштовно або за досить помірну плату"; а перелічуючи навчальні заклади, назвали ті, що мають характер благодійних закладів, надаючи допомогу у формі безплатного або дешевого навчання та виховання. Внаслідок цього, за

зауваженням дослідників, до підрахунку не ввійшли такі школи та училища: церковноприходські, міські, земські та інші, а було включено лише ті, що утримувалися або благодійними товариствами, або приватними благодійниками [2, с. 25–26].

Заклади опіки та виховання дітей, згідно з даними вищезазначеної роботи, здебільшого були зосереджені в губернських містах і перебували у віданні приватних осіб та благодійників (близько 45% усіх закладів, або 595). Заклади безкоштовного та дешевого навчання становили 40% усієї кількості установ названої групи, а більше половини з них припадало на повітові міста й невеликі містечка. У справі опікування дорослих, за даними, що наведено в дослідженні, головне місце також посідали приватні особи та товариства (882).

До закладів безкоштовного та дешевого навчання, які з'явилися у XVIII ст., у 1900 р. належали 993 навчально-виховних установи, з яких 448 перебували у віданні приватних осіб. Зазначимо, що багато з цих закладів були відкриті після 60-х рр. XIX ст. З територіального погляду цей вид благодійних закладів набув поширення переважно в європейській частині країни, а саме у Санкт-Петербурзькій (230), Московській (163), Новгородській (29), Київській (24) губерніях і т. д. Кількість осіб, що навчалися у благодійних закладах, на 1898 р. досягла 87 030 [2, с. 26].

Сучасний дослідник А. Нарадько класифікує благодійні товариства, що діяли в досліджуваний період, за об'єктом надання допомоги, галуззю та територіальними межами.

За об'єктом надання допомоги благодійні товариства, як зазначає дослідник, поділялися на такі, що допомагали нужденним учням і студентам, і такі, що допомагали викладацькому складу того чи іншого типу навчального закладу – вчителям, науковцям, вихователям.

Благодійні товариства розрізнялися також галузевою спрямованістю, тобто сприяли становленню та розвитку певних галузей освіти (дошкільної, середньої, вищої, професійної і т. д.), науки, культури тощо.

Товариства поділялися за територіальним принципом на загальнодержавні, що діяли в межах усієї держави, та регіональні, що діяли в межах губернії, повіту або населеного пункту. Деякі благодійні організації поширювали свою діяльність і за межі держави. Остання пильно контролювала діяльність усіх цих закладів [10, с. 44–45]. Наведена вище класифікація А. Нарадька, на нашу думку, цілком виправдана.

Кінець XIX – початок XX ст. позначилися в історії розвитку досліджуваного феномену як період модернізації законодавства з питань благодійності, спрощення та уніфікації процедури створення нових доброчинних організацій та установ. Так, у червні 1897 р. Міністерство внутрішніх справ видало "Статут допомоги бідним". З прийняттям цього документа всі існуючі до цього часу товариства повинні були узгодити свої статути з установленими державою нормативними положеннями, а губернаторам було дозволено затверджувати статути нових товариств після узгодження їх з прийнятим "Статутом". Зазначимо, що цей документ дістав неоднозначну характеристику з боку дослідників. Так, С. Гогель, позитивно оцінивши цей законодавчий акт, писав, що він упорядкував "темну сторону справи благодійності", під якою дослідник розумів фінансові питання та звітність приватних благодійних установ. У створеному статуті, як зазначав дослідник, було чітко визначено права й обов'язки товариств, "докладно розроблено положення про попечительства як дільничні підрозділи товариства, необхідні для правильної організації благодійництва, для ретельного вивчення становища нужденних, для надання відповідної до потреб допомоги … ґрунтовно розглянуто питання про кошти товариства, до-

зволено влаштування спектаклів, публічних лекцій, збирання коштів …точно встановлено правила складання і подання звітів тощо" [3, с. 114 –115]. "…Окрім величезного значення щодо полегшення приватної ініціативи, яка надзвичайно важлива в таких починаннях, цей статут містить багато положень, що можуть слугувати членам товариства вказівкою, як вести справу", – наголошував учений [3, с. 116]. Такі дії уряду, на наш погляд і як слушно зауважує сучасний дослідник А. Нарадько, з одного боку, спростили процедуру реєстрації асоціацій однодумців, а з іншого – значно обмежили права благодійних організацій щодо можливості розширення своїх повноважень [10, с. 46].

У ці часи в громадському житті країни значно збільшується кількість благодійних товариств та вільних просвітницьких організацій благодійного типу, які спрямовували свою діяльність на розв'язання проблем тогочасної освіти: товариства надання матеріальної допомоги бідним учням, товариства надання матеріальної допомоги студентам, товариства сприяння народній освіті, товариства грамотності, товариства поширення народної освіти, товариства шкільної освіти (Фребелівське товариство сприяння початковому вихованню, Педагогічний музей військово-навчальних закладів у Петербурзі, педагогічний відділ Історико-філологічного товариства при Харківському та Одеському університетах тощо); товариства дошкільної освіти (Київське товариство народних дитячих садків; товариство піклування про дітей); товариства позашкільної освіти (народні університети, комісії народних читань, товариства організації курсів для дорослих та недільних шкіл, бібліотечні товариства); товариства, які піклувалися про організацію дозвілля (товариства народних розваг, товариства тверезості, народні будинки) тощо. Серед головних завдань, що ставили перед собою зазначені доброчинні об'єднання, насамперед назвемо такі: поширення грамотності та освіти серед населення того чи іншого району національності, статі та ін.; відкриття, утримування загальноосвітніх та професійних навчальних закладів, бібліотек, читалень, недільних шкіл, сирітських будинків, притулків і т. д.; улаштування дітей у навчальні заклади; матеріальна допомога бідним учням і студентам; підготовка бажаючих до педагогічної діяльності тощо [13].

Проведений науковий пошук дає змогу виділити принципи, що визначили організацію та діяльність доброчинних асоціацій досліджуваного періоду, а саме: діяльність у межах загальнодержавних законів та в рамках законів про благодійні товариства; легальність і підзвітність місцевій та центральній владі; аполітичність; демократичність організації та діяльності. Зазначимо, що збільшенню кількості благодійних організацій сприяли також прийняті урядом такі законодавчі акти, як Маніфест 17 жовтня 1905 р., яким було проголошено свободу союзів, "Тимчасові правила діяльності союзів та об'єднань" від 4 березня 1906 р. [13].

Наприкінці XIX ст. в інформаційному просторі країни з'явився цілий ряд друкованих періодичних видань, які присвячували свої публікації проблемі аналізу шляхів подальшого розвитку благодійної діяльності. Автори публікацій торкалися також і таких питань, як законодавчі акти та розпорядження уряду в системі доброчинності, історія розвитку форм і видів досліджуваного явища, висвітлення поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців щодо теоретичних засад розвитку доброчинності, проблеми діючих доброчинних організацій, установ і закладів тощо. Серед журналів, що видавалися протягом 80–90-х рр. XIX ст., слід назвати, зокрема, такі: "Детская помощь" (1885–1894 рр.), за сприяння Г. Смирнова-Платонова; "Вестник благотворительности" (1897–1903 рр.), ініціатором створення якого було Відомство імператриці Марії; "Трудовая помощь" (1898–1916 рр.), який видавався

“Попечительством о домах трудолюбия и работных домах” імператриці Олександри Федорівни.

Значну роль у розвитку благодійності відіграло створення у 1909 р. Всеросійської спілки установ, товариств і діячів громадської та приватної опіки. Головним завданням новоствореної організації, як підкреслював С. Гогель у своєму виступі на установчих зборах спілки, було “вивчення сучасного становища, потреб і наявних сил російської благодійності як публічної, так і приватної” з метою “кращого з’ясування дійсного становища сучасної благодійності, ознайомлення діячів та благодійних установ з досвідом роботи одне одного або навіть об’єднання діячів цієї галузі та поширення в суспільстві сучасних нових поглядів щодо організації благодійності” [12, с. 1].

На початку XX ст. відбулися й перші з’їзди благодійних організацій та установ, які сприяли обміну досвідом, думками щодо покращення як організації, так і подальшої діяльності органів доброчинності. Так, у березні 1910 р. у Санкт-Петербурзі було проведено перший з’їзд вітчизняних діячів громадської та приватної опіки. У вступному слові на відкритті з’їзду голова Всеросійської спілки установ, товариств і діячів громадської та приватної опіки Г. Тобізен наголосив на необхідності індивідуалізації благодійної допомоги. “Ідеальна організація благодійності має бути такою, – підкреслював він, – щоб вона, повсюди й з усіх поглядів, відповідала обсягу та розміру її дійсної потреби; щоб кожний, хто насправді потребує допомоги, був упевнений у тому, що він знайде собі підтримку й опіку, щоб він знав, де їх слід шукати та куди звертатися, а з іншого боку, щоб лінощі, неробство, симуляція бідності не знаходили собі заохочення” [12, с. 21–22]. Серед виступів учасників з’їзду заслуговує на увагу також доповідь приват-доцента Московського університету А. Єлістратова “Заходи для впорядкування приватної благодійності”. Доповідач порушив актуальну на той час проблему обмеження урядового нагляду за приватною благодійністю. Урядовий контроль, як зазначав А. Єлістратов, “виявиться неприпустимою перешкодою для розвитку приватної благодійності … якщо існування благодійного товариства залежатиме від рішення урядової влади”. Суворі форми урядового нагляду за приватною благодійною діяльністю, як підкреслював промовець, не впорядкують, а лише паралізують її правильний та здоровий розвиток. До таких форм А. Єлістратов відносив концесійний порядок для створення благодійних товариств і широкі повноваження адміністрації щодо припинення дії та закриття благодійних товариств, які “загрожують громадській безпеці та спокою”. Такі форми контролю, на думку доповідача, “несумісні з необхідною для розвитку благодійних товариств упевненістю самих благодійників у тривалості організацій, які вони підтримують”. А. Єлістратов наголошував, що урядовий нагляд даватиме позитивні результати лише в тому разі, якщо він буде здійснюватися у формі “зовнішнього” контролю за прибутками і видатками – звітності та ревізії [4, с. 32–40].

Також на засіданнях секцій з’їзду було заслухано повідомлення В. Пекарського “Трудова колонія як засіб виховання”, Л. Оршанського “Чергові завдання професійної освіти в Росії у зв’язку з новими прикладними мистецтвами на Заході” та ін., які, зокрема, торкалися питання про участь благодійності в розвитку різних галузей системи освіти [11]. У 1914 р. відбувся з’їзд з питань громадської опіки, ініційований Міністерством внутрішніх справ.

Специфічним етапом у розвитку приватної доброчинності став період Першої світової війни, що спричинив утворення нових благодійних організацій, а та-

кож появу нетипових приватних навчальних закладів – шкіл різних типів і рівнів для дітей-біжінців.

Отже, напередодні жовтневого перевороту 1917 р. приватна благодійна діяльність стала невід'ємним атрибутом громадського життя України.

Висновки. Таким чином, проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що приватна благодійність у галузі освіти пройшла складний шлях розвитку, протягом якого чітко позначилися такі тенденції: поступове ускладнення мети й завдань благодійності – від суто матеріальної підтримки нужденного до морального впливу на нього з наданням можливості самостійно "стати на власні ноги, а не на громадські милиці"; активна участь суспільства у вирішенні актуальних проблем розвитку благодійності – обговорення в пресі, проведення з'їздів, вивчення зарубіжного досвіду; об'єднання різних видів благодійності з метою впорядкування, координації діяльності доброчинних закладів і установ.

Література

1. Багалей Д.И. История города Харькова за 250 лет его существования (с 1655-го по 1905-й год) : истор. мон. : в 2 т. / Д.И. Багалей, Д.И. Миллер. – Х. : Репр. изд., 2004. – Т. 2: XIX-й и нач. XX-го века. – 982 с.
2. Благотворительные учреждения Российской империи : в 3 т. – СПб. : Тип. СПб. акц. о-ва печ. дела. – Т. 1. – 281 с.
3. Гогель С.К. Объеденение и взаимодействие частной и общественной благотворительности / С.К. Гогель. – СПб. : Тип. о-ва "Общественная польза", 1908. – 237 с.
4. Елистратов А.И. Меры для упорядочения частной благотворительности / А.И. Елистратов // Труды первого съезда русских деятелей по общественному и частному призрению (8–13.03.1910 г.). – СПб. : Тип. И.В. Леонтьева, 1910. – С. 32–40.
5. Задачи призрения и воспитания детей на Западе // Вестник благотворительности. – 1897. – № 11. – С. 7–13.
6. Законодательные вопросы общественного попечения о бедных // Вестник благотворительности. – 1897. – № 12. – С. 12–24.
7. Исторический очерк Совета Императорского человеколюбивого общества и подведомственных ему учреждений / сост. В. Троицкий. – СПб., 1898. – 462 с.
8. Левченко І.М. Роль народної ініціативи в розвитку початкової та середньої освіти на Лівобережній Україні в 1825–1860 рр. : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата іст. наук : 07.00.01 / І.М. Левченко. – Запоріжжя, 2002. – 203 с.
9. Максимов Е.Д. Законодательные вопросы общественного попечения о бедных / Е.Д. Максимов // Вестник благотворительности. – 1897. – № 6. – С. 22–26.
10. Нарадько А.В. Благодійність у розвитку освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століть) : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата іст. наук : 07.00.01 / А.В. Нарадько. – Запоріжжя, 2002. – 242 с.
11. Оршанский Л.Г. Очередные задачи профессионального образования в России в связи с новым прикладным искусством на западе / Л.Г. Оршанский // Труды первого съезда русских деятелей по общественному и частному призрению (8–13.03.1910 г.). – СПб. : Тип. И.В. Леонтьева, 1910. – С. 602.
12. Труды первого съезда русских деятелей по общественному и частному призрению (8–13.03.1910 г.). – СПб. : Тип. И.В. Леонтьева, 1910. – 637 с.
13. Чарнолуский В.И. Частная инициатива в деле народного образования. Социальное значение, типы, основные вопросы и очередные практические задачи свободных просветительных общественных организаций в современной России / В.И. Чарнолуский. – СПб. : Тип. Александрова, 1910. – IV. – 195 с.

ДУБІНЕЦЬ І.В.

ПРОБЛЕМА СТИЛЮ В ПРАКТИЦІ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ-ПІАНІСТІВ

Художньо-просвітницька спрямованість підготовки майбутніх фахівців зумовлює необхідність дослідження питань формування навичок професійної діяльності, зокрема, розвитку в учнів музично-виконавських умінь. Серед них значне місце займає здатність майбутніх фахівців до інтерпретації, вірної стилю, або, іншими словами, до виконання творів у стилі. Зокрема, педагогу необхідно знати, якими засобами формувати в учня відчуття і розуміння стилю як особливого світу ідей та образів, щоб світ цей став для нього своїм, а його музична мова в будь-якому стилі – настільки природною, як спілкування рідною мовою. Встановлено, що одним зі шляхів активізації навчального процесу є опора на стиль.

Проблемам стилю особливу увагу приділяли В. Одоєвський, Б. Сєров, Б. Яворський, Б. Асаф'єв, Л. Мазель, В. Цуккерман, В. Холопова, а серед українських науковців – С. Шип, В. Москаленко, О. Катрич, Н. Горюхіна, Є. Єркіна, О. Щербініна.

Мета статті – розкрити поняття виконавського стилю, розглянути три піаністичні типи, основи стильового підходу.

Проблемою стилю традиційно займаються такі науки, як естетика, культурологія, мистецтвознавство.

Виконання, вірне стилю, – ознака душевної та духовної культури, а вона не з'явиться сама по собі. Її треба терпляче й уміло створювати, не зламавши органіки внутрішнього світу учня. Складність стильового підходу полягає в тому, що учневі треба навчитися відтворювати в живому звучанні всю глибину і неповторність образного світу, характерного для будь-якої епохи і, звісно, для того чи іншого композитора.

Кілька десятиліть тому цю проблему порушив Я.І. Мільштейн. Він писав: "Розуміння індивідуальних стилістичних рис композитора – ось що необхідно перш за все знати виконавцю, який повинен розуміти характер твору, стиль даного композитора, даного художнього напряму, а іноді навіть стиль цілої епохи" [5; 6].

Ці слова залишаються актуальними і сьогодні. Сказане породжує проблему, важливу для виконавця і, звісно, для педагога. Мова йде про виконавський критерій, якому педагог повинен навчити свого учня.

Стиль – одна з найважливіших категорій мистецтвознавства; це історично сформована та соціально зумовлена спільність ідейно-художніх принципів, що об'єднує в дану епоху твори майстрів, які працювали в різних видах та жанрах мистецтва.

Термін "музичний стиль" визначає систему засобів музичної виразності, що слугує для втілення певного ідейно-образного змісту. Спільність стильових ознак у музичних творах спирається на соціально-історичні умови й світосприйняття композиторів, їх творчий метод, на загальні закономірності музично-історичного процесу.

Поняття стилю має багато трактувань. У XVII ст. воно означало скоріше "жанровий" стиль, а також стиль новий, сучасний, або старий. Пізніше його зближували з поняттям "манери" і до недавнього часу майже ототожнювали зі словом "форма". Тепер поняття стилю трактується і як змістовна система засобів (Л. Мазель), і як "вищий вид художньої єдності" (С. Скребков), і як "глибинна інтонація" (В. Медушевський), і як особлива, неповторна "картина світу". З теоретичного погляду, стиль – це єдність системно організованих елементів музичної мови, зумовлених спільністю системи музичного мислення. Стиль – це передусім єд-

ність і цілісність, саме таке уявлення має бути головним для педагога, адже виконання в стилі повинне породжувати відчуття естетичної гармонії.

Стильовий підхід у навчанні гри на фортепіано має свою історію. Стильовий підхід, яким ми його уявляємо сьогодні, характеризує роботу педагога як спрямовану на свідоме запровадження головних рис стилю композитора в цілісному, творчому, виконавському акті учня.

Опанувати поряд з фортепіанною грою і музичного мистецтва в цілому, зрозуміти, як вони пов'язані, зуміти дати вираз другому через перше, використовуючи можливості всіх наук, передусім естетики і психології, підкорити єдності художньої ідеї й поетичного уявлення і духовно-моральні бажання, і прагнення – все до кінчиків пальців – у цьому полягає естетика фортепіанної гри. Прагнення до цілісного досягнення музичного твору, до підкорення всіх виконавсько-виражальних засобів єдиній художній ідеї і зараз вважається одним із головних принципів стильового підходу в навчанні музиці.

Під стилем виконавства часто розуміють різні теоретичні погляди, з різних точок зору трактуючи питання музичної інтерпретації, але ж ми під стилем повинні розуміти сукупність виражальних та технічних засобів, притаманних майстерності інструменталіста, індивідуальний характер фразування, неповторну манеру інтерпретації і всі особливі прийоми поводження з інструментом.

Прийоми виконавства можуть прямо залежати від стилістичних особливостей твору, від принципів будування форми поліфонічної або гомофонної, яскравої або лінеарної, розгорнутої або лаконічної.

У кожну епоху панує та чи інша манера гри. У широкому значенні слова під виконавським стилем ми повинні розуміти всі властивості, особливості та принципи інтерпретації. Таким чином, розрізняють стиль виконання окремого майстра та стиль виконання, притаманний окремій школі, країні або епосі. Стиль виконання залежить від змісту і форми твору, що інтерпретується.

Найчастіше виконавським стилем володіє яскрава та потужна суто творча течія, яка наполегливо потребує нових виражальних засобів. Але інколи трапляється, що талант окремих видатних піаністів втілює в життя нові прийоми авторського викладу. Тоді нові горизонти піанізму відкривають можливості, не доступні для попереднього стилю, чим справляють великий вплив на сучасну їм композиторську творчість та на подальший її розвиток.

Не можна говорити про розвиток виконавського фортепіанного стилю у відриві від історії творчості композиторів, які писали для цього інструмента і в більшості випадків були видатними піаністами.

Ідея виконавської цілісності перебувала в центрі естетичних поглядів видатного піаніста Ф. Бузоні, яку він реалізував як у власному виконанні, так і в теоретичних працях. Для Ф. Бузоні єдність, цілісність виконавської інтерпретації, безперечно, є вищим художнім принципом. Трактуючи зміст того чи іншого твору, він часто підкреслює нероздільність у ньому художньої ідеї, образу, вираженого почуття і форми.

На думку видатного німецького піаніста А. Шнабеля, неможливо зрозуміти який-небудь твір, не знаючи творчість композитора в цілому. Цю точку зору підтримував і Я. Зак.

Новим етапом в усвідомленні стильової сутності музичної інтерпретації, залежності виконавської музики стала теорія німецького педагога-музиканта К. Мартінсена. У двох своїх книгах, які пізніше об'єднає автор, назвавши нове видання "Творче викладання гри на фортепіано", серед багатьох цінних думок він висуває одну центральну: техніка піаніста визначається його індивідуальною "звукот-

ворчою волею”. Характер цієї волі повністю підпорядкований одному з трьох піаністичних типів: класичному, романтичному чи експресіоністичному. Визначаючи названі типи, музикант по суті говорить про певні стилі гри, детермінантою яких виступають ті чи інші властивості людської особистості.

Так, класичний тип, на думку К. Мартінсена, схиляється до ретельної обробки деталей. Його увага спрямована на атомістичні одиниці музики, окремі елементи техніки. Для нього характерні прагнення до педантичної вірності “літері” нотного тексту, до точності ритму, до незалежності пальців, рівності пальцевого удару.

Романтичний тип протилежний класичному. Якщо ілюстрацією класичного типу виступає піанізм Г. Бюлова, то виразником романтичного стилю є мистецтво А. Рубінштейна. Цей піаністичний тип висуває на головне місце вираз поетичної ідеї твору. Піаніста такого типу характеризує “прагнення до органічно цілісного, симфонічного імпровізаційного трактування”, яке одним поривом охоплює весь твір. Різноплановість виконавських напрямів чітко виражена у словах Г. Когана: “Так, класичний піаніст, йдучи від окремого, доходить до загального; так, романтичний піаніст, йдучи від загального, доходить тимчасово до окремого” [3, с. 58].

Третій – експресіоністичний – тип К. Мартінсен пов’язує з іменем Ф. Бузоні. Специфіку цього типу музикант визначає як прагнення до об’єктивізму через подолання суб’єктивізму. Кожний з названих типів, за твердженням німецького педагога, має свій арсенал технічних прийомів. Стильовий підхід К. Мартінсена, таким чином, спирається передусім на виконавський тип самого учня.

Основи стильового підходу в російській фортепіанній педагогіці заклав А. Рубінштейн, який відбудував програму, що відтворює в загальних рисах шлях стильового осягнення музики, до якої звертаються й сьогодні педагоги, що мислять. Це наполегливість вивчення авторського тексту, творче його осягнення та правильна передача ідеї твору. А. Рубінштейн вважав, що осягати стиль слід без допомоги редакцій, які спотворюють наміри автора, а лише виконуючи багато його творів. Він говорив про те, що Бах не записував відтінки та темп, їх треба осягнути своїм розумом і більше грати Баха. Музикант втілював метод, який може бути названий осягненням стилю “від протилежного”, він змінював стиль викладення, показуючи, як змінюється від цього характер музики. Цей цікавий прийом стильового зіставлення може бути використаний і сучасним педагогом для пильнішого вивчення учнем інструментального викладу, який є яскравим репрезентантом стилю композитора.

Стильовий підхід був, безумовно, і в класі великого музиканта, виконавця, педагога Г. Нейгауза. Блискучий знавець музики, живопису, літератури, він вводив учня в безмежний світ культури, розвивав гостре стильове відчуття. На класних бесідах він порушував питання історії стилів, їх спадкоємність чи різноспрямованість, що значно розширювало кругозір учнів, прищеплювало інтерес до самостійних пошуків, виховувало в них справжніх художників-професіоналів.

Г. Нейгауз додержується актуальної теми про необхідність стильових перевтілень, де доводиться заглиблюватись то в один, то в інший музичний стиль, він помічає, як відбувається перебудова психіки, що формує нову стильову установку, і разом з тим змінюється ставлення до нового стилю. Для Г. Нейгауза головним у виконанні творів був вияв музичної ідеї, змісту музики. На розуміння цього змісту, особливого для кожного стилю, була спрямована вся педагогічна робота майстра. Ця мета досягалась шляхом осягнення цілого і деталей.

Е. Ліберман вважав роботу над стилем природною і необхідною складовою педагогічного процесу, музикант вкладає в неї розкриття поетичного змісту твору,

його красу, закономірності структури, форми та інших елементів. Так працювали Л. Ніколаєв, Г. Нейгауз та багато інших видатних педагогів.

О. Іохелес, учень Ігумнова, починав роботу в класі з виявлення художнього образу і звукового ідеалу твору в цілому і в суттєвих деталях. Методи при цьому були різні, залежно від талановитості і загальної культури учня. "Після ознайомлення з п'єсою, – пише учениця О. Іохелеса В. Носіна, – професор розповідав учневі про час і місце створення твору, наводив історичні факти, що супроводжували його написання" [7, с. 42].

О. Гольденвейзер у своїй праці "Про Моцарта і виконання його фортепіанних творів" зазначав, що виконання творів В. Моцарта є для піаніста дуже складним завданням. "Твори його відрізняються виключною прозорістю, тому кожний звук у них на рахунку, нічого неможна прикрити ні педаллю, ні перебільшеною силою – все має бути абсолютно чітко… Інколи думають, що твори В. Моцарта треба грати якимось "зниженим звуком, і мало не "бурмочуть щось собі під ніс", між тим мелодії композитора повинні звучати дуже співучо, світло. Надзвичайно тонкого виконання вимагають всі супроводи. …Крім того, треба раз і назавжди запам'ятати, що у В. Моцарта немає пасажів, що всі його гадані пасажі являють собою мелодійну лінію" [1, с. 156]. Останнє твердження подібне до того, яким Г. Нейгауз характеризує фігураційні пасажі Ф. Шопена, називаючи їх "прискореною мелодією". Це суто виконавське трактування музичної тканини своєрідно підтверджує факт спадкоємності інструментальних стилів В. Моцарта і Ф. Шопена, генетичного споріднення другого з першим.

У книзі С. Фейнберга "Піанізм як мистецтво" проблема стилю є однією з ключових. Він пише про винятково цікаві особливості бетховенського та шопенівського фортепіанного стилю, про кардинальні реформи в прийомах О. Скрябіна, про його прихований тематизм і ритміку. У музичному ритмі починають відокремлюватись нотна метрика і реальний рух музики. У своїй книзі С. Фейнберг наголошує, що саме фортепіанний стиль К. Вебера набуває рис театральності, а окремі партії його сонат звучать як мелодії оперних арій. Методи фортепіанного викладу у К. Вебера ближче до класичних зразків його попередників. Що стосується стилю Р. Шумана, то, вивчаючи його твори, піаніст має бути готовий до подолання внутрішніх суперечностей і контрастів його стилю. Інтерпретатор Р. Шумана має вміти поєднувати у своїй грі віртуозність з проникливим ліризмом. Він має засвоїти і жорстко метричні побудови, і найтонші, свавільні коливання ритму. Виконуючи твори Р. Шумана, необхідно домагатися органічного поєднання ускладнено-матеріальних побудов та вишукано-мрійних форм.

Характерно до стилю С. Прокоф'єва у своїй книзі "Піанізм як мистецтво", С. Фейнберг указував на те, що саме С. Прокоф'єв зробив повний переворот у долі піанізму й фортепіанного стилю. Пройшло багато часу, поки почали відрізняти в "прокоф'євському" протиборстві конструктивні елементи, міцний фундамент для нових мелодій, гармонії і ритму.

Отже, при єдиному спрямуванні педагогічного процесу на відтворення найбільш характерних рис стилю композитора музиканти досягають цього різними засобами, що диктуються особливостями їх власної індивідуальності. Тому можна сказати, що єдність музично-педагогічного завдання в поєднанні з індивідуальним розрізненням методів – одна з принципових особливостей стильового навчання в класі фортепіано.

Однак, незважаючи на різницю індивідуальних методик, можна побачити дещо спільне в педагогічних установках, що дало змогу сформулювати головні

принципи стильового підходу в навчанні фортепіанному мистецтву, а саме: ставлення до стилю автора як до смислового світу; проникнення в саму суть музичного твору, його ідею, задум; єдність змісту й тексту, об'єктивних основ стилю та їх індивідуального відображення у виконавській творчості; детермінованість усіх виконавських засобів специфікою стилю композитора; врахування історичного фактора, знання виконавських традицій, а також розуміння можливості відхилення від них.

Щодо методів, які втілюють на практиці стильовий підхід, можна виділити такі як: ознайомлення з багатьма творами одного й того самого композитора, причому різних за жанрами; глибоке вивчення стилю композитора на прикладі одного твору за допомогою стильового аналізу структури, музичної мови; ретельний аналіз всіх деталей нотного тексту, авторських вказівок, визначення в них стильових факторів інтерпретації; вивчення редакцій тексту; знайомство з особистістю композитора, з обставинами, у яких був написаний твір; проникнення в "дух епохи" та знаходження проявів в інших видах мистецтва – живопису, літературі.

Висновки. Отже, трактування стилю, яке ми бачимо у видатних музикантів-педагогів, пов'язане з внутрішньою суперечністю самої цієї категорії. Аналіз прикладів стильового підходу в процесі навчання в класі фортепіано дає змогу визначити його суть, а також значення для сучасної педагогіки. Стильовий підхід як повне втілення стилю композитора за допомогою адекватних виконавських засобів має на меті розвиток особистості учня, розширює його світогляд, підвищує загальну і музичну культуру.

Література

1. Гольденвейзер А.Б. О Моцарте и исполнении его фортепианных призведений / А.Б. Гольденвейзер // Пианисты рассказывают. – М., 1990. – Вып. 1.
2. Зак Я.И. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Я.И. Зак // Вопросы фортепианного исполнительства. – М., 1968. – Вып. 2.
3. Коган Г.М. Вопросы пианизма / Г.М. Коган. – М., 1968.
4. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е.Я. Либерман. – М., 1988.
5. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я.И. Мильштейн. – М., 1983.
6. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М., 1961.
7. Носина В.Б. Олександр Львович Иохелес – музыкант и педагог / В.Б. Носина // Традиции отечественной фортепианной педагогики. – М., 1995. – Вып. 132.
8. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов высших учебн. заведений / [под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой]. – М. : Владос, 2001.
9. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. – М., 1965.

ДУБОВ А.М.

ВПЛИВ ФІЗИЧНОЇ, ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА САМОСТІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ЗОВНІШНЬО ТА ВНУТРІШНЬО ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

На сьогодні погіршується економічна, соціальна та екологічна ситуація, падає рівень здоров'я населення. Недостатня рухова активність – гіпокінезія, що є передумовою найбільш масових захворювань, уражає не лише молодь, а й старші, свідоміші контингенти дорослих. Багато в чому це пов'язано з тим, що пропаганда оздоровчих знань ведеться у формі рекомендацій, "готових до споживання" без будь-яких розумових зусиль [1; 4].

Різко знизилась фізична підготовленість покоління, що підростає. Традиційне уявлення про студентську молодь, як про одну з найбільш здорових соціальних

верств населення на сьогодні стає міфом. Досить помітно зросла кількість хронічних захворювань. Набула гостроти проблема зловживання наркотиків, алкоголю, тютюнопаління.

Зміцнення здоров'я та організація здорового способу життя молоді займає перше місце, адже саме в цьому віці формуються звички, переконання й характер людини. Фізична й моральна досконалість має стати метою кожної особистості. Значну увагу розвитку особистості, її способу життя варто приділяти в навчальних закладах. Це пов'язано з недооцінкою оздоровчої та виховної ролі фізичної культури та спорту. Від фізкультурної освіти студента формуються потреби в фізичному вдосконаленні. Додатково загальні знання дає така дисципліна, як "Валеологія". Але тільки фізична культура є основним чинником формування психологічно та фізично здорової людини.

Мета статті – проаналізувати стан зв'язку між такими дисциплінами, як фізичне виховання, основи екології та валеологія, що дасть змогу встановити роль і значення, ціннісні орієнтації, які впливають на розвиток особистості.

Як стверджує чимало дослідників, важливим компонентом цілісної народної культури від найдавніших часів і до сьогодення є народна фізична культура, яка охоплює всю сукупність досягнень у створенні та раціональному використанні спеціальних засобів, методів і природних умов з метою цілеспрямованого фізичного вдосконалення людини.

Особливості народної фізичної культури визначаються через поліфункціональні діалектичні взаємозв'язки численних чинників, таких як психологічний склад тієї чи іншої спільноти людей, їх головні антропометричні характеристики, географічні й кліматичні умови, стан виробничих відносин, економічний і політичний розвиток суспільства, рівень його матеріальної й духовної культури.

Народна фізична культура, як і вся культура суспільства, є продуктом творчої діяльності нації. На кожному історичному етапі вона змінюється залежно від особливостей суспільного розвитку кожного народу. Водночас фізична культура успадковує характерні національні цінності завдяки збереженню народних традицій і звичаїв, а також збагачується адаптованими чужинецькими запозиченнями. Паралельно з головним своїм завданням – вдосконаленням тіла людини, народна фізична культура суттєво впливає на духовний світ – світ емоцій, естетичних смаків, етичних і світоуявних аспектів особистості [6, с. 115].

Витоки уявлень про здоров'я приховані у глибині віків. Ще у давнину наші предки, розрізняючи стан здоров'я та хвороби, всіляко прагнули зберегти перше й уникнути другого. І якщо для запобігання хворобам – згідно зі знаннями та віросповіданнями того часу – часто застосовувалися зовсім фантастичні дії, то для зміцнення здоров'я ще у стародавніх культурах Сходу й Заходу застосовувалися, як правило, ефективні стимуляційні засоби, багато з яких майже без змін дійшли до нашого часу. Це стосується фізичних вправ, масажу, водних процедур і дієти. Є відомості, що ці оздоровчі засоби використовувалися ще в III–IV тис. до н. е. в Індії, де вони входили до складу релігійно-філософських і гігієнічних уявлень.

Переконавшись в ефективності застосування фізичних вправ у здорових людей, давні педагоги та лікарі Сходу почали використовувати їх для лікування захворювань. Таким чином, ще у давні часи одним із найдієвіших оздоровчих засобів – фізичними вправами – користувалися для стимуляції здоров'я як здорових, так і хворих людей. З цього моменту ми можемо констатувати практичне застосування тих принципів, які сьогодні є змістом загальної (зміцнення здоров'я здорових) та клінічної (зміцнення здоров'я хворих) валеології.

Фізична культура, так само як і валеологія та основи екології, ґрунтується на системі знань, узагальнень, поглядів на закономірності розвитку людини й особливості цілеспрямованого впливу на її природний розвиток специфічними засобами.

Валеологія в наш час формується як вихід з проблемної ситуації, яка склалась у медицині, неспроможній за рахунок особистих ідей і методів забезпечити здоров'я (І.І. Брехман, 1987).

Профілактична та валеологічна стратегія досягнення здоров'я полягає в її захисті, починаючи від народження й зміцнення впродовж усього життя, розумінні її цілеспрямованості та єдності, цілеспрямованості та поліпшенні загального стану організму, удосконаленні регуляції систем і функцій [4, с. 174–175].

Для валеологічного екологічного та фізичного виховання теоретичні знання стають безпосередньою виробничою силою – вони забезпечують найцінніші, життєво важливі звершення: зміцнюють здоров'я, позбавляючи людину хвороб, формують високу якість життя, збереження й розвиток усіх потенцій можливостей організму й особистості, активне й творче довголіття [1].

Методичний арсенал української теорії і практики фізичної культури та масового спорту пропонує безліч засобів для диференціації вправ і навантажень у найширшому діапазоні: від максимальних до чітко дозованих оздоровчо-лікувальних. Загалом, з огляду на нинішній стан здоров'я молоді України, оздоровчо-лікувальний напрям фізичної культури сьогодні потребує зміни ставлення до себе як до другорядного, менш важливого. Навпаки, кількість представників молодого покоління, які внаслідок перенесених хвороб, хронічних захворювань, інших причин мають ослаблене здоров'я, вимагає значного підвищення уваги до цього ефективного засобу лікування, підтримки, збереження й зміцнення здоров'я [5, с. 71].

Система знань про фізичне виховання людини є невід'ємною складовою ширшої системи знань в галузі української етнопедагогіки. Вона складається із раціональних відомостей, набутих протягом віків, і містить у собі сукупність закономірностей, принципів, які відображають як сам процес тілесного, духовного, морального виховання людини, так і його організаційні та методичні особливості [6, с. 134].

Систематичні заняття спортом підвищують нервово-психічну стійкість до емоційних стресів, підтримують розумову працездатність на оптимальному рівні, сприяють підвищенню успішності студентів.

Безперечно, наявна мережа вищих навчальних закладів країни – це саме та структурна частина вітчизняної системи фізичного виховання, яка за своєю чисельністю, розгалуженістю, матеріально-технічною базою має найкращі можливості для того, щоб формувати здоровий спосіб життя студентської молоді, особливо тієї складової, яка стосується рухливої активності. Принципово важливо також, що саме завдання виховання здорового покоління, а не досягнення високих спортивних результатів (оскільки спорт вищих досягнень – це доля небагатьох обдарованих, хто щоденно виконує величезний обсяг фізичних навантажень, часто ризикуючи здоров'ям, керуючись комплексом певних мотивів – задоволення потреби в суперництві з собі подібними, прагнення до суспільного визнання, підвищення рівня матеріального добробуту) є одним з основних завдань системи вітчизняної освіти, яке має бути реалізовано поряд з викладанням інших предметів [5, с. 70].

До таких предметів належить "Основи екології". Здоров'я людини залежить не тільки від генетичних факторів, а й від екологічних умов. Однак певною мірою

воно залежить також від свідомого ставлення людини до себе та навколишнього середовища.

Здоров'я – стан повного соціально-біологічного і психологічного комфорту, коли функція всіх органів і систем організму зрівноважені з природним і соціальним середовищем, відсутні будь-які захворювання, хворобливі стани та фізичні дефекти. Критерій здоров'я визначається комплексом показників. Однак за найзагальнішими рисами здоров'я людини можна визначити як природний стан організму, що характеризується повною зрівноваженістю будь-яких хворобливих змін.

Важливим фактором фізичного здоров'я є загартування організму. В основі загартування лежить властивість організму людини пристосовуватись до змін умов навколишнього середовища. У людині відбувається процес пристосування організму до нових умов існування – виникає адаптація.

Основні засоби зміцнення здоров'я та адаптації – ранкова гігієнічна гімнастика, перебування на природі – у лісі, парку, біля моря у горах та інше [3, с. 39–42].

Для підтримки адаптації організму до впливу негативних кліматичних і метеорологічних умов необхідно проводити водні процедури у вигляді обтирання, обливання, контрастного душу, купання, а також займатися фізичними вправами на відкритому повітрі протягом року [2, с. 151].

Висновки. Отже, кожна людина повинна ставитись до свого здоров'я з тим більшою увагою, чим глибше вона пізнає свій організм та навколишнє середовище. Повернути здоров'я, зміцнити його можливо не лише за допомогою фізичних вправ, а й за наявності необхідних знань з валеології та основ екології, що відкриє шлях до створення організму енергетично сильного, добре пристосованого до несприятливих умов як внутрішнього, так і зовнішнього середовища.

Література

1. Булич Е.Г. Валеологія. Теоретичні основи валеології : навч. посіб. / Е.Г. Булич, І.В. Муравов. – К. : ІЗМН, 1997. – 224 с.
2. Грибан Г.П. Формування адаптації студентів до фізичних навантажень і умов навколишнього середовища в процесі професійно-прикладної фізичної підготовки / Г.П. Грибан, Ф.Г. Опанасюк // Республіканська зб. наук. праць ІІІ Всеукраїнської наук.-практ. конф. ["Актуальні проблеми фізичного виховання у вузі"] / [під заг. ред. В.М. Казакова]. – Донецьк : ДонДМУ ім. М. Горького, 2001. – 192 с.
3. Заплатников Л.Т. Проблемы валеологии и гигиены в педагогике: прошлое, настоящее, будущее / Л.Т. Заплатников // Содержание валеологического образования и его дидактическое обеспечение. – Донецк : ООО "КИТИС", 1998. – 228 с.
4. Лапін В.М. Безпека життєдіяльності людини : навч. посіб. / В.М. Лапін. – [5-те вид., стер.]. – Л. : Львів. банк. ін-т НБУ ; К. : Знання, КОО, 2002. – 186 с.
5. Олексієнко Я.І. Подолання кризи сучасної системи фізичної культури і спорту – головна умова покращення здоров'я дітей, підлітків і молоді / Я.І. Олексієнко // Освіта Донбасу: наук.-метод. видан. – 2007. – № 4(123). – С. 70–74.
6. Приступа Є.Н. Теоретичні та методичні аспекти класифікації засобів народної фізичної культури / Є.Н. Приступа, В.І. Левків, Р.С. Мозола // Традиції фізичної культури в Україні : зб. наук. статей / [за заг. ред. С.В. Кириленко, В.А. Старкова, А.В. Цьося]. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

ЄСЬМАН І.В.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Політичні зміни, економічна, соціальна й духовна криза українського суспільства негативно вплинули на пересічну сім'ю, зруйнували багато моральних і ду-

ховних цінностей, батьки висунули на перший план матеріальне забезпечення дитини. У результаті сучасна сім'я втратила головні орієнтири для побудови власного життя. У зв'язку з цим загострилися питання соціальної й психолого-педагогічної допомоги сім'ям у вихованні дітей.

Проблемою педагогічної освіти батьків у другій половині XX ст. займалися багато науковців, а саме: М. Демидов, М. Копанєв, Б. Орлов, М. Абдрахманов, К. Мінін, Ю. Чабанський, І. Дубінець, А. Відченко, В. Шинкаренко, А. Говорун та інші. Роль школи у цьому процесі розглядали В. Маїшева, Р. Капралова, І. Череда, В. Просецький, О. Волкова, І. Гребенніков та ін.

Організація повноцінної взаємодії педагогів і батьків є сьогодні одним із найважливіших завдань, що стоять перед колективами сучасних закладів освіти. Вивчення цієї проблеми показує, що в багатьох навчально-виховних закладах відбувається активний пошук і впровадження таких форм взаємодії з родинами учнів, які дали б змогу досягти реального співробітництва.

Мета статті – висвітлення теоретичних основ інноваційних форм роботи з батьками учнів у сучасному освітньому закладі.

Пропаганда педагогічних знань з метою підвищення педагогічної освіти батьків, організація та проведення заходів, спрямованих на опанування батьками педагогічних знань, – це головні завдання сучасних закладів освіти у роботі з батьками.

Сучасні освітні заклади стають відкритими для батьків, дітей та громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку та виховання дітей. Вплив закладів освіти на розвиток педагогічної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме таким критеріям:

1. Спрямованість і адресність. Даючи конкретні поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретних сімей. Нерідко батьки самі звертаються до вихователів по педагогічні поради, у тому числі з конкретними питаннями щодо власної дитини.

2. Оперативний зворотний зв'язок. Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, у процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань і навичок батьків, вносить за необхідності відповідні корективи.

3. Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового й індивідуального розвитку [2, с. 424–426].

Організація роботи з батьками в освітньому закладі багатоаспектна і має значні педагогічні можливості. Успіх в організації роботи з батьками великою мірою залежить від особистості й авторитету педагога, його професійності, високих моральних, людських якостей, вміння спілкуватись з батьками, з колегами, з дітьми. Особливе місце в цьому процесі посідає класний керівник, який є першим, хто встановлює контакт із сім'єю учня і чия компетентність стає обличчям освітнього закладу [4].

Під час виховного процесу вчитель і батьки традиційно перебувають у різних ситуаціях, хоча відомо: для того, щоб допомогти учневі, необхідно забезпечити єдність дій школи і сім'ї. Адже сім'я, як єдиний організм з притаманним йому мікрокліматом, має винятково важливий вплив на дитину.

Сьогодні в Україні немає системи цілеспрямованої підготовки до усвідомленого батьківства. Батьківська освіта стає необхідною і набуває практики в нашому суспільстві, а це кардинально змінює вимоги до змісту, форм і методів сучасних закладів освіти.

У роботі з сучасними батьками більшість традиційних форм педагогічної просвіти (лекції, доповіді, загальні консультації тощо) є малоефективними.

У сучасних умовах координацію виховних дій сім'ї покладено на освітній заклад і від того, як організована і реалізована робота з батьками учнів, значною мірою залежить успішність процесу навчання і виховання дітей. Важливим завданням є широке залучення батьків, усіх дорослих членів сім'ї до співпраці з педагогічним колективом, до активної участі в житті навчального закладу, класу.

Основну роботу з батьками сучасний освітній заклад проводить через батьківські об'єднання, які мають різні назви – університети педагогічних знань, батьківські комітети, лекторії, конгреси, асоціації, асамблеї, президії, комісії, клуби, позакласний педагогічний всеобуч. Кожен з них має свій план, положення, напрями діяльності.

Університети педагогічних знань, які об'єднують кілька документів, створюються за сприяння відділів освіти на рівні районів, піклувальних рад закладів освіти і рад шкіл та працюють на громадських засадах. Факультети охоплюють батьків дітей певних вікових груп: молодшого, середнього, старшого шкільного віку. До роботи в університетах залучаються провідні педагоги, психологи, медики, юристи, соціологи та інші фахівці [3].

Найбільш доцільною формою педагогічного всеобучу батьків вважається позакласна, за якої вчитель відходить від традиційного монологу (лекції, бесіди), поєднує індивідуальну роботу з групами батьків, педагогічне спілкування з окремими членами сім'ї, широко залучає психолого-педагогічне консультування членів сімей з питань навчання і виховання дітей, тестування й анкетування батьків і дітей, тренінгів, практикумів, рольових ігор тощо, спрямованих на встановлення в сім'ях міцних морально-етичних зв'язків між дорослими і дітьми, атмосфери взаєморозуміння, співробітництва, емоційної співпричетності один до одного.

Організовуючи роботу з батьками у формі позакласного педагогічного всеобучу, вчителю доцільно спиратися на орієнтовний навчально-тематичний план, розроблений з урахуванням нової структури школи (12 років), що сприятиме більш тісній взаємодії батьків і педагогів у вихованні підростаючого покоління.

Існує велике розмаїття організаційних форм педагогічного всеобучу батьків у сучасних освітніх закладах. Доцільно виділити такі:

– колективні: лекції, конференції (з обміну досвіду родинного виховання, з обговорення педагогічної літератури, періодичної преси з питань сімейного виховання), диспути, дискусії, "круглі столи", вечори запитань і відповідей, дні взаємних претензій, дні відкритих дверей, кінолекторії, інформаційні стенди;

– індивідуальні та групові: консультації з проблем родинно-сімейного виховання, бесіди, відвідування сімей, листування, індивідуальні дні, зустрічі з батьками; педагогічні доручення батькам;

– диференційовані: вечори сімейних традицій; виставки ("Світ захоплень нашої сім'ї, "Кулінарні вироби членів сім'ї") декоративно-прикладної творчості, родинних альбомів, колекцій; випуск тематичних газет ("Дозвілля родини", "Говорять професії батьків", "Моя сім'я", "Спорт у родині"); конкурси, зустрічі поколінь, дискусійні клуби, відкриті уроки, проблемні мости тощо [3].

На значну увагу заслуговує створення консультативних пунктів з питань виховання дітей та підлітків. Такі пункти доцільно організовувати при школах із залученням до роботи в них педагогічних кадрів вищої кваліфікації, шкільних психологів, працівників правоохоронних органів, соціальних педагогів, лікарів, дієтоло-

гів та інших спеціалістів, від яких батьки могли б отримати компетентні консультації з питань, що їх хвилюють [4].

Батьківські читання – дуже своєрідна форма роботи з батьками, що дає їм можливість не тільки слухати лекції педагогів, але й самостійно вивчати літературу з проблеми. Батьківські читання допомагають багатьом сучасним батькам переглянути свої погляди на виховання, познайомитися з традиціями виховання дітей в інших родинах, по-іншому подивитися на свою дитину і своє ставлення до неї. У ході батьківських читань можна формувати батьківську культуру, кругозір у межах певної проблеми [3, с. 65].

Батьківські вечори – форма роботи, яка чудово згуртовує батьківський колектив: такі вечори проводяться в класі один-два рази на рік у присутності дітей або без них; це свято спілкування з батьками друзів дитини, свято спогадів власного дитинства й дитинства своєї дитини; це пошук відповідей на запитання, які ставить перед батьками життя. Батьківський вечір – це нагода класному керівникові знайти однодумців і помічників у вихованні дітей і формуванні дитячого колективу [3, с. 66].

Батьківський тренінг – це активна форма роботи з батьками, які хочуть змінити своє ставлення до поведінки дитини, взаємодіяти з нею, зробити це спілкування більш відкритим і довірливим. У батьківських тренінгах повинні брати участь обоє батьків. Від цього ефективність тренінгу зростає, і результати не змушують на себе довго чекати. Тренінг проводиться з групою, що складається з 12–15 осіб. Батьківські тренінги будуть успішними, якщо всі батьки будуть активно брати в них участь і регулярно їх відвідувати. Щоб тренінг був результативним, він повинен включати в себе 5–8 занять. Батьківський тренінг проводиться, як правило, психологом школи, що дає можливість батькам тимчасово відчути себе дитиною, пережити емоційно ще раз дитячі враження. З великим інтересом батьки виконують такі тренінгові завдання, як “Дитячі гримаси”, “Улюблена іграшка”, “Мій казковий образ”, “Дитячі ігри”, “Виховання дитинства”, “Фільм про мою родину” [3, с. 68–70].

Батьківські ринги – одна з дискусійних форм спілкування батьків і формування батьківського колективу. Батьківський ринг готується у вигляді відповідей на запитання з педагогічних проблем. Запитання вибирають самі батьки. На одне запитання відповідають дві родини. У них можуть бути різні позиції, різні думки. Інша частина аудиторії в полеміку не вступає, а лише підтримує думку родин оплесками. Експериментаторами в батьківських рингах виступають учні класу, визначаючи, яка родина у відповідях на запитання була найбільш близька до їх правильного трактування [3, с. 72].

Особливо ретельно спланованого індивідуального підходу потребує робота з багатодітними, неповними та неблагополучними сім’ями. Якщо в школі одночасно навчається троє і більше дітей однієї сім’ї, то батькам складно відвідувати і всі батьківські класні збори, і заняття позакласного педагогічного всеобучу. Можливо, більш вдалими формами роботи стануть заняття загальношкільного педагогічного всеобучу, листування з класним керівником, відвідування консультативних пунктів. Дуже часто такі сім’ї є членами релігійних об’єднань, від яких отримують моральну і матеріальну підтримку. Школа повинна стати багатодітним сім’ям надійною опорою та партнером, активно пропагувати весь позитивний досвід виховання в них.

Інноваційною на сучасному етапі є організація роботи з батьками в сучасній школі сільської місцевості, яка спрямована на інтеграцію родинно-сімейного, шкільного, дошкільного виховання. Традиції етнопедагогіки більш близькі саме сіль-

ським сім'ям, у яких велика увага приділяється трудовому вихованню, шанобливому ставленню до своєї родини і старших поколінь.

На сьогодні в Україні йде розробка моделі загальноосвітньої школи як освітньо-культурного центру села. Така школа повинна стати невід'ємною складовою сільського середовища, яка б об'єднала дитячий садок, школу, школу мистецтв, спортивну школу, зібрала під своїм дахом ініціативні групи жителів села, влаштовувала різноманітні освітні оздоровчі заходи, дозвілля сельчан, створювала умови для відродження кращих традицій роботи на землі, готувала учнів до сільськогосподарської праці, виховувала дбайливого господаря рідної землі [4].

До організації матеріально-технічного забезпечення шкіл такого типу рекомендується залучати сільськогосподарські підприємства, сільради, громадськість.

Робота з батьками і сім'ями учнів – один із найважливіших напрямів діяльності сучасного вчителя й одночасно одна з "найвужчих" ланок у його практичній діяльності. У зв'язку з цим значно зростає актуальність підготовки вчителів, класних керівників до проведення роботи з батьками, організації їх педагогічного всеобучу. Проблема знаходить вирішення за умови створення безпосередньо в освітніх закладах навчального семінару для педагогічних працівників "Як організувати педагогічний всеобуч батьків у сучасному закладі освіти".

Доцільно залучати до роботи не окремих, а всіх представників сім'ї, інших родичів, які мають стосунок до виховання дитини, а також налагодити дружні стосунки з іншими сім'ями, які небайдуже ставляться до розвитку й виховання своїх дітей.

Висновки. Отже, у роботі сучасного освітнього закладу з батьками істотне значення має спрямування педагогічної самоосвіти батьків, стимулювання прагнення і вміння поповнювати свої педагогічні знання. І традиційні, і нетрадиційні форми взаємодії сучасного освітнього закладу з батьками учнів ставлять одну загальну мету – зробити щасливою підростаючу особистість, яка входить у сучасне культурне життя.

Література

1. Підготовка вчителя в умовах євроінтгреції : навч. посіб. / [В.І. Євдокимов, Г.Ф. Пономарьова, Л.Д. Покроєва, В.В. Луценко]. – Х. : ХОНМІБО, 2006. – 204 с.
2. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т.І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
3. Рибальченко І.М. Взаємодія з батьками / І.М. Рибальченко. – Х. : Основа, 2007. – 208 с.
4. Система роботи з батьками: модель співпраці міського відділу освіти і навчальних закладів / [ред. рада : Т. Вороніна, І. Стеценко, М. Мосієнко та ін.]. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.

ЗАЙКОВСЬКА С.В.

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Життєдіяльність молодих людей з особливими потребами є однією з актуальних проблем сьогодення, що набуває всесвітнього масштабу: в усьому світі нараховується більше ніж 200 млн дітей-інвалідів, у тому числі в Україні – близько 150 тис. осіб. І, на превеликий жаль, ці показники щорічно зростають.

Незалежне життя людей з обмеженими фізичними можливостями – це, передусім, право людини бути членом суспільства та брати активну участь у його соціальному, економічному та політичному житті; це свобода вибору і доступу до праці й освіти, а також духовна і матеріальна незалежність, що надає життєвої стійкос-

ті та гармонізує існування людини. Великого значення набуває питання соціальної інтеграції, суттєвою складовою якої є здобуття людьми з інвалідністю освіти, що забезпечує захист їх прав, соціальну рівність та рівні можливості у навчанні.

Мета статті – висвітлити існуючі проблеми адаптації осіб з фізичними вадами до освітнього середовища; наголосити на необхідності зміни підходу до проблем, пов'язаних з освітою, вихованням та інтеграцією у суспільство людей з особливими потребами та окреслити коло питань, що потребують негайного розгляду й вирішення.

Упродовж останнього десятиріччя в Україні приділяється значна увага навчанню людей з особливими потребами. Проблема соціальної неоднорідності сучасного українського суспільства та соціальної незахищеності осіб з обмеженими фізичними можливостями стосується й галузі освіти. Сьогодні активізуються процеси питань інтеграції та адаптації таких громадян до сьогоденного суспільного життя, розробляються засоби їх участі у навчально-виховному процесі. Нагальною потребою виступає проблема створення ефективних механізмів залучення людей з інвалідністю до процесу здобуття повноцінної освіти. Але слід зазначити, що існуюча в Україні система освіти на сучасному етапі не повною мірою забезпечує рівність прав на освіту тих осіб, можливості яких здобути її обмежені їх вадами, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їх запитам, особистим і суспільним інтересам [1].

Соціальна політика в Україні, яка зорієнтована на інвалідів, дорослих і дітей, будується сьогодні на основі медичної моделі інвалідності. Виходячи з цього, інвалідність розглядається як хвороба, патологія. Наслідком орієнтації суспільства та держави на цю модель є ізоляція дитини з обмеженими можливостями від суспільства у спеціалізованому навчальному закладі, розвиток у неї пасивно-утриманських життєвих орієнтацій. Такий підхід несе в собі дискримінаційну ідею, виявляє ставлення суспільства до інвалідів як соціально непотрібної категорії [2].

Забезпечення освітніх можливостей для студентів з особливими потребами включає створення певних умов для повноцінного навчання при необхідному рівні психолого-педагогічної готовності студентів. Якщо оцінювати формальні можливості студентів (абітурієнтів), то вони мають певний запас загальнонаукових знань, умінь, навичок, що є необхідними для навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Однак ці загальнонаукові знання, вміння, навички нерідко залишаються нереалізованими, якщо студенти не включаються в освітній процес, якщо для них не створюються належні умови навчання [3].

Концепція створення рівних можливостей для інвалідів знайшла своє відображення в Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1993 р.). У документі підкреслюється, що держави повинні використовувати всі засоби таким чином, щоб кожна особистість мала рівні можливості для участі в житті суспільства. У шостому правилі йдеться про те, що державам слід визнавати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей, молоді і дорослих, які мають інвалідність, в інтегрованих структурах, щоб освіта для інвалідів стала невід'ємною складовою системи загальної освіти [4].

У державній Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів зазначено, що серед основних принципів ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів має бути "системний (не ізольований від інших форм реабілітації) підхід до ранньої

соціальної реабілітації дітей-інвалідів, який забезпечить їм реалізацію можливостей, гарантованих кожному громадянину Конституцією України" [5].

Принципи рівних можливостей у нашій країні впроваджуються в освіту дітей та молоді з вадами здоров'я, на жаль, лише формально. Наприклад, наказом Міністерства освіти і науки України "Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України" від 09.02.2001 р. № 74 ця норма підтверджена в такій редакції: "Відповідно до чинного законодавства України зараховуються поза конкурсом при одержанні вступних позитивних оцінок... інваліди I та II груп, яким не протипоказане навчання за обраною спеціальністю" [6]. Але ж насправді ми стикаємося з цілим рядом соціальних проблем, пов'язаних з регіональними умовами, з наявністю або відсутністю спецшкіл, спеціальних реабілітаційних центрів, спеціалістів-дефектологів на місцях мешкання сімей, де є дитина-інвалід. Що стосується навчальних закладів, то, на превеликий жаль, лише незначна частина з них має спеціальні обладнані приміщення, ліфти, пандуси тощо, не всі навчальні заклади забезпечують облаштування навчального місця студента, широко впроваджують новітні інформаційні технології навчання.

Ще одна проблема полягає в тому, що традиціоналізм, характерний для навчальних закладів, як правило, виявляється в орієнтації на звичні для інвалідів професії: слюсар, столяр, швачка тощо, хоча вони іноді далекі від їх реальних можливостей. Адже нові умови життя дають змогу порушувати проблему отримання інвалідами сучасних престижних професій; здійснювати професійну підготовку за тими видами праці, у яких є потреба даного регіону [7].

Процес адаптації осіб з обмеженими фізичними можливостями до освітнього середовища потребує впровадження нового педагогічного досвіду, сучасних навчальних технологій. Останні, безумовно, мають бути фундаментом для розроблення та введення інноваційних підходів до навчання студентів із особливими потребами. Значно підвищити коефіцієнт корисної дії сучасної вищої школи й адаптувати її до потреб людей із фізичними вадами може така інноваційна модель організації освіти, як дистанційне навчання. Вона допоможе забезпечити постійний контакт з викладачем, можливість оперативного обговорення з ним через телекомунікації питань, що виникають у процесі навчання, надасть можливість організації за допомогою телекомунікацій дискусій, спільної роботи над проектами та іншими видами групових робіт під час вивчення курсу. Передача студентам теоретичних матеріалів у вигляді друкованих або електронних навчальних посібників надасть змогу або повністю відмовитись від настановчих лекцій з приїздом осіб з фізичними вадами у вищі навчальні заклади, або значно скоротити їх кількість і тривалість.

Здобуття освіти особами з порушенням функцій опорно-рухового апарату, не залишаючи своєї домівки, багатьом із них надасть можливість вчитися більш комфортно та інтенсивно, адже вдома вони мають звичні умови, у тому числі санітарно-гігієнічні, спеціальне обладнання, родинне оточення тощо [8].

Зрозуміло, що ці риси роблять дистанційну форму дуже доцільною в навчанні студентів з інвалідністю. Можливість мінімізувати кількість відвідувань навчального закладу приваблює осіб, які за своїм фізичним станом позбавлені можливості вільно пересуватися. Але ми мусимо визнати, що дистанційна форма навчання поряд з перевагами має ряд недоліків.

По-перше, впроваджуючи дистанційні технології навчання в освіту інвалідів, слід виходити із розуміння високотехнологічності та високої вартості цих навчальних форм. Вони потребують потужного програмно-апаратного забезпечення, від-

повідної комп'ютерно-мережної бази, потужних каналів зв'язку. Проте таку технічну базу, виходячи з матеріально-фінансового стану вищих навчальних закладів, на сьогодні дуже важко створити. Якщо навіть ми це й зробимо, студенти-інваліди на місцях не готові до такого високотехнологічного навчального процесу через те, що:

– особи з інвалідністю переважно не забезпечені матеріально достатньою мірою;

– сучасну сервісно-телекомунікаційну інфраструктуру в районних центрах України, навіть у великих, ще не створено.

Отже, існує небезпека того, що дорогі та високотехнологічні освітні послуги залишаться недоступними людям з інвалідністю.

По-друге, недоліком дистанційного навчання є брак діяльності особи в колективі, спілкування з товаришами. Як наслідок, у неї виникає почуття самотності, а отже, психологічного дискомфорту. Постає проблема соціалізації студента, його інтеграції у здорове середовище [8].

Ще одна проблема полягає в тому, що після досягнення інвалідами рівних прав у них мають бути також рівні обов'язки. У межах процесу забезпечення рівних можливостей необхідно створювати умови для надання допомоги інвалідам для того, щоб вони могли повною мірою виконувати свої обов'язки як члени суспільства. Держава повинна не тільки надати особі, яка має інвалідність, певні пільги та привілеї при вступі до вищих навчальних закладів, а й гарантувати майбутнє працевлаштування людей з обмеженими можливостями та створення їм належних умов праці.

Отже, виникає необхідність зміни підходу до проблеми адаптації осіб з фізичними вадами до освітнього середовища. Сутність цієї зміни, на нашу думку, полягає в такому:

– головна проблема людини з обмеженими можливостями полягає у порушенні її зв'язку зі світом, в обмеженій мобільності, недостатності контактів з однолітками та дорослими, в обмеженому спілкуванні з природою, недоступності ряду культурних цінностей, а іноді й елементарної освіти;

– молода людина, яка має інвалідність, може бути такою самою здібною і талановитою, як і її одноліток, який не має проблем зі здоров'ям, але виявити свій талант, розвинути його, приносити за його допомогою користь суспільству їй заважає нерівність можливостей;

– молода особа з обмеженими фізичними можливостями не є пасивним об'єктом соціальної допомоги, а є людиною, яка розвивається, має право на задоволення різнобічних соціальних потреб у пізнанні, спілкуванні, творчості;

– держава повинна не тільки надати особі, яка має інвалідність, певні пільги та привілеї, вона повинна піти назустріч її соціальним потребам і створити систему соціальних служб, що давали б їй змогу згладжувати обмеження, які заважають процесам її соціалізації та індивідуального розвитку [2].

Висновки. Ми окреслили лише певне коло проблем, пов'язаних з освітою, вихованням та інтеграцією у суспільство людей з особливими потребами. Безперечно, їх набагато більше, і вирішення цих проблем потребує часу, повсякденної напруженої роботи й об'єднання зусиль багатьох людей, причетних до цієї важливої і необхідної справи.

На шляху до розбудови незалежної демократичної держави Україна теж не залишилась осторонь соціально-державницьких проблем суспільства, зокрема, проблем інтегрування в суспільство людей з обмеженими можливостями. На цьому наголошується в Конституції України (ст. 53), Законах України "Про освіту", "Про

вищу освіту", "Про основи соціальної захищеності інвалідів України". Є постанова Кабінету Міністрів України "Про комплексну програму розв'язання проблеми інвалідності" (1992 р.).

Однією з важливих освітянських проблем є соціальна неоднорідність сучасного українського суспільства і соціальна незахищеність окремих верств населення, особливо осіб з обмеженими фізичними можливостями. Однак на сьогодні немає поки що повноцінного вирішення цієї проблеми на державному рівні, крім надання інвалідам пільг при вступі до вищих навчальних закладів.

Отже, серед питань, що потребують негайного розгляду і вирішення, можна виділити такі:

– підвищення кваліфікації педагогів для ефективної роботи з особами, які мають фізичні вади;

– забезпечення рівних можливостей у навчанні в контексті розвитку демократичних процесів, соціального процесу й плюралізму;

– взаємодія державних та громадських організацій, які займаються проблемами інвалідів;

– удосконалення механізму і процедури відбору молодих людей-інвалідів для подальшого здобуття ними освіти у вищій школі;

– модернізація та вдосконалення технології навчання студентів-інвалідів;

– перспективи залучення, адаптації абітурієнтів з обмеженими можливостями у студентському середовищі та шляхів подальшої їхньої інтеграції у суспільство;

– профорієнтація та майбутнє працевлаштування людей з обмеженими можливостями.

Література

1. Малькова З.А. Педагогика в поисках модели школы нового поколения / З.А. Малькова // Известия Российской Академии Образования. – 2001. – № 1. – С. 74–79.

2. Синьов В. Застосування нової моделі інвалідності / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 24–28.

3. Іванова І.Б. Створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами / І.Б. Іванова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. – К. : Університет "Україна", 2004. – 448 с.

4. Standard Provisions on Equal Possibilities for the Disabled Persons [Електронний ресурс]: General Assembly Resolution 48/96 of December 1993. – Режим доступу: http://www.un.org/documents/resga.htm-8k.

5. Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів від 12.10.2000 р. № 1545. – Режим доступу: http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1545-2000-%EF.

6. Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.02.2001 р. № 74. – Режим доступу: http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z1413-07.

7. Поляк О.В. Проблеми соціальної реабілітації осіб з обмеженою дієздатністю / О.В. Поляк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. – К. : Університет "Україна", 2004. – 448 с.

8. Шевцов А.Г. До проблеми запровадження модульної та відкритої систем освіти у навчанні студентів із фізичними вадами // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами : зб. наук. доп. і ст. / А.Г. Шевцов ; [уклад. Л.В. Коваленко]. – К. : Вища шк., 2002. – 255 с.

КАЛАШНИК М.П.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕЗАУРУС СОВРЕМЕННОСТИ: ПРИНЦИП ПАРТИТНОСТИ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ЦИКЛАХ АНТОНА ЛУБЧЕНКО

Приобщение учащихся к серьезному, так называемому академическому музыкальному искусству в общеобразовательных школах и ДМШ традиционно осуществляется на материале классического наследия XVIII–XIX и отдельных образцов XX в. Вследствие этого подхода понятие “современная музыка” ассоциируется у подростков и юношества с эстрадой, роком или вовсе откровенной “попсой”. Отсюда и отношение к серьезной музыке подчас как к чему-то не имеющему прямого касательства к их жизни, насущным проблемам, устаревшему. Само время настоятельно требует привлечения в актив обучающих программ современной музыки, соответствующей энергетизму и эмоциональной ауре нового тысячелетия, духовным запросам и психологическим установкам молодежи. Настоящая статья не содержит методических рекомендаций такого рода: её ***цель*** заключается в раскрытии одного из проявлений музыкального тезауруса современности, определённого понятием “партитность”, на примере сочинения молодого композитора, именуемого в прессе “восходящей звездой российской музыки”, А. Лубченко (г. р. 1985). Избрание этого материала обусловлено его высокими коммуникативными свойствами, обеспечивающими прочный контакт автора с широкой, в том числе молодёжной аудиторией, что свидетельствует о совпадении запечатленных в нем образов с современной картиной мира. Подчеркнем, что сам А. Лубченко молод, открыт своему времени, увлечен им и свое творческое кредо формулирует как превращение серьезной музыки в факт культурной жизни всех слоев общества. Выдвинутая им эстетическая программа определяет характер создаваемой музыки и её стилевые качества.

Прежде чем приступить к непосредственному раскрытию обозначенной темы, необходимо оговорить, какой смысл вкладывается в данной статье в понятия “партитность” и “современность”. Обратимся сначала ко второму из них.

Вопрос о содержании понятия “современность” возникает в связи с тем, что оно привычно ассоциируется с XX в. Более того, хронологически находясь в новом тысячелетии, мы психологически остаемся в границах минувшего столетия, продолжая пользоваться выработанными в его лоне ценностными критериями и мыслить его художественно-эстетическими категориями. Между тем, как показывает композиторская практика последних лет, на авансцену музыкального искусства выходит молодое поколение украинских композиторов, в частности, Харьковской школы, сохраняющее преемственные связи с историко-культурным прошлым, в том числе, ближайшим, но преломляющее полученное от своих непосредственных предшественников и учителей наследие в своеобразном ракурсе; ощущающее эмоциональную атмосферу сегодняшнего дня как свою, органично со-природную, и для ее отражения ищущее соответствующие художественные средства. Разумеется, сейчас еще рано говорить о сложившейся современной картине мира и отвечающей ей эстетической программе. Тем не менее, интерес представляет выявление и изучение тех направлений, по которым идет творческий поиск молодых. Таким образом, под “современностью” мы будем понимать творчество молодых авторов сегодняшнего дня, усматривая в нем одновременно своеобразное “зеркало” музыкальной традиции и ростки новых художественно-эстетических идеалов, которые дадут всходы в

недалеком будущем. При этом мы не ставим перед собой задачу панорамного охвата всех реально существующих явлений и композиторских имен (тем более что понятие “имени” не вполне корректно употреблять по отношению к музыкальной молодежи, еще только начинающей свой творческий путь) и ограничиваемся представлением произведений одного автора под достаточно узким углом зрения: проявлений принципа партитности в двух из них.

Обратимся теперь к понятию “партитность”. Оно было выдвинуто, разработано и обосновано автором статьи в диссертационном исследовании и созданной на его основе монографии “Сюита и партита в фортепианном творчестве украинских композиторов XX века” [1]. Несмотря на то, что названные работы были посвящены жанровым проблемам на материале фортепианной музыки, в них содержится анализ и произведений для других исполнительских составов, в частности, инструментальных ансамблей и различных типов оркестра. Это дало возможность апробации выдвинутого термина на более широком материале, в результате чего была подтверждена его правомерность и познавательная ценность, поскольку благодаря применению аналитического подхода под углом зрения партитности в целом ряде сочинений композиторов XX в. раскрылись те стороны, которые не освещались при традиционных методах исследования. В частности, сказанное касается партит М. Скорика, фортепианного трио В. Бибика, а также Восьмой симфонии Д. Шостаковича.

Эффективность изучения принципа партитности и обозначающего его понятия побуждает к дальнейшим изысканиям в данном ракурсе, что и послужило мотивацией создания настоящей статьи. Итак, какое же значение вкладывается нами в понятие “партитность”? В наших рассуждениях мы исходили из того, что каждый жанр может рассматриваться как данность и как принцип, с одной стороны, как функционально-семантическая система и композиционный инвариант – с другой. Данная возможность реализуется в сосуществовании терминов “соната” и “сонатность”, “вариации” и “вариационность”, “фуга” и “фугированность”, “ария” и “ариозность” и пр. Столь же широко бытует и термин “сюитность”, обозначая определенные принципы построения инструментального (равно как вокального, оперного, кантатно-ораториального) цикла, а также тип мышления. Вместе с тем, как было установлено нами в указанных трудах, сами жанры сюиты и партиты обладают не только чертами сходства, но и существенными различиями, что позволило нам выдвинуть характеристику-определение жанра партиты, отличную от сюиты [1, с. 19; 1, с. 42]. Это, в свою очередь, обусловило выдвижение термина “партитность” как основополагающего свойства данного жанра, получающего реальное существование как в его пределах, так и вне их. Основное качество партиты мы усматриваем в ее способности “схватывать” в виде одномоментного среза различные, существующие в едином времени-пространстве культуры элементы различных художественных систем, вследствие чего возникает ее специфическое двуязычие. В сопоставлении и контрастировании этих элементов в композиции цикла создается особое, семантически многозначное время-пространство целого. Не случайно жанр партиты обретает актуальность в переломные эпохи, в периоды метаморфозы старого-нового, историко-культурного перепутья. Вместе с тем “партитность”, как явление более универсальное, может возникать (в условиях иных жанров) и в те исторические времена, когда жизнь самого жанра партиты оказывается в пассиве музыкального творчества.

Таким образом, актуальность и цель настоящей статьи обусловлена двумя обстоятельствами: стремлением автора к дальнейшей апробации выдвинутого им

термина-понятия “партитность” как действенного жанрово-аналитического подхода и его желанием осмыслить и отразить в научной публикации некоторые явления музыки наших дней, связанные с преломлением партитности на современном этапе. Тем самым объектом нашего анализа предстает феномен партитности, предметом – его преломление в инструментальных циклах иных жанров.

Материалом публикации послужили два произведения молодого композитора, выходца Харьковской школы, ныне представляющего музыкальную жизнь Санкт-Петербурга, А. Лубченко. Его бурно развивающийся талант уже привлекал не только исполнительские коллективы Харькова и Петербурга, но и музыковедов, в том числе и автора этой статьи [2; 3; 4]. В центре нашего внимания в данной статье оказались отмеченные свойствами партитности Концерт для двух альтов, ор. 30 и Четвертый струнный квартет, ор.34 (оба – 2003 г.).

Прежде всего, необходимо отметить, что А. Лубченко не принадлежит к “авангардно” настроенной молодежи. Более того, он не подвержен экспериментированию лабораторного типа, когда поиски музыкальных инноваций оказываются самоцелью, направляя фантазию автора на открытие еще небывалых выразительных средств и композиционно-драматургических приемов. Творчество А. Лубченко крепко связано с культурными традициями далекого и недавнего прошлого; среди его кумиров в разные годы были Д. Шостакович, Ф. Мендельсон, В. Моцарт, С. Рахманинов, ныне чаша весов склоняется к Р. Шуману, отчасти Й. Брамсу и в особенности к П. Чайковскому. Пережил молодой композитор и плодотворный, хотя и непродолжительный период увлечения стилевыми приемами И. Стравинского, которые, продвинув его технику письма, обогатив иными, по сравнению с классико-романтическим искусством, звуковыми представлениями, раскрепостив его ритмопластические ощущения, облагородив его эстетический вкус, вошли в актив его творчества, не определяя, тем не менее, его генеральной линии. Несмотря на широту и разнообразие жанров, к которым обращается А. Лубченко, его можно с полным правом назвать по преимуществу композитором инструментального склада, свидетельством чему служит многочисленность созданных им концертов (десять произведений для солирующего инструмента с оркестром – фортепиано, скрипки, альта, виолончели, флейты, двойной для альта и фортепиано с оркестром, для двух альтов без оркестра), струнных квартетов (в настоящее время их пять), сонат для различного инструментального состава (в частности, для скрипки, виолончели и фортепиано; для гобоя и фортепиано; для флейты, гобоя и фортепиано; для виолончели и фортепиано; две сонаты для альта и фортепиано, три для фортепиано соло). Все эти произведения отмечены разностилевыми истоками, которые, с одной стороны, образуют органичный языковый сплав, с другой – выливаются в образно-эмоциональные и, соответственно, тематические контрасты, направляющие логику музыкальной драматургии. Однако едва ли не с наибольшей очевидностью данный сплав характеризует Двойной концерт для альта, фортепиано и оркестра, ор. 43 (Duo concertate, 2003 г.), Концерт для двух альтов, ор.30 и Четвертый струнный квартет, ор. 34. Поскольку два первые из них представляют один жанр инструментальной музыки, а наша задача заключается в рассмотрении принципа партитности на примере разных жанров, остановимся на ор. 30 и 34.

Цикл Четвертого струнного квартета складывается из четырех частей, жанровые обозначения которых изначально отсылают к традиции культурно-исторического прошлого доклассической эпохи. Первая часть – Hymne, вторая – Madrigal I, третья – Madrigal II, четвертая – Choral. Нетрудно заметить, что при, ка-

залось бы, ретроспективном отборе жанровых единиц между крайними и срединными частями композиции содержится и фактор скрещивания различных ветвей традиции старинного искусства: духовно-католической, латинской и светской, романской. Так, посредством скрытых, стертых для современного восприятия культурных смыслов создается предпосылка к инициации в данном произведении свойств партитности. Композиционная логика цикла строится путем со- и противопоставления этимологически различных жанровых единиц, причем между крайними перекидывается арочный “мост”, скрепляющий целое, сердцевину же конструкции составляют два мадригала. Обращает на себя внимание и такое свойство сюитно-партитного цикла, как наличие жанрового дубля, при том, что тематически, в противовес традиции, оба мадригала не связаны. Что же касается самого факта обращения композитора к жанру мадригала, то в этом он оказывается созвучным творческому опыту XX в., в частности, фортепианным партитам М. Карминского, а с другой стороны – Симфонии мадригалов И. Стравинского. Тем самым, при всей оригинальности авторского замысла в цикле Четвертого квартета он объективно включается в традиции прошедшего века. Продолжая аналогию с творчеством И. Стравинского, необходимо напомнить о строении цикла его Скрипичного концерта, средние части которого представляли собой дубль Арий: соответственно, быстрой и медленной. В продолжение идей классика XX в., молодой автор усиливает и заостряет контраст между двумя мадригалами до антитезы, как бы расщепляя однородный по своему происхождению жанр на два конфликтных начала: в то время как первый из мадригалов представляет собой почти демоническое, токкатно-остинатное скерцо, второй наделяется пафосом патетически приподнятой экспрессии, достигающей высокого трагического звучания на стыке развивающего и репризного разделов музыкальной формы. Прием образно-смыслового разведения – вплоть до противопоставления – этимологически близких жанров использован в сопоставлении на расстоянии крайних частей цикла. Бесстрастной архаике бескрасочно-графического Гимна первой части отвечает дуализм заупокойной молитвы и одинокого голоса скрипки финального Хорала. Между тем, Гимн и Хорал построены на единой теме, которая, таким образом, словно отражается в двух зеркалах: аскетичного григорианского песнопения и своего рода “Со святыми упокой” хорала. Возникающий здесь образ отпевания подкрепляется заключительной репликой солирующей второй скрипки, которая не столько закругляет-завершает цикл, сколько обрывает его на полуслове. В конечном счете, цикл квартета обнаруживает два синтезированных в единой композиции типа логической организации: партитного переключения из одной жанрово-образной сферы в другую на стыке частей – и сонатного продвижения к цели. Начавшись догматом отрешенности от всего земного, музыка квартета постепенно как бы “материализуется”, воплощается в живые человеческие страсти, проходя от вторгающегося контраста напористого движения первого Мадригала через трагическую коллизию второго к реквиему-прощанию финала. Так, скрещивая партитные и сонатные средства музыкального повествования, композитор создает в Четвертом струнном квартете собственное видение “вечной” темы одиночества человека перед лицом Ничто.

Закономерно возникает вопрос о проявлении принципа партитности на уровне музыкальной лексики и способов письма. Гимн первой части (Andante) воспроизводит характерные черты григорианского хорала. Здесь царят неспешная поступь крупных длительностей (четверти и половинные), поступенность мелодического движения, мерность ритмических шагов. Добавим к этому диатонику натурального

es-moll, метрическую переменность, периодические остановки на долгих тонах, заставляющих вспомнить принцип совпадения прозаически словесной и музыкальной фраз. Наконец, возникающий образ благочестивой отстраненности связан с каноническим изложением тематизма, причем образующие полифоническую ткань мелодические линии не скоординированы в благозвучные гармонические вертикали, а напротив, звучат жестко, терпко и абсолютно графично, бескрасочно.

В первом Мадригале мы словно переносимся из строгой статики средневековья в напористую динамику XX в. В его музыке нет ничего "старинного", а возникающие стилевые аллюзии отсылают то к "злым" токкатным скерцо Д. Шостаковича (первая часть трехчастной репризной формы), то к неофольклористскому язычеству И. Стравинского (трио), то к джазовым приемам его же регтаймов и "Эбони-концерта". Аналогично второй Мадригал всецело располагается в зоне языковых норм минувшего века. Его контрастный тематизм вбирает в качестве основного драматургического тезиса характерную для поздних произведений Д. Шостаковича "формулу смерти" или "гротескового глума" (она воспринимается здесь почти цитатно) и обороты медитативной лирики, где короткие фразы-вздохи и малосекундовые интонации арий "жалобы" заострены полутоновыми хроматическими сдвигами и обыгрыванием вводнотоновых ступеней гармонического минора с постоянным смещением тональной опоры. Контраст сонатного типа совмещается во втором Мадригале с формой рассредоточенного фугато альта и виолончели. В противовес Гимну, где полифонические приемы всецело подчинялись образу обезличенного ритуала-шествия, а также первому Мадригалу, в котором контрапункт преобразованной темы Гимна в виде джазового баса и языческих выкриков-заклинаний создавал игровую ситуацию, фугато третьей части цикла трактуется как фактор динамического развертывания музыкальной мысли, образующего серию драматургических напряженно экспрессивных волн. Наконец, в финале инструментальный "хор" и соло второй скрипки, вступающие между собой в соотношение драматургического фона и рельефа, непосредственно воспроизводят, соответственно, лексический и образный строи культового пения и индивидуального интонационного словаря автора. Так, благодаря разностилевому тематизму, прочерчивается путь от эмоциональной прострации Гимна к психологическим коллизиям Хорала.

Как видим, партитность в данном произведении служит основным смысло- и структурообразующим фактором, не превращая его, однако, в собственно партиту, более того, вступая во взаимодействие с иным, сонатным по своему происхождению драматургическим и жанровым нормативом. Это придает квартету известную жанровую диффузность, подкрепляемую и некоторыми примерами жанра концерта: каждая часть цикла имеет своих солистов – первая открывается партией виолончели, во второй большую роль играют скрипки, в третьей сперва выдвигается на первый план альт, а затем, в фугато, и виолончель, в четвертой части господствует соло второй скрипки. Думается, что такое скрещивание различных жанровых качеств также в известной мере может считаться проявлением принципа партитности как жанра, "промежуточного" по своей природе.

Сопряжение жанровых акцентов при ясно выраженной партитности присуще и Концерту для двух альтов. Поскольку он был уже частично описан нами [3, с. 29–30], остановимся лишь на наиболее существенных моментах, непосредственно связанных с принципом партитности. В темповой драматургии четырехчастного цикла есть нечто от старинной церковной трио-сонаты: Largo первой части сменяется

Moderato второй, далее следует Andante и, наконец, Allegretto. Партитность проявляется в самом факте обращения к раннебарочному жанру, сразу же отсылающему к искусству доклассического прошлого. Одновременно прием ретроспекции указывает на преемственные связи композитора с необарокко XX в., одним из проявлений которого предстает партитность. Как и в Четвертом квартете, каждая часть (кроме последней) наделена жанровым обозначением, соединяющим характерный тип высказывания одной эпохи с приметами другой. Речитатив первой и Ария третьей частей предстают рассредоточенной "парой" лирико-медитативного сольного выхода, присущей оперным произведениям. Одновременно они обнаруживают и свое инструментальное происхождение в творческой практике XVIII в. Разделяющее их Интермеццо второй части своим названием напоминает о романтическом XX в., а четвертая часть, лишенная наименования, самим этим фактом как бы указывает на образ самого времени, безразличного и к пафосу речитатива, и к скорби Арии, и к ироническим кунстштюкам второй. Драматургия цикла выстраивается по принципу вершины-источника: концерт начинает высокой патетической нотой, затем, пройдя сквозь события-фрагменты срединных частей, музыка погружается в бесконечный perpetuum mobile финала, лишенного каданса и как бы растворяющегося в звуковом пространстве. Несмотря на наличие единой драматургической линии, цикл концерта тяготеет к сюитно-партитному переключению из одной части в другую, благодаря чему выстраивается система образно-смысловых сдвигов. Связь с партитой на уровне принципа семантической организаций проявляется в данном произведении в использовании двух типов музыкальной лексики: барочной по своему происхождению (Речитатив, Ария) и присущей XX в. (жанрово-скерцозной в интермеццо и токкатно-моторной в финале). Обращает на себя внимание избранный автором исполнительский состав – два альта без участия оркестра, в контексте которого, во-первых, раскрываются ансамблевые черты концертного жанра, как это происходило в произведениях эпохи барокко, во-вторых, само определение Данного опуса как концерта свидетельствует о его восприятии автором под углом зрения музыкального искусства прошлого. Подобно Четвертому квартету композитор акцентирует собственные излюбленные стилистические приемы в заключительной части цикла, однако не столько мелодическим, сколько метроритмическим путем: обращают на себя внимание выставленные композитором тактовые размеры – 11/4, 13/4, 41/4. Вместе с тем в цикле рассредоточены и авторские типовые музыкальные фигуры, в частности, "лесенка", игра по открытым струнам, причем в Интермеццо возникает вертикально-мелодический комплекс, который в дальнейшем (во Втором альтовом концерте, ор. 31, написанном непосредственно после двойного) приобретет значение одного из основных драматургических начал. Использование авторской интонации объединяет цикл концерта не только как фактор стилевого единства, но и как своего рода лейтобразование, получающее в различных частях цикла новое смысловое наполнение – то медитативно-лирическое, то скерцозное, а в средней части Арии служит цитатой Интермеццо, вносящей контраст в эту в целом монообразную музыку. Авторский интонационный (в широком понимании) комплекс сосуществует с типовыми приемами барокко: мелизмами, движением в пунктирном ритме в условиях медленного темпа, каноническим изложением тематизма (Речитатив); единовременным контрастом (Ария). Так скрещиваются, контрастируя и взаимно дополняя друг друга, различные музыкальные эпохи, наделяя концерт свойством партитного отражения мира.

Выводы. Подведем некоторые итоги. Как было показано, возникающее в произведениях современного композитора свойство партитности способствует не только драматургической организации того или иного цикла конкретного произведения, но и продуцированию в инструментальных опусах высокого, значительного содержания, отмеченного печатью трагического мироощущения. Органично входя в авторский стиль, принцип партитности позволяет выявить диалектику взаимоотношений традиционных и инновационно-авторских приемов, в результате чего сама традиция предстает как предмет интерпретации и оценки в плане сосредоточенного в ней духовно-эмоционального опыта. Это свидетельствует о сохранении принципом партитности своей актуальности как реально действующей данности, а с другой стороны, о плодотворности предлагаемого нами аналитического подхода, позволяющего не только раскрыть художественное содержание изучаемых произведений, но и связать их с некими константами музыкального искусства, объединяющими далекое и близкое прошлое с болевыми точками сегодняшнего дня.

Литература

1. Калашник М. Сюита и партита в фортепианном творчестве украинских композиторов XX века : монография / М. Калашник. – Харьков : Форт ЛДТ, 1994. – 188 с.
2. Иванова И. Жанр драматической симфонии в творчестве Г. Берлиоза и опыт его современного претворения (симфония“Salve Regina А. Лубченко) / И. Иванова // Проблема взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. Г. Берліоз та світова культура : зб. наук. праць. – Х. : ХДМІ ім.І.П. Котляревського, 2003. – Вип. 12. – С. 128–145.
3. Калашник М. Инструментальные концерты Антона Лубченко (композиторские опыты нового тысячелетия) : методические рекомендации для студентов ВУЗов / М. Калашник. – К. : Гос. метод. центр учебных заведений культуры и искусств Украины, 2004. – 36 с.
4. Калашник М. Между “хаосом” и “красотой”: страницы творчества Антона Лубченко / М. Калашник // Формування творчої особистості в інформаційному просторі сучасної культури : зб. наук. праць. – Х. : Основа, 2004. – С. 65–75.

КВАС О.В.

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Вагомий вплив на дитиноцентричну орієнтацію в сучасних педагогічних напрямах має гуманістична психологія, яка хоч і не є однорідною школою, теорією чи методою, але визначає своєрідні напрями дослідження в психології, у педагогіці, містить різні погляди та теорії.

Те, що є спільне в гуманістичних течіях, – це ідея: зацікавлення humanum, спостереження й розпізнання в дитини людських особливостей, дослідження можливості розвитку її особистих здібностей і досягнень. Серед фундаментальних для гуманістичної психології постулатів виділяється самореалізація, яка є постійною тенденцією для розвитку потенціалу людських здібностей, автономії, відповідальності особистості за свої вчинки та життя завдяки суспільному контекстові, де можуть ці риси розвиватися. Це об’єктивна умова, орієнтир на мету й сенс особистого життя, сприйняття людини як інтегрованої цілісності тіла, психіки та духу.

З середини 70-х рр. XX ст. у гуманістичних науках з’являються ідеології та теорії автосоціалізації, які характеризують дитину як компетентний об’єкт у процесі власного розвитку. Вони звертаються до нової антропології дитини, у якій те, що думаємо про дітей, говорить про наш теоретичний і практично-педагогічний підхід до них, впливає на те, як ми трактуємо людину, як пильнуємо й виховуємо дитину, як поводимося що-

денно, контактуючи з нею. Шведський психолог М. Броден у 1992 р. видала книжку під назвою “Можливо, ми помиляємося, можливо, діти компетентні”, з якою теж погоджується на базі багаторічного практичного досвіду Є. Юль, автор, виданої у 1999 р. статті “Компетентна дитина”. Є. Юль стверджує, що дорослі припускаються помилок, коли не враховують у стосунках з дітьми те, що вони від народження є людським істотами. Ми звикли завжди їх пильнувати і трактувати як несоціалізованих “маленьких” людей, які повинні підлягати впливу й маніпуляціям з боку дорослих. Тільки тоді, коли дитина досягне певного віку, вона здобуває право людського рівноправ’я.

Виховання в такому контексті є для дітей шкідливе та нездорове, блокує їхню зрілість і розвиток самих дорослих, впливає на відносини між ними. У цей спосіб утворюється помилкове коло. Перший раз маємо можливість спостерігати і трактувати дітей і дорослих у категоріях, притаманних їхній гідності, що вказує на відкритість і повагу щодо їхніх відмінностей. Така перспектива дає змогу зрозуміти, що діти можуть передати дорослим таку зворотну інформацію, яка дасть змогу відновити втрачену компетентність або допоможе позбутися тих зразків поведінки, які неефективні й не засвоюються. Цей новий тип відносин веде до демократизації діалогу між дітьми та дорослими. Основна умова – створення кожним для себе самого і для всіх разом тих самих критеріїв, які оцінять поведінку й результати.

Мета статті – розкрити дитиноцентризм у сучасній педагогічній думці як наукову проблему.

Автори сучасних соціологічних досліджень дотримуються думки, що дитинство слід трактувати як індивідуальну й автономічну фазу в розвитку людини, а дітей – як об’єкти власної активності, авторитетні в особистих справах. Діти з пасивних виховних об’єктів перетворюються на активних творців свого середовища і “компетентних акторів” – виникає новий образ дитини, нова теоретична конструкція детермінує наукову думку. Новий образ дитини зумовлює важливі дискусії в педагогічній теорії і на практиці, наприклад, у парадоксальних питаннях:

Піклування чи самоствердження?

Виховання чи відносини?

Вести поступово чи дозволити зростати?

Опіка чи автономія? Контроль чи ризик?

Відповідальність чи уникнення?

Згідно з антропологією К. Роджерса, кожна людина є вільною істотою. Від її особистих рішень і відповідальності залежать форми особистого життя. Досвід є для людини найбільшим авторитетом. Ні чужі, ні свої особисті ідеї не є переконливішими за особистий досвід. Особистість повинна постійно до нього повертатися, щоб наблизитися до правди у процесі власного розвитку. Збіжність структури “Я” з досвідом є умовою sine qua non чи метою зрілості людини. Немає різниці між вихованням й інтеракцією, тобто кожна інтеракція, яка сприяє розвитку, виховує. Мета виховної інтеракції – це надання дитині можливості розвивати зрілість своєї особистості. Вихователь повинен бути зосередженим, вірити у свої сили, не боятися нового, просто бути “кимсь”, психічно зрілою особистістю, повинен самовиховуватися, розвивати та вдосконалювати свою особистість, щоб уміти корегувати з дітьми партнерські відносини.

У цьому напрямі думки про педагогіку дитини маємо публікації Я. Бінчуцької, які написані в корчаківському стилі, надзвичайно теплі, сповнені турботами про дитину й автентичні моменти її виховання. Автор запрошує читачів взяти участь у діалозі щодо запропонованих нею поглядів стосовно дитини, її по-

зиції в стосунках з дорослими, характеру людської натури. Вона ставить багато запитань, навіть антагоністично, розповідаючи про виховання, яке сприяє розвитку дитини.

Цій ідеї присвячує свою роботу М. Лопаткова. Аналізуючи ситуацію розвитку дитини в Європі періоду трансформації, звертаючи увагу на ламання її елементарних прав, вона формулює висновки щодо створення цивілізованої любові чи взаємних відносин між дорослими й дітьми. Підтримкою цього протесту повинна бути глобалізація ідеї homo amans, а разом з нею педагогіки серця. М. Лопаткова багато років реєструє моменти людського Зла і терпіння, щоб протиставити їм приклади Добра у несприятливих ситуаціях. З одного боку, вказує залишити цивілізацію підлості, дегуманізації, а з іншого – вказує надію, світло в тунелі темноти, яке радикально може перебудувати людські відносини, де повинна бути любов і повага. М. Лопаткова висловлює не тільки особисті думки, емоції, переконання, які пов'язані з дітьми, але й запитує водночас про те, який наш внесок у розвитку imperium hominis. Вона не обходить драматичних дилем у людських справах, а вказує, як педагогіка серця зміцнює роль виховання, сприяє переходу людини із світу страху у світ відповідальності й показує їй горизонти, де можна випробувати особисту відвагу.

Значний вплив на розвиток дитиноцентричного напряму сучасної педагогіки має феноменологія, яка, на думку Радима Палуша, є фізіологічним аспектом, що формує заново проблеми буття особи, метафізику, заглиблюючись у джерела, відокремлюючи правду від "склерозу" традиції. Він порушує питання про остаточну причину появи того, що з'являється, й отримує відповіді із "самих речей", явищ так, як вони нам дані. Дослідник розуміє власну філософію так, як формує особистий підхід до певної справи, тобто з власної точки зору. Його філософія базується на його відповідальності, на особистих переживаннях за життєве добро. Виховання тут є настільки істотним, бо людський побут бере участь у бутті іншої людини.

Виховання дитини в межах феноменології стоїть на першому місці й стосується самого "Я". Справді, позитивізм сприяв кращому пізнанню об'єктивного світу, але віддалив від нього об'єкт, що стало проблемою його існування. Досвід суб'єктивного існування не є "тільки суб'єктивним", але є досвідом існування із зовнішнього боку через його активність.

На думку Р. Палуша, не потрібно говорити, що у вихованні і за допомогою виховання формується людина, подібно до того, як на верстаті обробляється якийсь предмет. Така концепція має певні риси: під впливом виховання – формування людей згідно з певним зразком. Виховання торкається глибини (ядра) людської істоти, щоб вона сама була собою, завжди шукала себе й знаходила. Якщо особа навчається класичної мови, то перед нею відкриваються закриті до цього часу можливості аналізу мовної ситуації та особистого духовного настрою. Актуальність є свободою можливості об'єкта, вільного буття "Я". Власне це "Я" актуалізується в істотному сенсі "є", переживає своє існування у світі і тим пояснює своє буття, своє "є".

Актуальність означає крокування до актуальності співіснування, формує побут, який як factum віддаляється від пережитого й минулого. Подібну картину спостерігаємо у процесі виховання, де навчання чи формування постаті перебуває у прихованих глибинах. Слово "глибина" стосується внутрішнього боку, що актуалізується завдяки вихованню, а також вказує на глибину буття, коли навколишнє проникає в людське тіло. Між цими двома глибинами виховання завжди виникає напруження.

Станіслав Ручинський звертається до феноменологічної основи, згідно з якою світ є завжди конкретним – немає іншого світу. Світ, для дитини є таким,

яким вона собі уявляє його на основі власних спостережень. У цьому спостереженні світу є об'єкт, який спостерігає як "щось", що дається йому з його досвіду.

Виховання повинно трактувати особистість як цінність, формувати умови її самореалізації, підпорядковувати емпіричну реальність їхнім особистим цінностям.

Вихователь повинен піклуватися про те, щоб дитина стала носієм цінностей, вміла зіставляти їх. З цим пов'язується досвід. Мова йде не про те, що "дитина вибере що-небудь, і це буде добре", а про те, щоб дитина переживала важливий досвід і знаходила там цінність. Вона може в цей час, без страху щодо оцінювання, поділитися зі своїм вихователем, а він поділиться з нею своїми відчуттями.

Вихователь повинен бути завжди відповідальним і знати, що сам впливає на інших, хоче він цього чи ні. Завдяки особистісній теоретичній рефлексії, відповідно до того, що пізнає і що робить, професійного теоретичного аналізу навчання особистості вихователь може усвідомити, що його дії є тільки частиною цих впливів на вихованців, а також, що виховне значення має навіть те, що він робить сам.

С. Ручинський протиставляє виховання системі цінностей виховання. Якщо вихователі не оперують правдою, то не повинні приховувати перед вихованцями свою непевність, а краще залучити їх до пошуку істини. Якщо існує об'єктивна правда, яка доступна людям, то шлях до неї є шляхом рішень, досліджень тощо. Це шлях розвитку свідомості людини, а не ігнорування розвитку та готових чужих висновків свідомості.

Сформульована С. Ручинським ідея виховання "без мети", без системи цінностей як складників ідеалу, згідно з яким повинні жити вихованці, трактує виховання як своєрідну мандрівку вихователя "біля" його вихованців чи "разом з ними", з готовністю допомогти їм, акцентує увагу на залученні їх до спільнот людей, які, самостверджуючись, шукають "своє місце у світі". Тут не йде мова про "ведення за руку" чи "по своїх слідах", чи "по готовій роботі", а про входження вихованців у життя певних цінностей. Вихователь повинен передати дитині своєрідність відносин: "Чи хочеш увійти в життя цінностей? То ходи і пробуй іти зі мною, але намагайся йти сам і не дивись на мене. Те, що я йду поруч, нехай це буде тільки твоєю безпекою, щоб ти чув, що не є сам, що не будеш розраховувати тільки на себе, коли не будеш знати, що з тобою діється…".

Безсумнівно, крайньою версією дитиноцентризму є антипедагогіка, яку Губерт фон Шунебецк назвав постпедагогікою, або рухом "Амікаціон". Література на цю тему не дуже поширена. Хоча не перший раз у педагогічній думці з'явилося питання про те, чи ми повинні виховувати дітей і молодь, чи дійсно можна виховати іншу людину, для чого виховуємо дітей і молодь, а також навіть дорослих усупереч їхній волі, потребам і очікуванням? Як впливають ці педагогічні інтенції на право самоствердження кожної людської істоти? Як це відбувається в суспільстві, яке прямує до демократії й не зауважує в педагогіці джерел тиранії, структурального та символічного насильства?

Діти, які від початку свого життя є під наглядом, по-іншому реагують на своє оточення і на себе, ніж діти, яким давали статус неповносправних і підпорядкованих істот. У біографічних дослідженнях осіб (віком 15–28 років) Еккегард фон Браунмюль запитував, чи задоволені вони тим, що від свого народження виховувались батьками як рівноправні особи. Виявилося, що всі з цього стовідсотково задоволені й переконані, що це добра передумова для відносин між поколіннями. Вони не уявляють собі, щоб могли бути підпорядковані, якщо це є порушенням людської гідності. Навіть мріють, що у випадку, коли стануть батьками, сформують свої стосунки з ді-

тьми на подібних засадах. Не хочуть порівнюватися з іншими дітьми, натомість переконані, що мали гарне і щасливе дитинство, на відміну від багатьох однолітків.

Антипедагогіка, на думку її творців і прихильників, здемаскувала багато основних цивілізаційних і культурних міфів, які підтримувалися педагогічним впливом. Поява антипедагогіки на політичній і суспільній сцені двох континентів: Північної Америки і Європи – збіглася із завершальною хвилею молодіжного бунту у 1964–1970 рр. у високорозвинених капіталістичних країнах, з активністю рухів народної меншості та з еволюцією нових навчальних орієнтацій у психології (психології гуманістичній, антипсихіатрії), культурній антропології, філософії (феноменології, герменевтиці), соціології (інтеракціоналізмі) чи педагогіці (педагогіка гештальта, емансипаційна педагогіка).

Назву "антипедагогіка" вперше вжив німецький педагог, професор, Г. Купфер у 1974 р. за аналогією до антипсихіатрії. Він опублікував статтю під назвою "Антипсихіатрія і педагогіка", в якій підтримує погляди М. Мід щодо розв'язання конфліктів між поколіннями. Він переконаний, що ці "війни" між старшою й молодшою генерацією виникають, перш за все, через інтернаціональні виховні процеси.

На початку 70-х р. XX ст. антипедагогіка стала течією радикальної думки, теоретичною рефлексією й освітньо-терапевтичною практикою, яка охоплює в межах гуманістичних наук багато конкурентних гіпотез. Вони дуже цінні з огляду на їхню автономічну цінність. Деколи всі ці теорії видаються неправдивими, тому подальший розвиток антипедагогіки залежить від практичних досліджень. Якщо подивитись на її еволюційний розвиток з появою нових освітянських рухів, які, як правило, проходять три фази розвитку (революції, стабілізації і створення теорії), то антипедагогіка перебуває на переломі першої й другої фази.

Висновки. У сучасній гуманістичній педагогіці дитина сприймається як діюча особа, як людина, яка контактує зі своїм зовнішнім оточенням, має свої погляди, почуття і враження. Ця істота не повинна блокуватися у своєму розвитку порадами ізвонні. Однією з конститутивних цінностей гуманістичної педагогіки є засади холізму й конгруенції. Тут увага акцентується на інтегральності: "Я" особистісному та "Я" соціальному, досвіді, переживаннях, рефлексії, діях, фантазіях і почуттях, думках і враженнях. Істотною є також можливість усвідомлення особистістю реакцій актуальної ситуації чи повторення (попередньої) ролі. Ми часто реагуємо на те, що роблять діти, що не завжди відповідає нашим внутрішнім сприйманням. При цьому не зауважуємо, який вони виражають внутрішній процес, який є їх внутрішній настрій щодо дій. Те, що вони роблять, може бути в очах дорослих неважливим.

Сучасні вихователі повинні, на думку Г. Даубера, спочатку досліджувати елементи дитинства, щоб відкрити в них різні табу, нездійсненні мрії, розчарування, заблоковані почуття, які в процесі виховання відіграють свої нові ролі.

Діти не повинні трактуватися як засоби проекту, сформульованого дорослими, майбутнього, коли ця реальність останніх формує майбутнє дітей. У педагогічних умовах навчання – це процес формування людини, а саме впровадження її в діалог з іншими людьми, зі світом та з самою собою.

Відносини між педагогом і вихованцем побудовані на інтерсуб'єктивності. Тут немає місця домінуванню директивної інтенціональності, мети виховання стосовно особи, якій маємо допомогти в її розвитку і становленні. Це означає своєрідну необхідність спостереження й акцентуацію дитини щодо її людської цілісності. Це є умовою для взаємної довіри в міжособистісній комунікації. Інтерсуб'єктивність відносин "вчитель – учень", згідно із положеннями педагогіки особистості, – це розуміння й усвідомлення дитини як інтегральної внутрішньої та повносправної людської істоти.

Трактування інтегральності особистості учня означає єдність духовних, психічних, емоційних процесів і водночас звернення в навчальному процесі до його суспільної ролі: дитини, хлопця чи дівчини, брата, сусіда, колеги тощо. Дитина, як особистість, заангажована в процес навчання – вчення, виховання – самовиховання має можливість пізнати саму себе, і несе відповідальність за особисту активність, самореалізацію.

Антипедагогіка побудована дуже делікатно, щоб не зазнавати критики. Вона швидко прижилася. У результаті антипедагогічних процесів наукові дослідження про людину можуть зробити щось добре не лише для дітей – остаточно трактованих як представників людства. Значення "антипедагогіки" є неоднорідне, оскільки різні представники звертаються до різних контекстів. Тому дитиноцентризму й антипедагогіці потрібні метадискурси, якщо хочемо, щоб внутрішня щодо них критика не була суперечністю навколо різних істин. Прийняття такого становища повинно гарантувати існування двох концепцій з багатьма їхніми течіями.

Література

1. Мид М. Культура и мир детства : избраные произведения : пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева / М. Мид ; сост. и послесловие И.С. Кона. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
2. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты : пер. с англ. / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – СПб. : Прайв-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
3. Bińczycka J. Między swobodą a przemocą w wychowaniu. – Kraków : Impuls, 1997. – 168 s.
4. Śliwerski B. Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu. – Gdańsk : Pedagogika GWP, 2007. – 240 s.

КОЛОДІЙЧУК Л.С.

КУРСОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ СТУДЕНТАМИ АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Успішне виконання робіт з електрифікації й автоматизації аграрного виробництва багато в чому залежить від проектної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Метою проектування систем електрифікації та автоматизації є підготовка технічної документації для замовлення. Курсове проектування допомагає студентам оволодіти певними знаннями і навичками щодо засвоєння основних положень виробничого сільськогосподарського проектування. З цією метою проектування основних технічних дисциплін в аграрних закладах завершується розробкою курсових робіт (проектів).

Мета статті **–** розглянути деякі аспекти курсового проектування майбутніх фахівців технічних спеціальностей аграрних ВНЗ на прикладі навчальної дисципліни "Електричне освітлення та опромінення".

Практика показує, що віддалена перспектива використання знань і вмінь на виробництві, яку викладачі технічних дисциплін згадують на кожному занятті, є недостатнім фактором для забезпечення постійної уваги студентів. Професор Д.О. Чернилевський [4, с. 171] зазначає, що орієнтир на процесуальну складову навчання може перетворитися на розважальний аспект, пов'язаний з "розфарбуванням" зовнішніх сторін учіння, призвести до формалізму.

Наближення перспективи, на наш погляд, виявляється в проектуванні складової результатів навчального процесу на рівнях умінь та навичок, у забезпеченні навчально-пізнавальній мотивації вже при виконанні самої курсової роботи.

Проектуючи такі результати навчально-пізнавальної діяльності студентів, за основу ми взяли те, що типова форма курсових робіт – це виконання студентами

комплексних завдань, у яких передбачено проектування закінченого інженерно-технічного проекту. При цьому в курсовій роботі повинні чітко простежуватися всі елементи комплексного електричного освітлення та опромінення.

Активізуюча проблемна постановка початкової стадії проектування – обґрунтування теми курсової роботи [4, с. 43]. Проектуючи теми курсових робіт, ми намагалися наблизити їх до умов практики. З цією метою ми використовували дані місцевих аграрних підприємств, які потребують проведення або реконструкції електричного освітлення та опромінення. Тематика курсових робіт охоплювала всі розділи курсу "Електричне освітлення та опромінення": освітлювальні установки, опромінювальні установки, електричні джерела оптичного випромінювання, проектування та експлуатація освітлювальних й опромінювальних установок.

При цьому важливо, щоб тематика й завдання на курсові роботи сприяли вияву творчого мислення майбутніх фахівців технічного профілю. У цьому контексті ми прагнули, щоб характер тем відображав використання сучасних енергоощадних освітлювальних технологій у сільськогосподарських приміщеннях.

Особистий досвід викладання технічних дисциплін і аналіз роботи студентів над виконанням курсової роботи показали, що студенти відчувають певні труднощі через відсутність навчально-методичної літератури. Результатом нашої пошукової діяльності над удосконаленням методики курсового проектування з курсу "Електричне освітлення та опромінення" в аграрних ВНЗ є розробка методичних рекомендацій до виконання курсової роботи [1].

За основу роботи ми взяли те, що проектування профілюючої навчальної дисципліни найбільш ефективно має формувати професійні компетентності на рівнях умінь та навичок. З цією метою зі всієї різноманітності об'єктів, відповідно до напряму майбутньої діяльності, відібрали найбільш типову кількість навчальних елементів, придатних для засвоєння на IV (умінь) та V (навичок) рівнях за системою ECTS [2]. У цьому контексті студентам рекомендували такий зміст розрахунково-пояснювальної записки:

Вступ

1. Характеристика об'єкта проектування.

2. Вибір світильників та їх розміщення.

3. Розрахунок освітлення методом розрахунку коефіцієнта використання світлового потоку.

4. Розрахунок освітлення методом визначення питомої потужності і за прямими нормативами.

5. Розрахунок освітлення методом лінійних ізолюкс.

6. Розрахунок освітлення методом просторових ізолюкс.

7. Розрахунок і вибір опромінювальних установок.

8. Розробка схеми живлення освітлювальних електропроводок.

9. Розрахунок і вибір внутрішніх електропроводок.

10. Складання розрахунково-монтажної таблиці.

11. Розробка заходів з охорони праці.

Висновки

Список використаної літератури

Розроблена форма документованого проектування висвітлювала послідовність основних навчальних елементів відповідно до самостійної роботи студента при курсовому проектуванні. Така постановка питання сприяла формуванню цілеспрямованої орієнтації студентів на майбутню професійну діяльність в умовах агра-

рного сектора економіки, кращому розумінню технічної діяльності проектних енергетичних організацій. Адже всі пункти курсової роботи передбачали максимальне включення аналітичного мислення студентів, пов'язане з логічними операціями.

Проводячи дослідження, ми зважали на те, що процес проектування у виробничих умовах проходить певні стадії. При цьому враховували, що вирішальне значення у високоякісному і своєчасному виконанні курсової роботи має організація курсового проектування. Організацію курсової роботи проектували у вигляді таких етапів: призначення проектної теми; видача конкретного завдання, доповненого планом сільськогосподарського приміщення; отримання початкового інструктажу з оформлення курсової роботи; отримання інструктажу з вивчення методики розрахункових і проектних робіт, доповненого друкованими методичними рекомендаціями з навчальної дисципліни; підбір потрібної технічної й довідкової літератури; самостійна робота студента з виконання завдання; аналіз результатів проектування.

Розроблена методика розрахунку робіт передбачала, що студент, отримавши індивідуальний варіант вихідних даних, користуючись настановами з методичних посібників, проходив той шлях, який здійснює майбутній фахівець технічного профілю під час виробничої діяльності. При цьому він набував досвіду проведення таких робіт, що допоможе йому в майбутньому, якщо виникне потреба виконати аналогічні роботи.

Але курсове проектування в аграрному закладі відрізняється від виробничого проектування як за обсягом, так і за змістом. Воно визначене обмеженим обсягом часу. Традиційна методика спрямована на те, що значну частину часу під час виконання розрахункових робіт і проектів займають обчислювальні операції. З метою спрощення виконання студентами окремих розділів курсової роботи використано комп'ютерні програми. Для прикладу наведемо фрагменти розробленої нами методики розрахунку робіт з освітлення корівника за допомогою коефіцієнта використання світлового потоку з використанням програми MatCad:

Задаємо вихідні значення:

висота приміщення---------- $H := 4$

висота звисання світильника---------- $h3 := 0.5$

відстань від підлоги до робочої поверхні (доїльного апарата) – $hð := 0.5$

довжина приміщення---------- $À := 90$

ширина приміщення---------- $Â := 18$

нормована освітленість---------- $Å := 30$

коефіцієнт запасу---------- $k := 1.15$

коефіцієнт нерівномірного світлового потоку---------- $z := 1.15$

коефіцієнт використання світлового потоку---------- $\eta := 0.5$

У результаті розрахунку за допомогою прикладної програми отримуємо найближчий стандартний світловий потік джерела й електричну потужність: $Ôñò = 1450$ ëì , $Ð = 100$ Âò.

Крім теоретичних курсових робіт, в аграрних закладах поширена практика виконання студентами робіт із практичним підтвердженням у вигляді: електричних пристроїв керування світлом, дослідних лабораторних стендів, муляжів, мнемосхем тощо. Існуючий досвід ми оцінюємо позитивно. Адже самостійні думки можна сформувати тільки на основі самостійно здобутих знань [3, с. 367]. Такі знання, на наш погляд, будуть міцнішими.

У практичних курсових роботах студентів обсяг розрахунково-пояснювальної записки був значно меншим (10–15 аркушів). Записка мала такі епементи: вступ, характеристика об'єкта проектування, розробка конструкції установки, розробка принципових електричних схем, розрахунок і вибір елементів схеми, розробка заходів з охорони праці, список використаної літератури, висновки. У разі виготовлення лабораторної установки, крім вищевикладеного, додавалася інструкція до користування.

При проектуванні графічної частини освітлювальних мереж виробничих сільськогосподарських об'єктів ми виходили з міркувань, які відображені в методрозробці [1, с. 18–24]. Пояснювальна записка у курсовій роботі повинна супроводжуватися графічною частиною. З метою інтеграції змісту пояснювальної записки пропонуємо студентам у зручному масштабі (1:50; 1:100; 1:200) викреслити план сільськогосподарської будівлі зі всіма підсобними приміщеннями, який зручно використовувати в роботі як чернетку.

Таким чином, курсове проектування об'єднувало знання студентів з розрахунку окремими методами, вибору освітлювальної та опромінювальної апаратури, розподільних електричних пристроїв у єдину систему проектування електричного освітлення й опромінення сільськогосподарського об'єкта.

Як критерії рівня професійних компетентностей майбутніх фахівців при виконанні курсової роботи ми взяли: рівень обґрунтованості вибраного світлотехнічного та опромінювального обладнання, зміст відповідей на запитання, технічну грамотність й акуратність зовнішнього оформлення розрахунково-пояснювальної записки та графічної частини. Надзвичайно важливим на цьому етапі, на нашу думку, є зрілість світлотехнічних розрахунків, виконаних майбутнім фахівцем технічного профілю. Причому особлива роль відводилася вмінню аналізувати умови, в яких працює освітлювальна установка, вибирати найбільш раціональне електрообладнання з урахуванням експлуатаційних рішень.

Висновки. Наші дослідження показали, що:

– робота студентів без методичних рекомендацій з курсу "Електричне освітлення та опромінення" не виправдала себе. З огляду на це, враховуючи пропозиції студентів, запропоновано єдині вимоги до організації курсового проектування, оформлення курсових робіт, їх тематики, змісту розрахунково-пояснювальної записки, графічної частини;

– виконання курсової роботи з навчальної дисципліни "Електричне освітлення та опромінення" – етап у професійному становленні майбутніх фахівців технічного профілю. На цьому етапі відбувається формування основ проектування, прототипу виробничого на основі засвоєння методики проектування студентами.

Література

1. Колодійчук Л.С. Електричне освітлення та опромінення : методичні рекомендації до виконання курсової роботи / Л.С. Колодійчук. – Бережани : Науково-видавничо-дорадницький центр "Нововведення", 2003. – 29 с.

2. Колодійчук Л.С. Проектування оцінювання навчальних досягнень студентів технічних спеціальностей / Л.С. Колодійчук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2008. – № 3. – С. 18–22.

3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский ; сост. Н.А. Сундуков. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.

4. Чернилевский Д.В. Технология обучения в средней специальной школе : учеб. пособ. / Д.В. Чернилевский. – К. : Вища школа, 1990. – 198 с.

КОЛОМІЙЧЕНКО С.Ю.

ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Підготовка майбутнього вчителя до організації фасилітаційного спілкування передбачає застосування певних засобів, а саме: впровадження спецкурсу "Фасилітаційне спілкування", що передбачає формування теоретичних знань про сутність і механізми фасилітації, умінь та особистісних якостей, необхідних для організації фасилітаційного спілкування, використання активних форм і методів навчання, а також має на меті розвиток морально-емоційної культури студентів, пріоритетом якої є націленість на розвиток творчої індивідуальності дитини, оволодіння студентом методами й прийомами ненасильницького спілкування, що допомагає і підтримує.

Мета статті – розглянути засоби підготовки майбутнього вчителя до організації фасилітаційного спілкування.

Засобом підготовки майбутнього вчителя до організації фасилітаційного спілкування є введення в процес професійної підготовки спеціаліста спецкурсу, присвяченого проблемі становлення педагога-фасилітатора.

Спецкурс передбачає:

1) по-перше, виключення дублювання навчальної інформації, яку студенти отримували при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу;

2) по-друге, використання різних форм і методів навчання, орієнтованих на організацію фасилітаційного спілкування, а саме:

– лекцій і семінарів у формі діалогу з аудиторією;

– ділових і рольових ігор для моделювання майбутньої професійної діяльності, зокрема, організації спілкування;

– тренінгових та тестових методик (розвитку емпатії, рефлексії, комунікативних умінь, самоконтролю у спілкуванні, готовності до діалогу та ін.), що сприяло розвитку в студентів умінь ефективного спілкування, формуванню вмінь управляти своєю поведінкою в складних і критичних ситуаціях соціальної взаємодії;

– вирішення спеціально розроблених ситуацій і завдань, які стосувалися різноманітних міжособистісних відносин у педагогічному процесі й у вирішенні яких студент займав різні позиції (вчителя, учня, студента, викладача, спостерігача тощо), що спрямувало майбутніх учителів на самостійний пошук оптимальних способів поведінки педагога у відносинах з іншими учасниками педагогічного процесу, забезпечувало оволодіння ними фасилітаційними вміннями.

У змісті спецкурсу виділяємо два аспекти. Перший передбачає освоєння концептуальних ідей, категорій і прийомів фасилітаційного спілкування, другий полягає у міжсуб'єктному спілкуванні студента й викладача, завдяки чому формується особистісний компонент професійного досвіду.

Очевидно, що в умовах спецкурсу "включається" фактор збагачення й поглиблення знань студентів про фасилітацію. Для того, щоб сформувати у студента фасилітаційні вміння, йому необхідно дати поняття фасилітаційного спілкування й показати його зразки, тобто варто починати роботу з розвитку когнітивної сфери.

Однак когнітивний аналіз не можна здійснювати поза емоційною сферою людини. Спецкурс дає змогу пов'язувати знання з емоціями студента, роблячи їх значущими, важливими для майбутнього педагога.

Одночасно задіюються фактори суб'єктного досвіду й особистісного змісту фасилітаційної педагогічної діяльності, оскільки в умовах спецкурсу викристалізовуються гуманістичні цілі-цінності педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Формуються також основи особистісно орієнтованого стилю педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється як своєрідне "зміщення" установок учителя зі змістовно-процесуальних аспектів навчального спілкування (що засвоїв, що зробив, яким чином мислить) на ціннісно-сенсові (місце, роль навчального пізнання в життєвій самореалізації дитини).

Спецкурс активізує фактор становлення позитивної Я-концепції майбутніх педагогів, оскільки він сприяє формуванню особистості студента як активного та творчого суб'єкта власного розвитку й розвитку навколишньої дійсності. Усвідомлення цінності знань, які від здобуває, і досвіду підвищує рівень самоприйняття й самоповаги майбутнього вчителя, стимулюючи його до подальшого самовдосконалення [1].

Отже, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, що виникає в умовах спецкурсу, надає руху власній активності майбутнього вчителя. Ця активність реалізується в подальшому самоусвідомленні й творчій самозміні, у русі до найбільш повної професійної компетентності.

Слід зазначити, що в результаті вивчення спецкурсу фасилітаційні якості не сформуються остаточно. Однак у процесі спецкурсу створюються умови для зародження цих якостей, які будуть розвиватися й поглиблюватися через саморозвиток майбутнього вчителя.

Однак навіть за наявності у студентів внутрішніх передумов розвиток умінь фасилітації може бути успішним, тільки якщо в педагогічному процесі ВНЗ будуть створені зовнішні передумови, а саме: обстановка довіри між викладачами й студентами, включення студентів у багатогранну, різнопланову творчу діяльність.

Як психологічна й педагогічна категорія довіра розглядається в працях В. Бойко, В. Вахтерова, М. Кагана, П. Каптерєва, А. Ковальова, В. Сухомлинського й інших. Під довірою ми розуміємо особливе ставлення викладача до студента, що виражається в ціннісному авансованому сприйнятті його як цілісної особистості, а також розвивальне цілеспрямоване відповідне ставлення студента до викладача й до самого себе.

Викладач, що довіряє студентові й демонструє свою довіру, звертається до нього як до носія найкращих людських якостей і великих потенційних можливостей. У такому спілкуванні розвивається самоповага студентів, посилюється їх зустрічна довіра до викладача, усувається взаємонепорозуміння, що вкрай важливо в розвитку умінь фасилітаційного спілкування [2].

Крім того, в умовах довірливих відносин між викладачем і студентом зростає довіра студента до самого себе, своїх внутрішніх можливостей. А це, у свою чергу, веде до становлення позитивної Я-концепції, збагачення суб'єктного досвіду розуміючим, приймаючим фасилітаційним спілкуванням; відкриває нову мотивацію самореалізації, співробітництва й саморозвитку; розкріпачує індивідуальність; активізує креативність, тобто є "стартовим механізмом" для розвитку в майбутніх учителів умінь до фасилітаційного спілкування.

Для формування позитивного ставлення майбутнього вчителя до себе й до дитини, на нашу думку, можна застосувати соціально-психологічний тренінг як форму спеціально організованого спілкування, у ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування умінь спілкування, надання психологічної допомоги й підтримки. Тренінг дає змогу усувати стереотипи й вирішувати особистісні проблеми учасників,

забезпечує встановлення у процесі навчання суб'єкт-суб'єктних відносин, демократичні комунікативні позиції учасників, виявлення позитивного взаємовпливу один на одного.

Ми поділяємо точку зору В. Бабайцевої, що визначає тренінг як особистісно орієнтовану технологію, що акцентує увагу на розвитку особистісних якостей студентів, формуванні їх творчої індивідуальності. Основними завданнями особистісно орієнтованого тренінгу, що використовується в процесі розвитку фасилітаційних умінь майбутніх учителів, є допомога студентам у самопізнанні, самоусвідомленні, насамперед, своїх сильних сторін, своїх достоїнств і разом з тим недоліків, які необхідно усунути в процесі оволодіння педагогічною професією.

Крім того, у процесі тренінгу розвивається і така важлива професійна якість, як упевненість у собі. Не менш істотним стає пробудження в студентів інтересу до іншої людини, формування позитивного ставлення до навколишніх, розвиток особистості, що має емоційну природу, чутливість до психічних станів інших людей, їх прагнень, цінностей і цілей.

Соціально-психологічний тренінг задіює фактор становлення позитивної Я-концепції студента за допомогою завдань, що сприяють усвідомленню власних позитивних якостей, того, що кожен цінує, приймає й любить у собі, що дає почуття внутрішньої волі й упевненості у своїх силах, дає змогу вистояти у важку хвилину. Практика засвідчує, що багато студентів просто не звикли думати про себе в позитивному плані, частіше звертають увагу на свої недоліки. Тренінг же допомагає знайти не винуватця або супротивника, а помічника й сподвижника в собі [1].

Збагачення й поглиблення знань студентів про фасилітаційне спілкування через навчання індивідуалізованих прийомів міжособистісного спілкування, створення позитивних відносин з навколишніми з урахуванням оптимального для кожного студента стилю найбільш ефективно здійснюється за допомогою введення в процес навчання особистісно орієнтованого тренінгу.

В умовах тренінгу реалізується фактор власної активності студентів, оскільки в ході занять вони постійно втягуються в різні дії: обговорення й програвання рольових ситуацій, запропонованих самими учасниками, виконання спеціальних усних і письмових вправ тощо.

У процесі особистісно орієнтованого тренінгу поповнюється й збагачується суб'єктний досвід майбутнього вчителя, удосконалюється його вміння спілкуватися при спостереженні за поведінкою інших. У процесі групового розвитку майбутній учитель починає усвідомлювати, що переживання й проблеми існують у всіх, а це, у свою чергу, дає змогу позбутися деяких психологічних бар'єрів, які заважають педагогічному спілкуванню.

Соціально-психологічний тренінг створює умови для активізації фактора особистісного сенсу, оскільки сприяє розвитку рефлексивних умінь, уваги до свого Я, руху від розуміння групових процесів до розуміння категорії Я-у-ситуації. Крім того, у процесі тренінгового міжособистісного спілкування відбувається прийняття цінностей і потреб іншої людини [3].

Звичайно, особистісно орієнтований тренінг не можна вважати універсальною формою організації навчального процесу при навчанні студентів педагогічних дисциплін. Це тільки одна з можливих форм. Однак, на нашу думку, тренінг є пріоритетною формою особистісно орієнтованого навчання, особливо при цілеспрямованому розвитку фасилітаційних умінь і якостей у майбутніх учителів.

Також для підготовки студентів до організації фасилітаційного спілкування необхідно використовувати методи та форми, які сприяють самореалізації й саморозвитку майбутніх учителів. На взаємозв'язок між саморозвитком студентів й ак-

тивними формами навчання неодноразово вказується в працях А. Вербицького, Н. Конопліної, Л. Кулікової, Т. Лаврикової, В. Лазарєва й інших.

Традиційно активізація навчальної діяльності розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на вдосконалення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання з метою формування інтересу, активності, творчості, самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, застосуванні їх на практиці [4, с. 152].

Висновки. Зважаючи на вищесказане, зазначимо, що при розвитку фасилітаційних умінь і якостей майбутніх учителів ми вбачаємо мету використання активних форм навчання також у тому, щоб зробити студента суб'єктом своєї освіти, щоб він бачив реальну педагогічну проблему, ставив цілі, планував шляхи їх досягнення, знаходив відповіді на поставлені запитання, використовуючи весь свій особистісний потенціал, удосконалювався при цьому як професіонал.

Активні форми навчання потребують, а отже, розвивають такі фасилітаційні якості, як емпатійність, толерантність, емоційна виразність, комунікабельність, прагнення конструювати педагогічну дійсність з позиції особистісного розвитку учнів, потребу реалізувати власні погляди, стиль, творчі можливості професійної діяльності. Активні форми навчання надають руху всім факторам підготовки до організації фасилітаційного спілкування. Організований таким способом процес навчання сприяє становленню позитивної Я-концепції студентів, оскільки актуалізує процеси самопізнання, рефлексії, самовизначення. Активні форми навчання передбачають формування адекватної самооцінки студента, розвиток самостійності. А це викликає почуття впевненості у своїх силах, сприяє духовно-моральному самозміцненню.

Активні форми навчання задіюють фактор професійних знань студентів про фасилітацію. Як ми вже зазначали раніше, знання тільки тоді стає "живим", коли людина відчуває нагальну потребу в ньому. Справжнім спонукальним початком активної розумової діяльності має бути не вимушеність, а бажання того, кого навчають, вирішити проблему, пізнати сенс й істину.

Професійний і творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, що виникає при використанні активних форм навчання, сприяє мотивації. Як тільки виникає відповідна мотивація, "спрацьовує" фактор особистісного сенсу – формується значеннєва спрямованість майбутнього вчителя на дитину, на предмет і на себе, тобто відбувається становлення основ фасилітаційного стилю мислення й діяльності педагога.

Активні форми навчання при підготовці майбутнього вчителя до організації фасилітаційного спілкування актуалізують усі компоненти суб'єктного досвіду особистості. У процесі таких занять складаються цінності особистості, формуються ідеали й переконання майбутнього вчителя. Збагачується досвід рефлексії – один із механізмів розвитку фасилітаційних умінь і якостей, а також досвід звичної активізації, операційний досвід і досвід співробітництва. Причому збагачення суб'єктного досвіду відбувається тим інтенсивніше, чим більший емоційний вплив на студентів має проведене заняття.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 236 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с.
3. Кравцова С.В. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С.В. Кравцова, Е.А. Мухаматулина. – М., 1997. – 192 с.
4. Безсонов В.Г. Общение как искусство / В.Г. Безсонов. – Л. : Знание, 1990. – 16 с.

КУЧМЕНКО О.Б.

ПІДХОДИ, ФОРМИ Й МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У МЕЖАХ ДИСЦИПЛІН БІОЛОГІЧНОГО БЛОКУ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури [1–5] можна визначити основні підходи до побудови методики навчання в межах дисциплін біологічного блоку. Як методологічна основа побудови методики навчання може бути обраний особистісно-дієвий підхід, який є поєднанням двох підходів до навчання [3]. Реалізація особистісного компонента цього підходу передбачає використання технології розвивального навчання [6], в ході якого здійснюється цілеспрямований розвиток різних сфер особистості студентів, насамперед їх мотиваційної й інтелектуальної сфер.

Мета статті – розглянути підходи, форми й методи організації навчальної діяльності студентів у ході вивчення дисциплін біологічного блоку.

Розвиток мотиваційної сфери пов'язаний з формуванням у студентів позитивних навчальних мотивів: пізнавальних і професійних.

З метою активізації пізнавальних мотивів використовують елементи проблемного навчання. На лекційних заняттях це здійснюється за допомогою проблемного викладу матеріалу, що виражається в постановці перед студентами проблеми з наступним її вирішенням. На семінарських і практичних заняттях студентам пропонуються завдання проблемно-пошукового типу. Застосування таких методичних прийомів у процесі навчання зумовлює не тільки виникнення пізнавальної мотивації, а й сприяє активізації процесу мислення студентів, спрямованого на пошук й оволодіння суб'єктивно новим знанням.

Формування професійних мотивів здійснюється через професійну спрямованість кожної дисципліни біологічного циклу, коли матеріал, який вивчається, розглядається у зв'язку з майбутньою професійною діяльністю студентів в умовах освітнього закладу. Так, потрібно демонструвати студентам, що анатомо-фізіологічні знання знаходять широкий діапазон застосування у практичній діяльності шкільного психолога: при вивченні індивідуально-психологічних особливостей учнів, при визначенні причин і механізмів шкільної дезадаптації, при організації розвивальної й корекційної роботи з дітьми і підлітками. Це сприяє усвідомленню студентами важливості і необхідності біологічних знань для успішного оволодінням обраною професією, стимулює розвиток зацікавленості та бажання працювати за конкретною спеціальністю.

Розвиток інтелектуальної сфери пов'язаний з формуванням професійного мислення у студентів, самостійності й креативності розумової діяльності, оволодінням логічними операціями (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення, систематизації), уміння виділяти проблему, формулювати висновки.

У процесі вивчення кожної дисципліни біологічного блоку на перший план висувається своє конкретне завдання. Курс "Загальна біологія з основами генетики" формує у студентів ту біологічну базу, яка є необхідною для засвоєння всіх інших курсів біологічного блоку. При його викладанні особливу увагу необхідно приділяти формуванню в студентів логіки біологічного мислення.

Курс "Анатомія центральної нервової системи" має великі можливості для розвитку в студентів прийомів логічного мислення: аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення і систематизації. Виконання завдань з розвитку логічних операцій сприяє більш ефективному процесу засвоєння навчального матеріалу як у межах конкретного курсу, так і при вивченні інших дисциплін.

У процесі вивчення дисципліни “Фізіологія центральної нервової системи” велике значення повинно надаватися підвищенню пізнавальної активності студентів, формуванню самостійності розумової діяльності (тобто вмінню аналізувати отриману інформацію, виявляти до неї вибіркове ставлення), розвитку творчих здібностей і формуванню основ професійного мислення у студентів.

На заключному етапі, при вивченні дисципліни “Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем”, зміст і методи повинні бути зорієнтованими, у першу чергу, на подальше формування і розвиток професійного мислення.

Оскільки розвиток інтелектуальної і мотиваційної сфер особистості студентів, а також засвоєння ними матеріалу, який вивчається, і застосування теоретичних знань на практиці можливі тільки в результаті навчальної діяльності, яка включає різні пізнавальні дії, побудова методики навчання в рамках дисциплін біологічного блоку повинна здійснюватися на основі дієвого компонента особистісно-дієвого підходу.

Організація навчальної діяльності студентів повинна здійснюватися з використанням холістичного і контекстного підходів у взаємозв’язку.

Холістичний підхід полягає в поєднанні “правопівкульної” і “лівопівкульної” стратегій навчання, тобто гармонійному застосуванні методів і методичних прийомів, які сприяють включенню у процес пізнання як лівої, так і правої півкуль головного мозку [7].

Відомо, що права і ліва півкулі мозку мають свої особливі функції, які визначають, зокрема, й індивідуальні особливості пізнання і творчості. Ті чи інші здібності можуть визначатися домінуванням однієї з півкуль. Так, вважається, що студенти з домінуючим лівопівкульним типом пізнавальної діяльності більш сильні в теорії, а з правопівкульним – у здійсненні практичних дій [7]. З огляду на це в плані підготовки практичних психологів поряд з “лівопівкульною” стратегією навчання важливо застосовувати методи і методичні прийоми, які сприяють включенню у процесі пізнання правої півкулі головного мозку. Крім того, використання у процесі навчання можливостей правої і лівої півкуль створює нормальний фізіологічний баланс у роботі головного мозку і сприяє зняттю нервово-психічного напруження у студентів, що особливо важливо в період їх адаптації до навчальної діяльності у ВНЗ [8].

У зв’язку з вищевикладеним, у рамках вивчення біологічних дисциплін повинна використовуватися як “правопівкульна”, так і “лівопівкульна” стратегія навчання, проте провідна роль належить “правопівкульній” стратегії навчання, яка спрямована на розвиток у студентів дивергентного, творчого мислення, умінь застосовувати здобуті знання для вирішення конкретних практичних завдань. “Правопівкульна” стратегія навчання передбачає також збільшення частки групової роботи студентів. Тому ефективним є переважання індивідуальної форми роботи на семінарських і практичних заняттях при викладанні всіх дисциплін біологічного блоку. Ця форма роботи широко використовується у дидактичних іграх, при вирішенні завдань, при підготовці до семінарських занять. Групова робота дає змогу організувати діяльність спілкування студентів, що має велике значення для розвитку комунікативних умінь майбутніх спеціалістів-психологів.

Крім холістичного підходу, організація навчальної діяльності студентів у рамках дисциплін біологічного блоку повинна здійснюватися також і на основі контекстного підходу, який передбачає моделювання за допомогою всієї системи дидактичних форм і методів навчання предметного і спеціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів, а засвоєння ними знань здійснюється у контексті вирішення майбутніх професійних ситуацій [2].

Отже, форми і методи організації навчальної діяльності студентів, розроблені на основі холістичного і контекстного підходів, умовно можна об'єднати у дві групи. До першої групи входять традиційні форми і методи навчання, основна мета яких полягає у забезпеченні засвоєння студентами загальнобіологічних, анатомічних і фізіологічних знань, наприклад:

1) вирішення навчальних завдань з метою найбільш повного засвоєння, закріплення, а також усвідомленого застосування студентами теоретичних знань (складання порівняльних і систематизуючих таблиць, логічних та узагальнюючих схем, виконання завдань на аналіз, синтез, класифікацію й узагальнення);

2) дидактичні ігри та ігрові прийоми, використання яких сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, розвитку їх творчих здібностей і вмінь, створенню позитивного емоційного настрою на заняттях;

3) поточні семінари, у ході яких обговорюється теоретичний матеріал, який викладено в лекції, а також виступи студентів з доповідями, підготовленими на основі вивчення наукової літератури (проведення поточних семінарів сприяє більш поглибленому вивченню і закріпленню лекційного матеріалу, формуванню в студентів умінь працювати з науковою літературою, викладати у стислій формі суть прочитаного, робити висновки);

4) узагальнюючі семінари проводяться на завершальному етапі біологічної підготовки студентів-психологів, при вивченні дисципліни "Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем" (основна мета полягає в актуалізації й узагальненні знань студентів з біології, генетики, анатомії і фізіології, приведенні їх у цілісну систему);

5) лабораторні роботи, у ході виконання яких студенти знайомляться із сучасними методами дослідження психофізіологічних властивостей, які використовуються практичним психологом у школі, вчаться проводити самодіагностику індивідуально-психофізіологічних особливостей, узагальнювати дані, які отримані з використанням різних методик, оформляти результати роботи.

Другу групу становлять так звані форми й методи контекстного навчання, основна мета яких – забезпечити включення отриманих студентами при вивченні біологічних дисциплін знань і вмінь у структуру їх майбутньої професіональної діяльності в умовах освітнього закладу. До них належать:

– завдання з міжпредметним змістом, розв'язання яких дає змогу перевірити не тільки засвоєння студентами загальнобіологічних і анатомо-фізіологічних знань, а й уміння застосовувати ці знання для пояснення впливу фізіологічних особливостей дітей і підлітків на їх психологічну діяльність і поведінку;

– практичні завдання, які моделюють фрагменти будь-якого виду професійної діяльності психолога в умовах навчального закладу;

– міжпредметні семінари, у ході підготовки і проведення яких у студентів формуються певні базові біологічні знання, які будуть потрібні у ході подальшого вивчення конкретних психологічних дисциплін;

– інтегративні семінари проводяться в рамках курсу "Фізіологія вищої нервової діяльності і сенсорних систем" разом з викладачами психологічних дисциплін, які читають паралельно з цим курсом. Підготовка й участь у таких семінарах сприяє формуванню в студентів комплексного бачення питань, які обговорюються з позиції як біології та фізіології, так і психології, уміння виявляти дійсні зв'язки між двома галузями наукового знання.

Висновки. Таким чином, використання на заняттях як традиційних форм і методів навчання, так і форм і методів контекстного навчання забезпечує не тільки

ефективне засвоєння студентами власне біологічних, анатомічних і фізіологічних знань, а й включення цих знань у структуру їх майбутньої професійної діяльності в умовах освітнього закладу.

Література

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. – Донецк, 2001. – 180 с.
2. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М., 2000. – 200 с.
3. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Воспитать человека. – М., 2002. – С. 150–155.
4. Формирование системного мышления в обучении / под ред. З.А. Решетовой. – М., 2002. – 344 с.
5. Сухорукова Л.Н. Личностно ориентированное обучение биологии в старших классах / Л.Н. Сухорукова. – Ярославль, 1999. – 302 с.
6. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии / под ред. Н.Н. Никитиной. – Ульяновск, 1998. – 103 с.
7. Зеер Є.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Є.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1998. – 125 с.
8. Проблемы адаптации студентов к условиям вуза / под ред. Л.И. Рувинского. – М., 1980. – 143 с.

МАЛЬНЄВА О.В.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття “педагог” розглядається авторами досить об’ємно: як професія; вид професійної діяльності; людина, що реалізується в професії як індивід; особистість, суб’єкт стосовно певної діяльності, самої себе, інших людей, індивідуальність.

Таке розуміння цього поняття дає змогу визначити поняття “образ педагога” як складне когнітивно-емоційне утворення у свідомості людини, що відображає суб’єктивні уявлення про педагога як професіонала в його багатоаспектній природі (як індивіда, особистості, суб’єкта професійної діяльності, індивідуальності). Це утворення має активне начало і виконує різноманітні функції в процесі розвитку професіонала (мотиваційну, ціннісно-цільову, прогностичну, контрольно-коригувальну, регуляторну).

Мета статті – розглянути сутнісні характеристики сучасного педагога.

Кожен образ педагога є індивідуальним і неповторним. Разом з тим будь-який образ містить свою “міру типового”, зумовлену особливостями конкретного історичного періоду. Так, Г. Єльшевська, досліджуючи проблеми портретного образу, зазначає, що “історія так або інакше впливає на образ. Насамперед, це розуміння особистості, героя, властиве конкретній культурі. “Фільтр” тимчасових уявлень … може трансформувати зміст образу в бік виявлення загального й типового – так уявлення про окрему людину перетворюється на образ сучасника” [1, с. 32]. Інакше кажучи, образ педагога можна розглядати не тільки як суб’єктивне уявлення конкретної людини про педагога, а і як соціально-історичне явище, зумовлене світоглядними, соціальними ідеалами певної епохи.

Аналіз сучасних досліджень і нормативних документів у галузі освіти свідчить про те, що особливості сучасної ситуації розвитку освіти визначили нові вимоги до сучасного педагога. Сьогодні він має створювати в освітньому процесі ситуації розвитку особистості [2]; орієнтуватися на творчу взаємодію з іншими [3]; самостійно й творчо вирішувати професійні завдання, усвідомлювати особистісну

й суспільну значущість педагогічної діяльності й бути готовим відповідати за її результати; постійно саморозвиватися й самовдосконалюватися. В умовах модернізації освіти розширюються сфери професійно-педагогічної діяльності; актуалізуються такі функції педагога, як прогнозування, проектування й організація освітнього процесу і соціокультурного середовища; стають затребуваними комунікативні вміння педагога (уміння вести соціальний діалог, забезпечувати соціальне партнерство). При переході до інформаційного суспільства, що характеризується постійним зростанням обсягу знань, усе більш важливим для педагога стає вміння вести самостійну науково-дослідну роботу. Сьогодні школі потрібен педагог, який здатний вирішувати такі професійні завдання: проектувати, реалізовувати дитиноцентристський освітній процес; організовувати взаємодію з усіма суб'єктами педагогічного процесу; здійснювати рефлексію своєї професійної діяльності і професійного самовдосконалення.

Розглядаючи сутнісні характеристики сучасного педагога, необхідно виділити ті характеристики, які, з одного боку, відображають специфіку сучасної освітньої ситуації, а з іншого – співзвучні з вічними цінностями професії педагога.

Ми підтримуємо думку С. Вершловського про те, що демократичне суспільство не тільки дає освіті змогу реалізувати свій гуманістичний потенціал, а й створює умови для його збагачення, висуваючи на перший план його розвивальну людинотворчу функцію. Тим самим створюється сприятлива обстановка для становлення особистісно орієнтованого педагога. При цьому самі по собі соціальні перетворення не визначають орієнтації педагога. Все залежить від конкретних умов життєдіяльності, установок, породжених моральним вибором [4, с. 5–6].

Ми солідарні з І. Колесниковою в тому, що спосіб буття педагога в професії прямо залежить від його світосприймання й світорозуміння. Вона виділяє три основних способи буття в професії, три різні можливості взаємодії людини зі світом, іншими людьми, собою, три різних змісти побудови педагогічного процесу й педагогічної діяльності – езотеричний, технократичний, гуманітарний. Учена зазначає, що розвиток гуманістичних тенденцій в освіті супроводжується освоєнням способів професійного буття в межах гуманітарної парадигми, де основною професійно-педагогічною цінністю стає певна людина – її внутрішній світ, специфіка індивідуального процесу пізнання. Діяльність педагога, що живе в просторі цієї парадигми, включає таке: відкритість до людей, увагу до кожного суб'єкта педагогічного процесу; діяльний інтерес до людини, прагнення глибше проникнути в закономірності, за якими відбувається розвиток індивідуальності дитини й дорослого; прийняття й прагнення реалізувати ідею ціннісно-сенсової рівності дорослого й дитини, що передбачає установку на взаємозміни, взаємовдосконалення, розвиток міжсуб'єктних зв'язків; варіативне бачення світу, людей, їхніх проблем, здатність вступати в інформаційний резонанс у системі "людина – людина"; особливе ставлення до себе: прагнення розвинути, зберегти на психофізіологічних, соціальних, моральних рівнях себе як особистість, як індивідуальність, не зруйнувати свою сутність; прагнення реалізувати концептуальну модель професійної поведінки, що виявляється в здатності до самостійного осмислення й трактування педагогічних процесів; у доцільності, цілеспрямованості й свободі дій у різних ситуаціях виховання й навчання; в оригінальності вибору й сполученні засобів, форм, прийомів своєї діяльності; в умінні усвідомлено впливати на зміні ситуації, у якій ця діяльність здійснюється [5].

Аналіз підходів до ролі й місця педагога в сучасному суспільстві дає підстави виділити як основні характеристики педагога його ставлення до інших, себе, професійної діяльності на основі діалогічності, творчості і самоосвіти.

В умовах полікультурного суспільства особливого значення набуває ціннісне узгодження позицій, що можливе при діалогічному ставленні до оточення. У педагогічній реальності діалогічність передбачає: особливий тип педагогічних відносин, що ґрунтується на принципах співробітництва, співтворчості, взаємоповаги й взаєморозуміння; специфічну форму педагогічного спілкування, що має за мету не тільки інформаційний зв'язок суб'єктів, а й їхнє духовне єднання, у результаті чого народжується нове знання, перетворюються самі суб'єкти й відносини між ними; особливу форму педагогічної взаємодії, яка спрямована на вирішення проблем (педагогічних, особистісних, пізнавальних й інших), що мають неоднозначне вирішення [6].

В освітньому процесі діалог виступає як "наслідок розвитку вчителя й учня, зближення їхніх цінностей, усвідомлення їхньої особистісної рівноправності, зростання довіри один до одного" [7, с. 127]. Організація педагогічної взаємодії на основі діалогічності стає основою для взаємного збагачення, самопізнання, саморозвитку, слугує найбільш повному розкриттю індивідуального творчого потенціалу дітей і дорослих.

Для сучасного педагога важливо не стільки оволодіти новими формами, засобами, прийомами, скільки знайти свій індивідуальний спосіб застосування, поєднання з урахуванням особливостей конкретних суб'єктів освіти. Сьогодні творчість педагога виявляється у різних напрямах, починаючи від створення сучасних педагогічних технологій, відбору й аналізу змісту до розвитку творчої особистості, яка вміє вирішувати життєві проблеми й робити життєвий вибір моральним шляхом. При цьому дослідники зазначають, що проблема творчого перетворення педагогічної дійсності тісно сполучена з усвідомленням відповідальності кожної людини за розвиток індивідуального творчого потенціалу.

Найважливішим джерелом реалізації творчого потенціалу педагога є розширення сфер його діяльності у зв'язку з інтенсивним розвитком інновацій у сучасній освіті. Включаючись у різноманітні види інноваційної діяльності, педагог починає виконувати принципово нові й соціально значущі ролі: "проектувальника", "дослідника", "технолога", "лідера", "організатора" тощо. Виконання тієї або іншої ролі істотно змінює позицію педагога в освітньому процесі, визначає його поведінки стосовно інших. Ми згодні з І. Батраковою в тому, що "включення педагога в інноваційні процеси, що відбуваються в освітніх установах, забезпечує становлення його позиції як суб'єкта професійної діяльності, а самі інноваційні процеси виступають джерелом професійного зростання педагога" [8, с. 119].

Аналіз наукової літератури свідчить, що найважливішою характеристикою педагога є освіченість як особлива якість особистості, котра несе образ культури свого часу й свого народу, у якому пріоритетними є загальнолюдські гуманістичні цінності, як внутрішня властивість особистості, що полягає в здатності людини до вирішення життєво важливих проблем, у здатності до творчої активності, до відтворення культурного досвіду поколінь, а не просто адаптації до життя в суспільстві. Особлива роль у розвитку освіченості людини належить освітній діяльності, у процесі якої людина, прилучаючись до культури, змінюється сама, змінює свої відносини з культурою, таким чином стаючи здатною до вирішення все більш складних життєвих завдань.

У процесі освітньої діяльності збагачується творчий потенціал педагога, а результати цієї діяльності об'єктивуються не в новому знарядді праці або культурному винаході, а насамперед у факті становлення цього індивіда як особистості. Подібний підхід до освіти можна розглядати "як розширення можливостей розвитку особистості", що забезпечує соціокультурну незалежність і самостійність особистості.

Отже, сутнісними характеристиками сучасного педагога є діалогічність, що виявляється в його умінні знаходити шляхи вирішення суперечностей стосовно іншої людини як моральної цінності; творчість, пов'язана з умінням педагога проектувати й реалізовувати освітній процес з урахуванням особливостей його суб'єктів і конкретної ситуації, у якій розгортається цей процес; самоосвіта, що виявляється в умінні педагога здійснювати рефлексію своєї професійної діяльності, безперервні процеси саморозвитку й самовдосконалення. Всі ці характеристики, виражаючи специфіку професійних завдань педагога, мають розглядатися в єдності й тісному взаємозв'язку.

Досліджуючи проблему становлення образу сучасного педагога в студентів, звернулися до вивчення поняття "становлення". У науковій літературі під становленням розуміється процес, головною рисою якого є те, що існування явища вже почалося, але ще не набуло завершеної форми. Становлення розглядається як одна з істотних характеристик структури процесу розвитку. Воно є закономірним моментом розвитку, процесом, у ході якого виникає щось нове. Говорячи про становлення системи, що сформувалася, підкреслюють, що цей процес відбувається всередині її, але на іншому рівні розвитку. У зв'язку з цим констатуються певні етапи, щаблі становлення.

Психологи Б. Ананьєв, Л. Виготський та інші довели, що процес становлення особистості відбувається на основі особливих внутрішніх закономірностей і під впливом різноманітних факторів зовнішнього середовища. На стадії становлення співвідношення внутрішніх властивостей нового, що формується, і наданих йому зовнішніх впливів має особливий характер, що виражається в тому, що на цьому етапі предмет, явище, система малостійкі, пластичні, легше піддаються зовнішнім впливам, легше їх сприймають і засвоюють, ніж на стадії зрілості. Інакше кажучи, умови, у яких відбувалося становлення предмета, явища або системи, значно впливають на їхню специфіку й визначають особливості їх подальшого розвитку.

Для нас має значення концепція О. Бодальова про формування образу іншої людини як особистості, який вважає, що уявлення про особистість іншого формується завдяки аналізу й узагальненню вражень, які одержуються з різних джерел, а також особистому досвіду спільної діяльності з різними людьми й безпосередньому спілкуванню з ними. Зміст образу іншого багато в чому визначається тим, наскільки сама людина сформована як особистість, як суб'єкт діяльності. У змісті образу виявляється рівень його розвитку як представника певної соціальної спільності, професії, сформованих у нього морально-етичних вимог до людей.

Висновки. Аналіз літератури засвідчує, що становлення образу сучасного педагога в студентів можна розглядати у двох взаємозалежних аспектах. По-перше, як тривалий, суперечливий, безперервний, внутрішньо закономірний процес змін в уявленнях людини про педагога, що відбувається під впливом багатьох факторів: зовнішніх об'єктивних (соціальне середовище, умови системи освіти) і зовнішніх суб'єктивних (середовище різних освітніх установ, родина); внутрішніх об'єктивних (індивідуальні й вікові особливості) і внутрішніх суб'єктивних (досвід взаємодії людини з представниками педагогічної професії, спрямованість інтересів, ціннісних орієнтацій). По-друге, як цілеспрямований процес створення спеціальних умов, що сприяють збагаченню образу сучасного педагога в студентів.

Зміст образу педагога залежить від світоглядних і соціокультурних ідеалів епохи, але фатально не визначається ними. У контексті нашого дослідження розглядається образ сучасного педагога, що є, на нашу думку, актуальною потребою сучасної педагогічної дійсності. Основними характеристиками такого педагога є його здатність на основі діалогу, творчості й безперервної самоосвіти вирішувати сучасні професійні завдання.

Література

1. Елыневская Г.В. Модель и образ: концепция личности в русском и советском живописном портрете / Г.В. Елыневская. – М. : Советский художник, 1986. – 174 с.
2. Пути реализации стратегических целей обновления школы : материалы для разработки документов и проведения эксперимента по модернизации общего образования. – М., 2000.
3. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учебное пособие / Ю.В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
4. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С.Г. Вершловского. – 2-е изд. – СПб., 1994. – 134 с.
5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с.
6. Столяров Г.Г. Подготовка студентов к педагогическому диалогу : дис... к.п.н. / Г.Г. Столяров. – СПб., 1993. – 202 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.
8. Батракова И.С. Изменение профессиональной деятельности учителя современной школы / И.С. Батракова // Модернизация общего образования на рубеже веков : сб. науч. ст. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 111–122.

МАРИКІВСЬКА Г.А.

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК РАЦІОНАЛЬНОГО ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ ЗАКЛАДІ

У процесі подальшого розвитку демократичних основ українського суспільства посилюється роль управлінської діяльності, що пронизує всі сфери. У зв’язку із цим сьогодні підвищуються вимоги до керівників усіх посадових рангів, унаслідок чого особлива увага приділяється питанням ефективності та вдосконалення професійної підготовки управлінців – менеджерів, формування у них **мовленнєвої компетентності**, що є критерієм ефективної управлінської діяльності сучасного керівника. А оскільки мовленнєва компетентність – це володіння уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні і письмі), то одним з найважливіших завдань вищої школи є формування навичок слухання, читання, говоріння, письма.

Проблема мовленнєвої компетентності цікавила багатьох дослідників, серед них: І.В. Варнавська, Ю.М. Жукова, В.Л. Зливков, О.Б. Колодич, О.О. Павленко, А.П. Панфілова, Л.А. Петровська, П.В. Растянников, В.В. Романова, Є.В. Руденський, В. Сульниченко, С.І. Шевченко та ін.

Однак, незважаючи на велику кількість робіт, присвячених цій проблемі, питання, що пов’язані з формуванням мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту, не були предметом спеціальних досліджень.

Мовленнєва діяльність реалізується у таких її видах, як **слухання**, **говоріння**, **читання**, **письмо**. Ці види мовленнєвої діяльності розглядаються як основні у процесі **вербального спілкування** – “складного процесу взаємодії людей, що здійснюється за допомогою мови як системи одиниць і правил оперування ними і вияв-

ляється у мовленнєвій діяльності тих, хто спілкується (говорінні, слуханні, а також читанні і письмі)" [1, с. 23].

Питання, пов'язані з вербальним спілкуванням менеджерів, розглядаються багатьма дослідниками: М. Альбертом, О.М. Бандуркою, С.П. Бочаровою, Д. Бодді, М. Месконом, Р. Пейтоном, Ф. Хедоурі та ін. Однак питання формування навичок читання в майбутніх адміністративних менеджерів є недостатньо розробленими. З огляду на це ***мета статті*** – обґрунтувати необхідність і можливість удосконалення навичок раціонального читання в майбутніх адміністративних менеджерів.

"Читання – форма мовного спілкування людей за допомогою друкованих або рукописних текстів… У процесі читання відбувається смислове сприйняття читачем інформації (знань, цінностей, норм), що міститься у тексті. Читання – це активна взаємодія між творцем тексту і читачем" [2, с. 25].

Розрізняють аналітичне та любительське читання. "Аналітичне читання має інтелектуальний характер і зазвичай супроводжується певними завданнями, свого роду програмою…"; "любительське читання – вихідна, така, що не претендує на будь-які особливі наслідки, форма спілкування з книгою" [2, с. 26].

Удосконалення навичок аналітичного читання можна проводити на заняттях з української мови у вищому навчальному економічному закладі при підготовці управлінців – адміністративних менеджерів.

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 називається інтегральним тому, що його дія поширюється на весь текст у цілому. Мета інтегрального алгоритму – захист мозку від зайвої інформації. Використання інтегрального алгоритму читання дає змогу вибрати корисну інформацію. Корисною інформацією є: назва тексту (статті, книги), ім'я і прізвище автора, вихідні дані тексту, його тема і розглянуті в ньому проблеми, фактографічні дані, особиста оцінка прочитаного з точки зору новизни змісту і можливості використання на практиці" [3, с. 56–57]; "диференціальний алгоритм читання – послідовність правил, що дають змогу полегшити розуміння і засвоєння змісту тексту. Сутність алгоритму полягає 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].

Диференціальний алгоритм читання можна використовувати при складанні анотації та реферату-резюме [3]. Анотація – це коротка характеристика статті, книги тощо з точки зору її змісту, форми та інших особливостей. Мета анотації – відповісти на питання, про що йдеться в статті, тобто дати узагальнене уявлення щодо статті. В анотації висвітлюються такі питання: 1) автор, назва, вихідні дані; 2) тема статті; 3) проблематика; 4) адресат (для кого написаний текст). Реферат – це коротке викладення змісту статті (книги), що вміщує основні фактичні повідомлення й висновки, які є необхідними для ознайомлення з нею і визначення доцільності звернення до неї. Існують два види рефератів: реферат-конспект, або реферат-резюме, (складається за одним джерелом) і реферат-огляд (складається за декількома джерелами). Складання реферату-огляду спрямовано на розвиток перш за все навичок

письма, тому в цій статті будемо розглядати тільки реферат-резюме. Реферат-резюме складається з таких частин: 1) автор, назва, вихідні дані; 2) тема статті (книги); 3) композиція (з яких структурних частин складається стаття (книга); 4) основний зміст статті (книги); 5) наявність ілюстративного матеріалу; 6) адресат (для кого написаний цей текст). Реферат-резюме не повинен відображати суб'єктивних поглядів референта, його оцінки прочитаного, а містить у собі конкретні повідомлення, висновки, ідеї автора. А оскільки ключові слова несуть основне смислове навантаження, то ми вважаємо правомірним використання диференціального алгоритму при складанні анотації і реферату-резюме.

Для складання анотації або реферату-резюме необхідно: 1) виділити у кожному абзаці ключові слова; 2) визначити тему тексту (тема – це те головне, про що йдеться в тексті; 3) скласти план тексту за допомогою ключових слів. При складанні анотації план повинен бути у вигляді називних (номінативних) речень.

Візьмемо як приклад такий текст, що пропонується для розвитку навичок аналітичного читання у студентів – майбутніх адміністративних менеджерів. *Вважається, що люди роблять висновки про нас за зовнішнім виглядом і враженням, яке ми справляємо протягом перших п'яти секунд знайомства і перших п'яти секунд розмови. Саме зовнішність, голос і вміння вести діалог можуть відіграти визначальну роль і у вашій кар'єрі, і у вашому житті.*

Кожного разу, коли підводитесь, щоб висловити думку на ділових зборах, взяти участь у теле- або радіодискусії, звернутися до аудиторії, провести прес-конференцію, відповісти репортерам чи виборцям, ви виступаєте перед публікою. Про вас складають думку ваші колеги, керівництво, радіослухачі і телеглядачі, репортери тощо. Якщо ваш зовнішній вигляд не викликає пошани і ваша манера триматися не подобається, то слухачі просто відключаться від вас. У цьому випадку ви не зможете донести до людей те, що ви хотіли їм повідомити, і зовсім не тому, що ваше повідомлення було нецікавим, а тому, що ваша манера говорити чи ваша зовнішність поставили бар'єр між вами і слухачами.

У нашому світі, що швидко змінюється, коли чоловіки і жінки досягають високих професійних посад у молодому віці, коли політики, подібно кометам, з'являються на політичному обрії і так само швидко зникають, коли кар'єри будуються і руйнуються через випадкове зауваження, що прозвучало у вечірніх новинах, ви не можете дозволити собі потрапити до числа тих людей, яких не почули з тієї чи іншої причини.

Прочитавши текст і виділивши ключові слова, що несуть основне смислове навантаження, студенти визначають тему тексту – "Роль зовнішності, голосу, манер, вміння вести діалог для кар'єри і життя". Після цього складають план анотації або реферату-резюме.

План тексту для складання анотації:

1. Важливість для кар'єри і життя зовнішності, голосу, вміння вести діалог.
2. Причини бар'єра між тим, хто виступає, і слухачами.
3. Небажаність потрапити до числа тих, кого не почули.

План тексту для складання реферату-резюме:

1. Зовнішність, голос і вміння вести діалог відіграють визначальну роль у кар'єрі і житті.
2. Бар'єром між вами і слухачами може бути манера або зовнішність.
3. Слід намагатися не потрапити до числа тих, кого не почули.

Після складання плану, який визначив проблематику тексту, складемо текст анотації:

“Стаття присвячена ролі зовнішності, голосу, вмінню вести діалог для кар’єри і життя. У статті обґрунтовується важливість цих факторів для людини, розглядаються причини бар’єра між тим, хто виступає, і слухачами, а також обґрунтовується необхідність бути почутим завжди. Стаття написана для людей, які професійно займаються суспільною діяльністю, виступають перед публікою”.

Текст реферату-конспекту:

“Стаття присвячена ролі зовнішності, голосу, вмінню вести діалог для кар’єри і життя людини. Автор доводить, що ці фактори є важливими для людини. Він стверджує, що якщо ваша зовнішність і манери не будуть подобатися людям, це може призвести до виникнення між вами і слухачами бар’єра. Автор радить усім не опинитися у ролі людини, яку не почули”.

Таким чином, ми показали, як студенти вищого навчального економічного закладу (майбутні адміністративні менеджери) вчаться складати анотацію і реферат-резюме, використовуючи диференціальний алгоритм читання. Усе це спрямоване на вдосконалення навичок аналітичного читання, що є складовою мовленнєвої компетентності адміністративних менеджерів.

Після проведеної роботи викладач для закріплення навичок аналітичного читання пропонує студентам самостійно скласти анотацію і реферат-резюме до статті.

Як правило, на запитання: “Чи вмієте Ви спілкуватися?” – кожний відповідає позитивно. Більшість людей вважає, що для цього не потрібні якісь спеціальні вміння. Однак, як показує практика, ефективно спілкуватися вміють далеко не всі люди, більше того – далеко не всі керівники. Опитування показують, що 73% американських, 60% англійських і 86% японських менеджерів вважають невміння ефективно спілкуватися головним бар’єром на шляху досягнення цілей їх організації. Тому на сьогодні повинна бути належним чином організована спеціальна система підготовки керівників (менеджерів), що включає і навчання культури спілкування.

Культура спілкування – це не тільки показник загальної інтелектуальної культури керівника, а й засіб підтримки свого авторитету. Мовлення в його усній і письмовій формах використовується керівником як основний канал передачі співробітникам семантичного боку інформації, зміст цілей, завдань і способів діяльності.

При передачі інформації володіння невербальними засобами відіграє важливу роль.

Рухи тіла відкривають багато чого. Вони говорять про вас те, що ви часто не можете виразити свідомо. Ваше тіло має особисту мовчазну мову, абсолютно незалежну від того, що ви висловлюєте вголос.

Коли ви спокійні і контролюєте ситуацію, ви передаєте це відчуття благополуччя своїм слухачам. Якщо ви у стані стресу чи вам незручно, то слухачі дивуються, що ви взагалі робите на сцені.

Мова вашого тіла може показати ваше прихильне ставлення до аудиторії чи, навпаки, вороже. Якщо ви схрестили руки на грудях, виставили щелепу вперед і сидите у напруженій позі, це значить “не підходь до мене”. Якщо ви сидите прямо, але вільно, спокійно розмістивши руки і ноги і злегка нахилені вперед, то ви своїм виглядом виражаєте відвертість.

Виголошуючи свою доповідь, слідкуйте за мімікою і жестами слухачів. Можливо, вони відключилися і просто чекають, коли ви, нарешті, закінчите, або слу-

хають вас з великою увагою? Проявіть себе як людина, уважна до інших. Нехай ваша поведінка говорить, що ви непокоїтесь про своїх колег і розумієте їх почуття. Як вже було не раз сказано, дивіться людям у вічі – це допоможе вам довести до них слова. Навчіться стояти спокійно. Це дуже важка наука. Якщо ви постійно турбуєтесь про те, куди діти руки чи ноги, то ви демонструєте відчуття незручності і страх втратити самоконтроль. Зведіть свої рухи до мінімуму.

Ваша мова жестів і міміка повинні виражати стремління вгору, а не вниз.

Тим, хто виступає на телебаченні, постійно нагадують, що вони повинні дивитися угору, на світло, посміхатися і намагатися мати такий вигляд, щоб їм самим було приємно.

Отже, щоб справити гарне враження, вам необхідно пам'ятати таке:

– *намагайтесь мати вигляд переможця з піднесеною головою, легкою посмішкою, відкритим поглядом;*
– *випряміться;*
– *руки повинні висіти спокійно і вільно;*
– *коли з вами говорять, нахиляйтесь вперед;*
– *вигляд обличчя повинен бути ясним;*
– *тягніться вгору.*

Отже, отримавши домашнє завдання, студенти будуть самостійно закріпляти навички аналітичного читання, що є необхідними для майбутніх менеджерів при вивченні різноманітної інформації.

Висновки. Таким чином, у статті ми показали, як на заняттях з української мови у вищому навчальному закладі можна вдосконалювати навички читання, що є складовою мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців будь-якої сфери, зокрема фахівців з адміністративного менеджменту.

На нашу думку, робота викладачів-словесників у вищих навчальних закладах повинна бути спрямована на формування мовленнєвої компетентності студентів. А це, у свою чергу, потребує від викладачів певної підготовки, що включає розробку завдань, спрямованих на формування мовленнєвих умінь і навичок (мовленнєвої компетентності). Ці завдання повинні бути спрямованими на їх майбутню професійну діяльність, тобто включати певний зміст, визначений їх майбутньою професійною діяльністю. У зв'язку із цим важливою сьогодні є розробка мовленнєвих завдань, пов'язаних із професійною діяльністю фахівців з адміністративного менеджменту.

Література

1. Бандурка А.М. Основы психологии управления / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков : Изд-во Ун. внутр. дел, 1999. – 528 с.
2. Браун Л. Имидж – путь к успеху / Л. Браун. – СПб. : Питер, 2001. – 192 с.
3. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : Инфра-М, 1997. – 271 с.

МЕДВЕДЄВА О.Р.

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Стратегічним напрямом реформування освіти в Українській державі є формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляція культури та духовності в усій різноманітності вітчизняних і світових зразків.

Нові реалії освіти відповідно до вимог Болонського процесу вимагають демократизації системи освіти, що, в першу чергу, передбачає реалізацію конкретних дій з подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу ВНЗ, створення оптимальних умов для розвитку кожного студента як активної творчої особистості, максимального врахування інтересів і творчих можливостей студентської молоді.

Формування майбутнього бакалавра, спеціаліста як творчої особистості стає першочерговим завданням, визначальним чинником економічного й духовного життя нашої країни. Особливо це стосується закладів освіти педагогічного напряму, професійна діяльність випускників яких безпосередньо спрямована на формування творчої особистості школяра, майбутнього країни.

У зв'язку із цим постає об'єктивна необхідність підвищити творчий потенціал студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах України. Але творче ставлення до життя, до праці не може виникнути саме по собі. Воно формується насамперед відповідним стилем виховання, реалізація якого пов'язана з реформуванням усіх навчально-виховних структур освіти.

З огляду на це проблема творчої діяльності студентів є досить актуальною. Творча діяльність студентів визначає характер їх соціально-професійного спрямування. Творчість – цілеспрямована діяльність особистості з пізнання й перетворення навколишнього світу, суспільства та власної інтелектуально-емоційної та моральної культури. Досліджувана нами проблема розглядається в аспекті формування нового творчого типу особистості студента, збагачення його творчими вміннями, підготовки майбутнього спеціаліста до активної соціально-професійної ролі.

Дослідженням творчої діяльності займалися такі психологи: Д.Б. Богоявленська, О.В. Брушлинський, І.Н. Дьяков, П.Н. Зінченко, В.В. Кудрявцев, О.М. Леонтьєв, О.М. Матюшкін, А.П. Нечаєв, А.В. Петровський, Я.О. Пономарьов, В.М. Пушкін, С.Л. Рубінштейн, П.А. Рудик, О.К. Тихомиров, П.М. Якобсон та ін.

Вони вивчали психічні процеси, що зумовлюють творчу діяльність, і властивості, якими повинна бути наділена особистість, щоб мати потенційні можливості розв'язувати творчі завдання, мислити нешаблонно, прогресивно.

Мета статті – охарактеризувати творчу діяльність, яка виступає засобом формування творчої особистості студента.

Доведено, що будь-яка діяльність може бути як репродуктивною, так і творчою. Це стосується і науки, і техніки, і мистецтва, і педагогічної діяльності. Але всі ці прояви творчості безпосередньо базуються на певних психічних процесах. Особливість педагогічної творчості полягає в підготовці особистості, спроможної виявити себе у різноманітних сферах людської діяльності творчо.

Це особливо важливо, тому що проблеми реалізації творчого потенціалу, повного розкриття творчих можливостей людини дуже гостро в наш час постають перед вченими, дослідниками, діячами культури і мистецтва.

Творчість є головною ознакою людської сутності. Саме спроможність до творчої діяльності характеризує особистість, підкреслює своєрідність її психології, тобто "залежно від рівня діяльності можна говорити про найбільший і, відповідно, найменший рівень психічного розвитку" [6, с. 5].

Досліджуючи проблему творчості, Б.М. Теплов визначає її як "…діяльність, що дає нові оригінальні продукти суспільної цінності" [2, с. 89].

Л.С. Виготський пов'язує проблему творчості із творчою діяльністю: "Творчою діяльністю ми називаємо будь-яку діяльність, яка створює щось нове, все одно, чи бу-

де це створена творчою діяльністю певна річ зовнішнього світу, або відомий витвір розуму, або почуття, яке живе і виявляється тільки в самій людині" [1, с. 3].

Творчість – не обов'язково створення чогось цілком нового, вона може виявлятися як рекомбінація певних відомих елементів [2, с. 53].

"Головна розумова закономірність наукової творчості – самоусунення людини в процесі дослідження заради самопрояву пізнавальних об'єктів, – зазначає Б. Рунін, – звідси і головна розумова закономірність художньої творчості – самопрояв обізнаної людини назустріч речам, які пізнаються" [8, с. 121].

Б.М. Кедров своїми дослідженнями [3], присвяченими питанням теорії наукового відкриття, зробив важливий внесок у диференціацію підходу до проблеми наукової творчості та виявлення її центру.

Визначення творчості через побудову "нового" відкидає зміст багатьох видів діяльності. "Ідея безумовної цінності нового як істотної ознаки результату будь-якої творчої діяльності зменшує творчий потенціал уже створених ідей, правильне розуміння яких саме по собі формує творчу активність людини" [10, с. 75].

Слід зазначити, що існує чіткий розподіл проявів творчості в мистецтві та науці. Не менш важливий і інший висновок: особисті прояви творчості поширюються на багато галузей людської діяльності. Творча продуктивність в одній основній для особистості галузі супроводжується продуктивністю в інших галузях. У тому випадку, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем творчості, людина найчастіше добре адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна. Навпаки, при поєднанні творчості з невисоким інтелектом людина найчастіше невротична, тривожна, погано адаптована до вимог соціального оточення. Поєднання інтелекту і творчості передбачає вибір різних сфер соціальної активності. Оскільки творчість виявляється в мистецтві, то у процесі художньої творчості звичайно виділяють три етапи: задум, перетворення задуму згідно з обміркованим планом, втілення плану в матеріальну форму. Кожний з етапів – необхідний цілісний компонент творчого процесу, але вони постійно проникають один в інший таким чином, що на стадії доопрацювання може бути внесене корегування до початкового задуму. Такі ж фази виділяють у роботі винахідника. Щодо структури науково-теоретичної творчості, то тут дотримуються більш складного розподілу на етапи.

У вітчизняній науці комплекс стадій (актів, етапів, рівень, фаз, моментів тощо) творчої діяльності відповідно до художньої творчості описав Б.А. Лезін, який виділялив стадії праці, несвідомої роботи та натхнення. Праця, за Б.А. Лезіним, необхідна для наповнення сфери свідомості змістом, що має перероблятися несвідомою сферою; вона необхідна для стимуляції несвідомої роботи й натхнення.

Натхнення являє собою не що інше як "перенесення" з несвідомої сфери у свідомість уже готового висновку [5, с. 10].

Дослідження проблеми ускладнюється через спроби багатьох авторів підведення поняття "творчість" під усі види діяльності. Творчий характер діяльності визначається його специфікою, особливостями підходу до нього, практичною результативністю. З огляду на це, природу творчості можна розкрити на основі вивчення внутрішніх особливостей певного виду творчої діяльності. При цьому необхідно провести межу між художньою творчістю в будь-якому конкретному виді діяльності.

Для того, щоб отримати результат, досягти творчих успіхів, потрібен, на думку американського психолога А. Осборна, "рушій", чи "привідний пас", який запустив би механізм мислення. Тут необхідні бажання, воля і мотивація.

У творчості необхідною, перш за все, є системність психічної діяльності, яка дає змогу класифікувати інформацію за різними принципами, а також динамічність

цієї діяльності, яка весь час видозмінюється, перебудовує створені системи знань, явищ, до того ж, здавалось, зовсім не пов'язаних між собою.

Г.С. Тарасов детально зупиняється на питанні формування потреби як проблемі співвідношення зовнішнього і внутрішнього у процесі формування художньо-творчої мотивації.

Проблема співвідношення вищого і внутрішнього має важливий психологічний і педагогічний зміст у зв'язку з необхідністю більш диференційованого уявлення про різні форми детермінації художнього розвитку. Принципове вирішення питання про пріоритет зовнішнього і внутрішнього повинно слугувати основою для характеристики конкретних форм співвідношень детермінуючих факторів у процесі формування художньої мотивації, а саме мотивацію ми відносимо до основних факторів, які впливають на формування творчості. В умовах індивідуальної діяльності творчої діяльності діалектика художньої предметності – це діалектика мінливості і ролі функції творчого в індивідуальній діяльності, діалектика становлення творчих функцій як невід'ємної частини творчого начала [7, с. 191].

Розгляд найбільш відомих напрямів у дослідженні творчого мислення, характерних для першого етапу розвитку психології творчості (інтуїтивізм, теорія несвідомої роботи, теорія конструктивного інтелекту, концепція спроб та помилок, теорія детермінуючих тенденцій та інтернаціонального спрямування, концепція розуміння, психологія вирішення завдань тощо), показує, що всі їх досягнення не виходять за межі описово-пояснювального знання, залишаються на рівні конкретного емпіричного підходу [4, с. 16].

"Сам по собі процес творчого мислення, відкриваючи для людини щось нове, стимулює її інтерес і, певною мірою, робить емоційно привабливим і сам процес діяльності" [4, с. 171–174].

Творче мислення як основу виховної діяльності розглядають В.А. Аганісян, Ф.М. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, Н.Д. Левітов, Є.Н. Поляков.

Наука доки не відкрила засобів зміни кількості творчих і нетворчих елементів у діяльності. Розвиток творчості йде від переваги в діяльності репродуктивних дій, поступового домінування продуктивних дій і встановлення оптимального стану між ними. У процесі творчої діяльності продуктивне відіграє випереджальну роль, підпорядковуючи собі весь процес діяльності, спрямовуючи його на досягнення нових результатів.

Висновки. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури щодо питання творчості можна зробити висновок, що творчість – це вид людської діяльності, пов'язаний з новизною процесу і продукту діяльності та спрямований на розв'язання суперечностей (вирішення творчих завдань), для якого необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності).

Література

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968. – С. 3.
2. Громов Е.С. Художественное творчество / Е.С. Громов. – М. : Политиздат, 1970. – С. 108–109.
3. Кедров Б.М. О теории научного открытия / Б.М. Кедров // Научное творчество. – М. : Наука, 1969.
4. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. – М. : Изд-во Минпрос. РСФСР, 1958. – 312 с.
5. Лезин Б.А. Художественное творчество как особый вид экономики мысли / Б.А. Лезин // Вопросы психологии и психологии творчества. – Харьков, 1907. – Т. 1. – С. 10.

6. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А. Моляко. – К. : Радянська школа, 1970. – С. 5–6.
7. Платонов К.К. Личность и труд / К.К. Платонов. – М. : Политиздат, 1965. – С. 266.
8. Рунин Б. Логика науки и тайны творчества / Б. Рунин ; под ред. Б.С. Мейлаха. – М. : Искусство, 1968. – С. 121.
9. Теплов Б.М. Психология для средней школы / Б.М. Теплов. – М., 1976. – 138 с.
10. Шулевский Н.Б. Диалектика необходимости свободы в творческой деятельности / Н.Б. Шулевский // ВКК: Творчество и социальное познание. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 75.

МЕЛЬНИК О.М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Пріоритетним напрямом сучасних закладів освіти є формування здоров'я учасників навчально-виховного процесу (фізичного, психічного, соціального та духовного). Створення здоров'язберігаючого та здоров'яформувального середовища закладів освіти стає необхідною умовою та одним із критеріїв успішної діяльності шкіл і дошкільних навчальних закладів. Не менш значущою проблемою є відновлення здоров'я дітей з особливостями психофізичного розвитку. На жаль, змушені констатувати, що кількість дітей із вадами в розвитку не зменшується з кожним роком. В Україні діти з відхиленням у розвитку здобувають освіту в спеціальних навчальних закладах або закладах комбінованого типу – спеціальних садках (групах), школах-інтернатах. Світова практика взаємодії з такою категорією дітей знаходить своє вираження в інклюзивній освіті, при якій учні навчаються в навчальних закладах загального типу, у найближчих до місця проживання. Визнано, що в таких умовах діти краще адаптуються до навколишнього середовища, оволодівають спеціальними навичками, почуваються більш самостійними, потрібними в суспільстві.

Інклюзивне навчання передбачає перебування дитини з особливостями психофізичного розвитку в масовому загальноосвітньому класі (чи в масовій дошкільній групі), оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками нарівні із здоровими підлітками; соціально-медико-педагогічний супровід дітей; забезпечення належних умов для навчання, виховання, корекційно-компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) тощо. Проблеми інклюзивного навчання знаходять своє вирішення в теорії та практиці роботи науковців та вчителів-практиків, серед яких: Л. Білецька, І. Білецька, В. Засенко, Ю. Найда, Т. Сак, О. Тараненко та інші. Проте питання підготовки вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку ще не стало предметом наукового розгляду. Саме тому ***мета статті*** – розкрити психолого-педагогічні засади організації педагогічного процесу з метою підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання висуває нові вимоги і до вчителя початкової школи. Він повинен вміти визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями роботи; розробити індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозологій; адаптувати навчальні плани, програмовий матеріал, методи, форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; розробити різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку ді-

тей; створювати умови для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок.

Ці вимоги кардинально змінюють напрями діяльності вчителя: від фронтальної роботи, орієнтації на середнього учня при традиційній класно-урочній системі навчання до максимальної індивідуалізації навчального процесу, переважання діалогічних (вчитель – учень) форм роботи. Включення дитини з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній процес масової школи вимагає особистісно орієнтованого підходу, максимального пристосування змісту й форм роботи до особистісного суб'єктного досвіду та можливостей дитини.

Отже, потребує змін і підготовка сучасного вчителя початкової школи. Ці зміни стосуються всіх складових готовності вчителя до самостійної професійної діяльності – мотиваційного, змістового, процесуального та результативно-рефлексивного компонентів. Сформувати готовність вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку покликана навчальна дисципліна "Основи корекційної педагогіки", яка на вимогу Міністерства освіти і науки України повинна вивчатись студентами всіх спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів.

Розглянемо зміст кожного компонента готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Мотиваційний компонент передбачає формування бажання і потреби вчителя приймати дитину з особливими освітніми потребами, прагнути до вибудови індивідуальної траєкторії розвитку такого учня, забезпечити супровід, ситуацію успіху, надавати консультаційну допомогу та підтримку батькам вихованця.

Змістовий компонент включає систему знань, які мають забезпечити успішну взаємодію вчителя та учня в процесі спільної навчальної діяльності. Доречно вивчення курсу "Основи корекційної педагогіки" ставити в навчальному плані після вивчення навчальних дисциплін педагогіки, психології, методик перед переддипломною практикою, що дасть змогу спиратись на теоретичний фундамент професійних дисциплін та розглядати особливості застосування принципів, методів, прийомів, форм, технологій у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Навчальна програма з "Основ корекційної педагогіки" складається із двох модулів. У першому передбачено вивчення загальних питань, які стосуються закономірностей вивчення, розвитку, класифікації дітей з особливостями психофізичного розвитку. У другий модуль винесені питання розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку за нозологіями.

Слід ознайомити студентів із сутністю поняття "діти з вадами психофізичного розвитку", формами їх освіти в сучасних умовах – інституціалізацією, інтеграцією, інклюзією. Характеризуючи сучасні підходи до розвитку, навчання та виховання такої категорії дітей, спиратися на законодавчі основи корекційно-реабілітаційної освіти. Визначаючи предмет корекційної педагогіки, вказати на її зв'язки із спеціальною психологією та медициною. Студенти знають предмет, завдання, галузі педагогіки як науки, тому при розкритті предмета корекційної педагогіки доречно використовувати міжпредметні зв'язки, метод порівняння. Трактуючи корекцію як виправлення (часткове чи повне) недоліків психофізичного розвитку в дітей з особливими освітніми потребами за допомогою спеціальної системи педагогічних прийомів і заходів, зауважити, що корекція розглядається як шлях переборення та послаблення психофізичних недоліків шляхом формування відповідних життєво необхідних якостей у ході навчально-виховного процесу чи різних видів діяльності. Важливо розкрити напрями, форми та принципи корекційної роботи, структуру корекційної програми, на-

вести приклади корекційних програм з досвіду роботи вчителів-практиків. Для підготовки студентів до перспективи самостійного розроблення корекційних програм методологічно важливо, щоб студенти засвоїли, що корекція як особлива форма психолого-педагогічної взаємодії теоретично базується на таких положеннях:

1) теоретичної концепції В.М. Мясищева, відповідно до яких особистість є продуктом системи значущих відносин, тому ефективна корекція неможлива без включення в корекційний процес дитини і її сім'ї;

2) теорії діяльності О.М. Леонтьєва, яка полягає в тому, що позитивно впливати на процес розвитку – значить керувати провідною для розвитку діяльністю, в цьому випадку – впливати на діяльність з виховання дітей і на провідну діяльність дитини;

3) теорії Д.Б. Ельконіна, згідно з якою корекційний потенціал гри полягає в практиці нових соціальних відносин, у які включається людина в процесі спеціально організованих ігрових занять;

4) теоретичної концепції особистості С.Л. Рубінштейна про форми психологічних контактів між людьми.

При плануванні програм психолого-педагогічної корекції студенти повинні знати, що:

– головним у корекційній взаємодії є реалізація індивідуального підходу. Плануючи особисті досягнення дитини, вчитель повинен визнавати її право брати із психокорекційних можливостей те, що вона хоче взяти, створити умови для особистісного зростання;

– психолого-педагогічна корекція планує не досягнення конкретних результатів, а створює умови для різнобічного особистісного зростання. Корекційні прийоми повинні використовувати природні рушійні сили психічного й особистісного розвитку: це діяльність людини і система її відносин. Моделювати ті види діяльності і ті системи відносин, які особистісно значущі для учасників корекції, яскраво індивідуально зафарбовані, стосовно яких є гострі емоційно насичені переживання;

– психолого-педагогічна корекція базується на діалогічному спілкуванні, суб'єкт-суб'єктній взаємодії;

– результативність корекційної взаємодії залежить від використання методів психолого-педагогічної корекції. Динаміка корекційного процесу – не пряма, а крива лінія, де є піднесення, спади, уповільнення. Кількісні зміни переходять у нову якість, новоутворення;

– важливим є бажання й активність самої дитини набути нових змін, нової якості.

Корекційна педагогіка, як і кожна наука, має певний термінологічний апарат, тому важливо розкрити студентам зміст таких понять, як "абілітація", "реабілітація", "дивергенція біологічного і соціального", "корекція", "компенсація", "супровід", "підтримка". З метою розкриття сучасних тенденцій розвитку корекційної педагогіки слід познайомити студентів із ставленням до осіб із вадами психофізичного розвитку протягом розвитку людства, розкрити історичні етапи становлення корекційної педагогіки.

З метою реалізації особистісно орієнтованого підходу до дітей з особливостями психофізичного розвитку, добору ефективних методів і прийомів психолого-педагогічної корекції потрібно розглянути причини порушень психофізичного розвитку, класифікацію осіб з вадами психофізичного розвитку (за В.В. Лебединським, М.А. Власовою і М.С. Певзнер, В.А. Лапшиним і Б.П. Пузановим).

Студенти повинні знати також загальні й специфічні закономірності розвитку, навчання та виховання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Важливе значення для підготовки майбутнього вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку має знання сутності та особливостей методів диференціальної діагностики. Студенти вже знають характеристику методів педагогічних і психологічних досліджень, тому доречно у порівнянні вказати на особливості клінічних методів діагностики, психологічних, педагогічних та методів мовленнєвого вивчення (логопедичних). Варто розкрити і склад, завдання та напрями діяльності ПМПК, сформувати алгоритм співпраці із фахівцями із районної психолого-медико-педагогічної комісії. Окремого розгляду потребують питання про освітні установи для дітей з особливостями психофізичного розвитку, їх специфіку, умови функціонування.

Таким чином, перший модуль програми з навчальної дисципліни "Основи корекційної педагогіки" покликаний ознайомити студентів із загальними питаннями, що дадуть змогу виробити гуманістичну позицію щодо дітей із особливостями психофізичного розвитку, планувати корекційно-розвивальний педагогічний процес.

Другий модуль містить питання, які розкривають особливості розвитку, навчання та виховання дітей при порушеннях слуху, зору, інтелекту, мовлення та рухової сфери, відхиленнях емоційно-вольової сфери та соціальної поведінки.

При вивченні зазначених тем варто структурувати навчальний матеріал за планом:

– класифікація осіб з певними порушеннями та її педагогічне значення;
– психолого-педагогічні особливості учнів з певними порушеннями психофізичного розвитку;
– особливості організації навчально-виховного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами;
– корекційно-розвивальні програми в роботі з учнями з певними психофізичними особливостями.

Студенти вже мають психолого-педагогічні знання, уміння й навички організації педагогічного процесу з учнями початкової школи, тому варто спиратись на їх досвід, у порівнянні вказувати на особливості, специфіку роботи з такою категорією школярів.

Змістовий компонент готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку формується переважно під час лекційних занять і самостійної роботи студентів. З метою формування операційного компонента – умінь та навичок організації педагогічного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами, на нашу думку, доречно використовувати такі види навчальної роботи, навчальних завдань:

– конспектування літератури з теми, складання каталогу статей періодичної преси з проблеми навчання, виховання, розвитку учнів з особливостями психофізичного розвитку;
– виписати до термінологічного словника зміст основних понять теми;
– скласти схему-опору до лекційного матеріалу;
– скласти порівняльну таблицю;
– розробити пам'ятку з урахуванням загальних і специфічних закономірностей розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку (за нозологіями);
– розробити правила застосування принципів діагностики порушень психофізичного розвитку;

– зробити порівняльну характеристику методів діагностики порушень психофізичного розвитку;

– охарактеризувати умови ефективності психолого-педагогічного моніторингу учнів початкової школи;

– дібрати корекційно-розвивальні вправи для розвитку особистісних якостей, пізнавальних психічних процесів учнів (залежно від виду порушення), опорно-рухового апарату та моторного розвитку;

– обґрунтувати медико-педагогічні правила-рекомендації для охорони залишкового зору (слуху) учнів у педагогічному процесі;

– розробити психолого-педагогічні правила взаємодії з учнем вадами психофізичного розвитку (за нозологіями);

– сформулювати правила індивідуального підходу та напрями корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР;

– розробити методичні рекомендації налагодження педагогічної взаємодії учня із учнями класу (з урахуванням порушень емоційно-вольової сфери).

Орієнтація на активну позицію студента в процесі вивчення курсу “Основи корекційної педагогіки”, використання індивідуальних завдань, повідомлень студентів, навчальних проектів, дискусійних методів сприятиме переведенню знань у практичну площину, забезпечить можливість застосування теоретичних знань у конкретних ситуаціях.

Результативним для формування вмінь і навичок є використання практичних і лабораторних занять, коли студентам пропонуємо проаналізувати чи розробити корекційну програму, розв’язати педагогічні завдання, використовувати моделювання ситуацій, захищати фрагменти уроків чи занять. Доречно організувати зустріч студентів із фахівцями з ПМПК, організувати екскурсії до спеціальних закладів освіти, спілкування з учителями-практиками.

Формуванню системи професійних умінь сприяє змістовно-діагностичний характер педагогічної практики. Такий підхід, коли студент орієнтується на коло інтегрованих умінь, свідомо, разом з методистом та вчителем оцінює рівень їх сформованості, заповнює діагностичну змістовну карту професійної діяльності, є результативним і для формування результативно-рефлексивного компонента готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Ознайомлення студентів під час вивчення теоретичного матеріалу з переліком знань, професійних умінь із кожної навчальної теми, проведення тематичних контролів з визначенням об’єктивної оцінки рівня їх засвоєння та сформованості, робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку під час переддипломної педагогічної практики з щоденним аналізом успіхів і недоліків є необхідними факторами суб’єктного характеру, що характеризує опанування студентом професією.

Важливою умовою якісної фахової підготовки є оволодіння студентами сучасними педагогічними технологіями. Потрібно не лише розкрити сутність й особливості впровадження особистісно орієнтованих, інтерактивних, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а й дати можливість студенту підготувати конспект уроку чи заняття за запропонованою технологією, захистити його, показати зразок упровадження та самостійне проведення уроку чи заняття на педагогічній практиці.

Формування у студентів гуманістичної позиції, коли дитину приймають такою, якою вона є, визначають метою педагогічної діяльності особистісний розвиток учня, вибудовують супровід дитини під час її руху за індивідуальною траєкторією розвитку.

Висновки. Аналіз запропонованої системи роботи з формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти свідчить про її ефективність і передбачає організацію педагогічного процесу на засадах компетентнісного підходу; оволодіння студентами особистісно орієнтованими технологіями; цілеспрямоване формування мотиваційного, змістового та процесуального компонентів готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку; конструювання відповідного змісту освіти та використання активних методів і форм роботи студентів.

Література

1. Ануфриева А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1999.
2. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика / С.Ю. Бородулина. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 345 с.
3. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Д. Гонеев. – М. : Академия, 1999. – 272 с.
4. Лебеднинский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебеднинский. – М., 1985.

МИРОШНИЧЕНКО В.І.

МОДЕЛЬ УРОКУ В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Метою освітнього процесу є, перш за все, розвиток особистісних можливостей учня, формування його компетентностей, тобто заснованих на знаннях, схильностях, досвіді, цінностях власних здатностей вирішувати практичні завдання та діяти в нестандартних ситуаціях. Досягнення цієї мети може забезпечити особистісно орієнтоване навчання, яке в кожний момент спирається на образ світу учня, створює умови для виявлення інтересів, нахилів, пріоритетів школяра і тим самим забезпечує позитивну мотивацію навчання.

Як вважають прибічники особистісно орієнтованого навчання, “ключовими” ознаками його є опора на суб’єктний досвід учня, суб’єкт-суб’єктні стосунки учасників навчального процесу, діяльнісну основу [1].

Враховуючи важливість використання суб’єктного досвіду учня, вважаємо за необхідне уточнити зміст цього поняття.

Суб’єкт (з лат. “той, що перебуває в основі”) – носій предметно-практичної діяльності і пізнання, джерело активності, спрямованої на об’єкт [6].

У дидактику все більше входить поняття образу світу суб’єкта пізнання як вихідного пункту і результату пізнавального процесу, діяльності суб’єкта.

Під образом світу розуміють упорядковану систему знань людини про світ, про себе, про інших людей, яка опосередковує, переломлює через себе будь-який зовнішній вплив.

Образ світу є не лише засобом, що використовується для “обробки” нав’язаного суб’єктові стимулювального впливу і перетворення його на значущий образ з подальшим прийняттям рішення про відповідь на нього. Головний внесок у процес побудови образу предмета або ситуації належить не окремим почуттєвим враженням, а образу світу загалом. Створення образу зовнішньої реальності є лише актуалізацією тієї або іншої частини вже наявного образу світу, процесом уточнення, виправлення або навіть радикальної його перебудови. Людина не будує образ заново на основі наявної стимуляції і не вводить його потім у картину світу, не вироб-

ляє надалі ставлення до нього і не будує відповідно до цього свою діяльність. Усе відбувається навпаки. І предметне бачення, й емоційно-особистісний зміст образу передують його актуальному почуттєвому переживанню і задані всім контекстом нашої діяльності, актуалізованої частиною образу світу. В кожному поведінковому акті людини у відповідь на зовнішнє подразнення бере участь її образ світу [5].

Таким чином, суб'єктний досвід можна назвати образом світу учня. Саме образ світу і визначає в кожний момент навчального процесу результат особистісно орієнтованого навчання [4].

Як зазначає С.Д. Смирнов, образ світу не складається з образів окремих явищ і предметів, а від початку розвивається і функціонує як певне ціле. Це означає, що будь-який образ об'єкта, що викликає подразнення, є елементом образу світу, і сутність його не в ньому самому, а в тому місці, у тій функції, що він виконує в цілісному відображенні реальності. Ця характеристика образу світу визначається взаємозв'язками і взаємозалежностями між елементами об'єктивної реальності.

Оскільки результатом будь-якого пізнавального процесу є не певний новий одиничний образ, а модифікований стимулом образ світу, збагачений певним новим елементом, то правомірно сказати, що головний внесок у побудову образу предмета або ситуації робить образ світу загалом, а не набір стимулювальних впливів [1].

Найважливішою характеристикою образу світу, що забезпечує йому можливість функціонування як активному началу процесу пізнання, є його діяльнісна і соціальна природа. У функціональному плані образ світу передує діяльності, тобто ініціює і спрямовує її. Виникнення мотиву мети під час діяльності неможливе без орієнтування за допомогою образу. З іншого боку, діяльність постійно впливає на образ світу, збагачуючи і модифікуючи його. Тому в розвитку образу світу діяльність завжди є первинним і провідним началом.

Пізнавальна активність у процесах поведінки і функціонування образу світу полягає не в селективності відображення і не може зводитися до участі моторики в цих процесах. Активність не можна ототожнити з процесом висування і перевірки гіпотез, тому що вибір інтерпретацій і перевірка їх адекватності для нав'язаного ззовні стимулу цілком доступні простим реактивним автоматам. Справжня суть пізнавальної активності полягає в здатності людини будувати на основі широкого контексту індивідуального і засвоєного суспільно-історичного досвіду, прогностичні моделі, точніше, образи світу, що невпинно генерують пізнавальні гіпотези на всіх рівнях відображення. *Ця здатність людини до попереднього синтезу того, що повинно бути проаналізоване, і є вищим виявом пізнавальної активності* [1].

Виходячи з поняття образу світу, опора на суб'єктний досвід є визначенням наявного в учня образу світу, перш за все, основи його цілісності. Це ті загальні закономірності, ідеї, розуміння прояву яких у кожному елементі знань і створює цілісність образу світу.

Далі необхідно визначитися, до якої закономірності чи ідеї слід звернутися, які обрати елементи знань, умінь, наявні в образі світу учня, щоб за допомогою визначеної закономірності, ідеї вмонтувати в образ світу елементи нових знань, умінь, цінностей тощо. Необхідно враховувати, що образ світу зароджується й розвивається у процесі освоєння і розвитку діяльності і спілкування людини. Відображення в ньому найбільш глибоких, істотних характеристик світу створює ядерні структури образу світу, які характеризують найбільш загальні взаємозв'язки в природі. Вони відображені в загальних закономірностях природи. Основа структури образу світу дитини формується також відповідно до моделі світу людей, що її ото-

чують, у процесі засвоєння архетипів системи суспільно вироблених символів, закріплених у мові, предметах культури, нормах й еталонах діяльності. Система цих символів і утворює відображений простір діяльності людини в реальному світі, що будується за законами цього світу, а не довільно конструюється суб'єктом.

Учитель формує триєдину мету уроку, повідомляє її учням таким чином, щоб в ній були втілені загальні ідеї (закономірності), які стимулюють єдність того, що буде вивчатися, з образом світу учня.

Урок – це вже кінцева ланка навчально-виховного процесу, якому передує велика підготовча робота вчителя. Адже формування образу світу учня, який відповідає певному запиту суспільства, – це результат діяльності всіх учителів-предметників основної чи профільної школи або результат навчально-виховного процесу з усіх предметів у початковій школі. Вивчення предметів у початковій школі має бути взаємоузгодженим і взаємопов'язаним навколо образу світу, у формуванні якого центральну роль відіграє освітня галузь "Людина і світ", предмет "Я і Україна".

У кожному класі при плануванні кожної теми учитель ставить основну мету вивчення теми. Ця мета конкретизується під час кожного уроку.

Для прикладу розглянемо особливості вивчення теми "Готуємося вести спостереження" (3 клас, курс "Я і Україна. Довкілля") [2].

Триєдина мета вивчення теми:

– *навчальна:* забезпечити оволодіння учнями навчально-пізнавальними компетентностями щодо планування і проведення спостережень, навчити використовувати необхідні для цього прилади; дати визначення поняття спостереження як методу отримання знань про об'єкти й явища природи;

– *розвивальна*: розвивати здатність спостерігати за загальними закономірностями природи;

– *виховна*: формувати навички уважного, бережливого користування приладами; виховувати бажання піклуватися про чистоту довкілля, примножувати його багатства.

Основні уявлення в темі та їх місце в образі світу учня: спостереження; об'єкти спостереження; план спостереження; екологія, закони екології; екологічна стежка; риси спостерігача; прилади природодослідника (компас, термометр); зв'язок знань з усвідомленням необхідності збереження себе, свого суспільного природного предметного довкілля.

Очікувані результати. Після вивчення цієї теми учні зможуть:

– обирати об'єкти спостережень;

– складати план спостереження й описувати його результати;

– дотримуватися правил поведінки на екологічній стежці, під час роботи в групах;

– користуватися приладами природодослідника;

– образ світу поповниться моделями об'єктів спостережень та знарядь і приладів спостерігача, рис спостерігача.

За допомогою таблиці учитель моделює мету кожного уроку, очікувані результати, їх зв'язок і роль та місце в образі світу учня.

Таблиця

Орієнтовний план уроку

№ з/п	Тема уроку	Мета уроку	Очікувані результати. Після вивчення цієї теми учні зможуть
11.	Спостережен-	Дати початкове уявлення про об'єкт спо-	Обирати об'єкти спосте-

	ня об'єктів та явищ у довкіллі	стереження та план спостереження; розвивати потяг до спостережень та висновків, зацікавленість учнів можливостями спостереження, допитливість, творчість; виховувати потребу в спілкуванні, повагу до друзів, дбайливе ставлення до довкілля	режень (рослини, тварини, знаряддя праці тощо), створювати моделі об'єктів і явищ природи; включати їх в образ світу

Модель плану уроку може бути узагальненою для різних предметів:

1. Повідомлення мети, у визначенні якої учитель враховує навчальний план та образ світу учнів.

2. Залучення учнів до організації навчальної діяльності, що виражається у спільному визначенні мети, плануванні й організації роботи, її перебігу та підбитті підсумків.

3. Альтернативна форма роботи при формуванні завдань і способів їх вирішення, вільний вибір кількісного рівня матеріалу.

4. Забезпечення глибокої мотивації, формування життєствердного образу світу, взаємної підтримки.

5. Створення та підтримка творчого спілкування, ситуації обміну думками та ідеями (форми роботи: діалогічна/полілогічна, парна, групова).

6. Спільний аналіз обраних завдань, форм і методів роботи, причин досягнення мети або невдачі у цьому тощо.

7. Оцінювання впливу отриманих знань, умінь і навичок на зміну змісту образу природи.

Важливою ланкою особистісно орієнтованого, як і будь-якого навчального процесу, є контроль навчальних досягнень учнів. Як вважають сучасні дидакти і доводять психологи, образ світу має визначальну роль в ініціації пізнавального процесу, регулює його хід, а також робить головний внесок у результат, який ми одержуємо після закінчення пізнавального акту, оскільки цей результат становить генеровану образом світу й апробовану стимулом і діяльністю пізнавальну гіпотезу. З огляду на це, починаючи вивчення результату пізнавального акту з моменту впливу стимулу, ми відтинаємо від нього найважливішу складову – результат впливу, втілений в образі світу учня, системі знань про навколишній світ. С.Д. Смирнов справедливо зазначає, що зазвичай стимул привносить лише деяку часткову зміну в образ світу як ціле, але найчастіше оцінюється, визначається саме ця зміна образу світу, а не модифікований образ світу як результат пізнавального акту. Тому центр оцінювання результативності уроку, навчального процесу взагалі повинен бути перенесений на визначення попереднього стосовно будь-якого пізнавального акту образу світу та його впливу на характер і результат пізнавального процесу. Частково ця здатність попередньо формується, а потім вивчається її функціонування, актуалізація як відповідь на зовнішній вплив.

Ось чому кожен урок з кожного предмета в особистісно орієнтованому навчанні має закінчуватися виявленням образу світу. Знання, вміння, які залишилися поза образом світу, є нерезультативними. Проблема в тому, щоб методистами були розроблені методи контролю і корекції обсягу знань, вмінь, навичок, що включені учнем в образ світу; розроблені критерії і рівні оцінювання навчальних досягнень стосовно образу світу.

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. Календарне планування: Я і Україна. Довкілля. 1–4 класи. / К.Ж. Гуз, Т.В. Водолазська, О.В. Смага. – Полтава : Довкілля-К, 2007. – 36 с.
3. Особистісно зорієнтований урок літератури: З досвіду роботи / упоряд. Г. Федяй, А. Фасоля. – К. : Вид. дім "Шкільний світ" ; Вид. Л. Галіцина, 2005. – 128 с.
4. Подмазин С.И. Личностно ориентированное образование. Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 219 с.
5. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М. : Изд-во Московского университета, 1985. – 213 с.
6. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – 2000 с.

МІЩУК М.В.

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ В СТРУКТУРІ ВМІННЯ ВЧИТЕЛЯ КЕРУВАТИ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКОЛЯРІВ

Ефективність засвоєння наукових понять учнями залежить від рівня сформованості в майбутнього вчителя вміння управляти пізнавальною діяльністю школярів. Відповідно, формування цього вміння в майбутніх учителів є найважливішим завданням педагогіки. До його структури входять гностичні, проектувальні, конструктивні, процесуальні та вміння встановлювати зворотний зв'язок. Розглянемо їх сутність.

Сутністю гностичних умінь є отримання, аналіз та узагальнення інформації, необхідної для формування наукових понять.

Проектувальні вміння передбачають визначення цілей формування наукових понять, можливості їх досягнення в конкретних умовах та комплексу відповідних завдань.

Конструктивні вміння забезпечують оптимальний вибір і побудову навчально-виховної інформації та засобів педагогічної комунікації, необхідних для формувань наукових уявлень учнів.

Процесуальні вміння допомагають учителю організовувати засвоєння учнями наукових понять, створювати необхідну психологічну основу та адекватно реалізовувати процес їх формування.

Уміння встановлювати зворотний зв'язок передбачає вміння практично використовувати інформацію зворотного зв'язку, необхідну для оптимальної регуляції процесу формування понять.

Визначення педагогічного змісту названих умінь, що становлять єдину систему вміння вчителя управляти пізнавальною діяльністю учнів, і є ***метою статті.***

У професійній дільності вчителя вкрай важливими є гностичні уміння, які тісно взаємопов'язані із гностичними емоціями та гностичними здібностями. Гностичні емоції виникають на основі потреби в пізнавальній гармонії; прагнення щось зрозуміти, проникнути в сутність явища; почуття здивування і нерозуміння думки; нестримного прагнення подолати суперечності у власних міркуваннях, привести все в систему; почуття близькості рішення, радість відкриття істини. Гностичні здібності – особистісні якості, що забезпечують людині, з одного боку, швидке й точне розпізнання предметів, явищ, а з іншого – успішне оперування відображеними образами дійсності, знаками, поняттями, ідеями тощо.

Отже, охарактеризуємо значення вміння. До гностичних умінь відносимо:

1. Уміння проводити діагностику та аналіз власної діяльності з формування у студентів наукових понять:

– встановлювати причинно-наслідковий зв'язок між результативністю засвоєння понять студентами та організацією уроку;

– визначати умови, шляхи і засоби підвищення результативності формування наукових понять;

– використовувати методики формування понять, що рекомендуються педагогічною наукою.

2. Уміння здійснювати аналіз підсумків власної методичної роботи:

– визначати умови, шляхи і засоби підвищення ефективності методичної роботи з виділення цілей, завдань, змісту і методів формування наукових понять;

– використовувати науково обґрунтовані способи аналізу ефективності роботи з вивчення студентами наукових понять.

3. Уміння визначати перспективи розвитку навчально-матеріальної бази:

– аналізувати ефективність використання навчально-методичного комплексу, матеріального забезпечення з позиції інтенсифікації їх використання в процесі формування наукових понять;

– прогнозування розвитку навчально-матеріальної бази, перспектив розвитку школи, методики вивчення наукових понять.

4. Уміння вивчати передовий досвід з формування наукових понять, досягнення науки і техніки:

– отримувати інформацію з різних джерел наукових знань, що сприяє засвоєнню понять студентами;

– володіти методами формування понять, що рекомендуються педагогічною наукою;

– виділяти ідеї з досвіду формування понять;

– визначати умови, шляхи і засоби для успішного залучення передового досвіду з навчання студентів засвоювати поняття, передбачати можливі складності, а також кінцеві результати його використання у своїй роботі.

Розглянемо вміння, що входять до складу проектувальних:

5. Уміння визначити цілі і завдання формування понять, тобто цілі навчання для всіх уроків.

6. Уміння проектувати хід засвоєння понять відповідно до можливості реалізації поставлених цілей і передбачати кінцеві результати роботи на кожному уроці і в цілому з навчального предмета.

7. Проектувати місце і спосіб визначення ефективності формування понять на уроках.

8. Уміння планувати процес формування наукових понять передбачає проектування:

– мети завдань з формування понять;

– можливих форм, методів і засобів формування понять.

Необхідно визначити конструктивні уміння, до складу яких входять:

9. Уміння відбирати навчальну інформацію відповідно до цілей формування понять, рівня підготовленості студентів.

10. Уміння пов’язувати поняття з науковим світобаченням, виробничою практикою і життям.

11. Уміння обирати методи навчання науковим поняттями відповідно до цілей уроку, змістом навчальної інформації і підготовкою студентів.

12. Уміння використовувати засоби формування понять відповідно до методів.

13. Уміння встановлювати внутрішньо- і зовнішньопредметні зв’язки з метою формування системи природно-наукових понять.

Слід також звернути увагу на розвиток процесуальних умінь:

14. Уміння забезпечити психологічну підготовку для студентів для засвоєння наукових понять.

15. Уміння формулювати наукові поняття світоглядного характеру.

16. Уміння активізувати пізнавальну діяльність із засвоєння наукових понять.

17. Уміння організовувати колективну, групову, індивідуальну форми роботи з вивчення понять.

18. Уміння створити сприятливий психологічний мікроклімат, що сприяє засвоєнню понять.

19. Уміння здійснювати диференційований і індивідуальний підхід до студентів у процесі формування понять.

20. Уміння правильно реагувати на педагогічні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі.

21. Уміння навчати студентів самостійно засвоювати наукові поняття.

22. Уміння оцінювати сформовані у студентів наукові поняття з урахуванням стимулювального значення оцінки.

23. Уміння залучати студентів до використання додаткових джерел інформації, життєвого і виробничого досвіду, що використовуються для формування понять.

Особливу увагу слід звернути на розвиток умінь установлення зворотного зв'язку, а саме:

24. Уміння коректувати цілі і методику вивчення наукових понять відповідно до вимог часу.

25. Уміння оцінювати результативність навчання понять і внести необхідні корективи.

26. Уміння оперативно реагувати на ситуацію і вносити зміни в методику формування наукових понять на уроці.

Відповідно до логіки та етапів вирішення педагогічних завдань у діяльності вчителя виділяють такі оперативно-структурні функції: гностичну, конструктивно-планувальну й організаторську.

Успішне здійснення гностичної функції ґрунтується на глибокому усвідомленні кінцевих цілей навчання, на визначенні пізнавальних можливостей студентів і джерел, що викликають труднощі під час засвоєння студентами навчальної інформації. Саме гностичні вміння дають змогу творчо здійснювати всі інші структурно-оперативні функції.

Конструктивно-планувальна функція передбачає планування і конструювання навчальної інформації в системі уроків та окремих уроків різного типу.

Організаційна функція реалізується на базі вмінь обирати оптимальні способи організації своєї діяльності і діяльності студентів.

Іншим вагомим показником здатності вчителя до неформального спілкування є його вміння подумки ставити себе на місце учня, його очима і вухами бачити і слухати себе, розуміти мотиви своїх вчинків, а отже, краще розуміти думки, емоції та мотиви поведінки учня.

Гностична функція передбачає вивчення:

– змісту і способів впливу на учнів на основі розуміння їхнього внутрішнього стану;

– вікових і індивідуальних особливостей учнів;

– особливостей процесу і результатів власної діяльності, її вад і переваг.

Гносеологічні здібності забезпечують чутливість педагога щодо вибору способів одержання інформації про світ; формування морального, трудового, інтелек-

туального фонду особистості; здатності до швидкого й творчого оволодіння науковими методами дослідження, способами вивчення учнів у зв'язку із цілями формування особистості. Гностичні здібності забезпечують нагромадження плідної інформації про себе й інших, про студентів, що дає змогу стимулювати формування контролю й саморегуляції. Тим самим задовольняються потреби й можливості студентів. Ознакою високорозвинених гностичних здібностей є швидкість і творче оволодіння науковими методами вивчення учнів з метою прийняття обґрунтованих рішень стосовно них, винахідливість у способах навчання студентів наукових методів самовиховання, саморозвитку й самоконтролю.

Важливою складовою гностичного компонента є знання й уміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гностичний компонент впливає на формування світогляду, що виявляється в стійкій системі ставлень до світу, праці, інших людей і самого себе; на активність життєвої позиції. Важливі й загальнокультурні знання, уміння у сфері мистецтва й літератури, релігії, права, політики й соціального життя, екологічні проблеми. Наявність змістовних захоплень і хобі також збагачує особистість фахівця вищої школи. Спеціальні знання – знання предмета, знання з педагогіки, психології, методики викладання. Предметні знання високо цінуються й мають вижливе значення.

Висновки. Гностична функція вчителя є провідною, оскільки пізнавальна діяльність у процесі навчання є основним видом діяльності, без якого неможливі (або стають неповноцінними) всі інші її види.

Гностична функція реалізується ефективно, якщо її результатом є правильна самооцінка, самоконтроль, самосвідомість, самопроектування, самоуправління тих, хто навчає і навчається.

Без реалізації гностичної функції педагогічна діяльність учителя неефективна і формальна.

Література

1. Основы открытого образования / А.А. Андреев, С.Л. Каплан, Г.А. Краснова и др. ; Российский гос. ин-т открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 211 с.
4. Профессиограмма учителя иностранного языка (рекомендации) / отв. ред. С.Ф. Шатилов, К.И. Соломатов, Е.С. Рабуновский. – Л. : ЛГПИ,1985.
5. Словарь лингвистических терминов / сост. О.С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969.
6. Теоретические основы подготовки учителей иностранного языка средней школы / отв. ред. Л.П. Пицкова. – М. : МОПИ, 1989.
7. Воробьёва И.Е. Содержание и структура понятия "лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка" [Электронный ресурс] / И.Е. Воробьёва. – Режим доступа: www.pomorsu.ru.
8. Непокрытых Н.И. Профессиографический метод как способ вхождения в педагогическую деятельность [Электронный ресурс] / Н.И. Непокрытых. – Режим доступа: www.pomorsu.ru.

МОЛЧАНЮК О.В., ЧАГОВЕЦЬ А.І.

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ШКОЛІ

Освіта – це багатовимірне явище, яке постійно розвивається та має свої специфічні характеристики в різних суспільних угрупованнях і на різних етапах їх ро-

звитку. Нова особистісна парадигма освіти орієнтується на розвиток і саморозвиток особистості дитини.

Ефективно побудований педагогічний процес посилює виховну функцію навчання дитини, є основою виховання на заняттях та поза ними, а досягнуті результати створюють атмосферу задоволення навчальним процесом, що об'єктивно оптимізує весь процес життя й діяльності учнів і викладачів. У контексті ідей особистісно орієнтованої освіти проблема оцінювання навчальних досягнень учнів набуває нових форм і змісту. Значне поширення феномену оцінки в навчально-виховному процесі школи є причиною того, що оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності учнів і самооцінювання відокремилося у самостійний напрям. Проблема оцінювання й оцінки в різних своїх аспектах знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів і методистів, серед них: Б.Г. Ананьєв, Ю.К. Бабанський, П.П. Блонський, Дж. Брунер, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Е.А. Голубєв, О.П. Леонтьєв, І.Я. Лернер, А.Р. Лурія, М.Н. Скаткін, Д.Б. Ельконін та інші.

Відповідно до теорії навчальної діяльності, оцінна діяльність породжує потребу учня або вчителя одержати інформацію про те, відповідає чи ні якість знань і вмінь учнів з предмета вимогам програми. Метою оцінної діяльності є контроль успішності учнів і формування в них адекватної самооцінки. Як відзначає А.І. Липкіна [6], у дитини, яка навчається, поступово в процесі діяльності формується установка на оцінку з метою визначення власних можливостей (один з основних компонентів самооцінки).

Предметом оцінної діяльності є система знань і вмінь учня. Підсумком оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності школяра є оцінка, яка може виражатися знаком, інтенсивністю емоційного переживання й оцінним судженням.

Разом з тим не можна не звернути увагу на недосконалість концептуальних положень, які мають визначати сутність педагогічної оцінки, структуру й механізми оцінних актів. Так, у розглянутих нами наукових джерелах оцінювання виступає як процес [2], дія, діяльність [3], сукупність соціальних умінь [5], функція.

Актуальність теми дослідження пов'язана із тим, що, незважаючи на значну кількість досліджень оцінної діяльності роботи учнів, питання про роль оцінювання і самооцінки навчальної діяльності учня висвітлено недостатньо, особливо із психологічних позицій, хоча є однією з найгостріших проблем, які стоять перед сучасною школою і мають бути вирішені для забезпечення досягнення учнем успіхів у навчанні. Часто виникають проблеми психологічного характеру. Насамперед, це психологічні труднощі, з якими дитина стикається в процесі навчання. З одного боку, труднощі навчальної роботи учня залежать від особливостей навчального матеріалу, з іншого – від можливостей, індивідуальних і вікових особливостей дитини.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, виявлення та експериментальна перевірка зв'язку самооцінки й успішності навчання дітей у школі.

Практикою школи вже давно доведено, що кожний учень, який не має будь-яких відхилень у здоров'ї, може засвоїти знання в обсязі шкільної програми, однак не у всіх випадках вдається досягти необхідного рівня засвоєння, для окремих учнів – це важке завдання.

Проблема успішності дуже складна, її дослідження передбачає безліч різних підходів, але всі вони групуються навколо двох основних аспектів розгляду проблеми:

1) як вчитель навчає;

2) як школяр навчається і як при цьому здійснюється його розвиток.

Фахівці різних галузей педагогічної науки в основному приділяли увагу окремим аспектам цієї проблеми. Так, дидакти вважають основним об'єктом вивчення педагогічні умови та особливості навчально-виховного процесу, які, на їхню думку, сприяють подоланню неуспішності. Психологи зосереджуються на вивченні особливостей особистості невстигаючих учнів, на виявлення своєрідності самого процесу їхньої навчальної діяльності. Тривала неуспішність формує у школяра моральну й психологічну травму, породжує невпевненість у власних силах.

В.І. Самохвалова виділяє три показники, на основі яких можуть бути розглянуті розбіжності у поведінці дітей одного віку й особливості їхньої успішності в навчанні: а) ставлення до навчання; б) організація навчальної роботи; в) засвоєння знань і навичок.

Ці показники можуть по-різному виявлятися у дітей з однаковою успішністю, тому що не може бути однозначних зв'язків між рівнем успішності в навчанні й ставленням до навчання.

Г.П. Антонова у своїх дослідженнях дійшла висновку, що відносна стійкість "стилю" розумової роботи, що спостерігається у школярів у процесі вирішення різних навчальних завдань, свідчить про те, що в них сформувалася якість або властивість розумової діяльності. Але це не означає, що діти, які виявляють знижену навченість, приречені на постійні невдачі в навчанні. Це свідчить про те, що в них сформувалися деякі небажані якості розуму, які й виявляються під час самостійної розумової діяльності. У зв'язку із цим необхідна тривала організаційна робота, яка спрямована не тільки на збагачення дітей знаннями, уміннями й навичками, а й, насамперед, на зміну якостей їхньої розумової діяльності й сформованого в них підходу до процесу засвоєння знань. Таким чином, навченість, тобто здатність до навчання, є індивідуальною, відносно стійкою властивістю особистості. Висока навченість сприяє більш інтенсивному розумовому розвитку. Однак поряд з високим розумовим розвитком може спостерігатися відносно низька навченість, що компенсується великою працездатністю. Зазначені висновки містяться в роботах А.А. Бударного [1].

У дослідженнях із психології обґрунтовується думка, що навчання, яке спрямоване на аналіз особливостей навченості, ставить два завдання: з'ясування того, як, якими способами школярі самостійно здобувають нові знання; визначення видів допомоги, яка необхідна для того, щоб школяр міг успішно впоратися із поставленим завданням.

Інакше кажучи, процес навчання організовується згідно з індивідуально-психологічними здібностями учня, під час організації обов'язково враховується чому і як навчають учня.

Н.С. Лейтис увів поняття психологічних компонентів засвоєння, під якими він розумів пов'язані багатогранні сторони психіки учнів, без активізації й відповідної спрямованості яких навчання не досягає мети. До таких компонентів належать:

1) позитивне ставлення учнів до навчання;

2) процеси безпосереднього ознайомлення з матеріалом;

3) мислення як процес активної переробки матеріалу, який вивчається;

4) процес запам'ятовування і збереження отриманої й обробленої інформації.

Значна кількість психологів, аналізуючи навчання, відзначають, що він є недостатньо керованим процесом. Один із можливих шляхів зробити навчання керованим процесом – це спеціальна організація засвоєння як визначеного процесу. Найбільш розробленою в цьому напрямі є система навчання, заснована на теорії

поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Відповідно до цієї теорії відбуваються особливі процеси, на яких і будується процес навчання. Пошуки інших можливостей управління процесом навчання пов'язані із розробкою психологічних основ програмованого навчання (Л.Н. Ланда та ін.). Програмоване навчання передбачає таку організацію навчання, коли учень не може зробити наступного "кроку" у засвоєнні, якщо не опанував попередній матеріал. Учень увесь час надає інформацію про засвоєння матеріалу. Слід зазначити, що зворотний зв'язок діє постійно, що дає змогу регулювати процес відповідно до індивідуальних особливостей учнів, забезпечуючи активність кожного школяра. Кожен учень навчається в оптимальному для нього темпі, ритмі, стилі.

В.В. Давидов [3] уважає специфічною потребою й мотивом навчальної діяльності учня ставлення до дійсності й відповідні йому способи орієнтації. Поставити перед школярем навчальне завдання – це значить занурити його в ситуацію, яка вимагає орієнтації на змістовно загальний спосіб її вирішення у всіх можливих варіантах. Одним із значущих компонентів навчальної діяльності є система особливих дій для вирішення завдань. Автор виділяє такі навчальні дії, яким залежно від конкретних умов їхнього виконання відповідають операції: перетворення ситуації з метою виявлення загального ставлення у системі, яка розглядається; моделювання виділеного ставлення в графічній і знаковій формі; перетворення моделі відносин для вивчення його властивостей у "чистому вигляді"; виділення й побудова серії конкретно-практичних завдань, що можна виконати загальним способом; контроль за виконанням попередніх дій; оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання конкретного навчального завдання.

Формування повноцінної навчальної діяльності у молодших школярів може відбуватися лише на основі принципу розгортання матеріалу, адекватного змістовному узагальненню, що детермінується теоретичними формами суспільної свідомості й духовними вимогами.

У дослідженнях П.П. Блонського фігурує поняття "засвоєння". Він відзначає, що не можна змішувати проблему засвоєння знань із проблемою пам'яті, що засвоєння знань не зводиться тільки до запам'ятовування, воно передбачає розумову діяльність суб'єкта, вживається це поняття в широкому розумінні, позначаючи терміном "засвоєння" пізнавальну діяльність, що включає ряд психічних процесів: сприйняття, пам'ять, мислення.

Н.А. Менчинська вважає, що засвоєння знань передбачає не тільки участь розумових процесів. Засвоєння безпосередньо пов'язане з особливостями особистості – її почуттями, волею тощо. При вивченні засвоєння знань вона виділяє три групи явищ: власне знання, тобто продукт, результат, сформований у ході навчання; безпосередньо розумовий процес, у результаті якого досягається той або інший результат; певні якості розумової діяльності учня, сформовані у процесі його життєдіяльності, набуття досвіду в умовах виховання й навчання.

На нашу думку, дійсне засвоєння можливе тільки тоді, коли учень активно працює з навчальним матеріалом і згодом вдало застосовує здобуті знання у практичній діяльності. Поступово розширюються пізнавальні можливості учнів. Тому, говорячи про наявність прямого зв'язку між віковими періодами й етапами засвоєння, при цьому необхідно брати до уваги таке: рівень засвоєння знань залежить не тільки від вікового рівня розвитку, а й від міри складності засвоюваного навчального матеріалу. Педагоги-практики вважають провідними в пізнавальній діяльності учня процеси аналізу та синтезу. Таким чином, закономірності аналізу й синтезу допомага-

ють розкрити сутність переходу від нижчих етапів засвоєння знань Н.Ф. Добринін [4] стверджує, що загальне значення отриманих у школі знань поступово набуває особистої значущості їх для учнів, пов'язаної з потребами, інтересами й переконаннями особистості. У результаті цього знання мають усе більш дієвий характер. Тільки навчання, яке позбавлене формалізму, приводить учнів до більш глибокого розуміння значущості набутих знань і тим самим готує їх до участі у житті. Дослідження вченого, на нашу думку, доводять, що коли об'єктивна значущість знань, умінь і навичок дійсно усвідомлюється учнями, у них починає формуватися позитивне ставлення й інтерес до них, саме ці знання й засвоюються більш успішно.

Н.С. Лейтес зазначає, що розумовий розвиток не зводиться до засвоєння певного обсягу знань і розумових операцій особистості, справжній розумовий розвиток, на його думку, не є чимось зовнішнім стосовно здібностей дитини. Автор вважає, що послідовне збільшення розумового навантаження в міру просування учнів від молодших класів до старших не пропорційне зростання навченості. Важливий не тільки кількісний аспект, тобто не тільки те, що сам масштаб рівня розумового розвитку змінюється від віку до віку. Існує і якісний аспект розумового розвитку, визначений віковим етапом. Рівні розумового розвитку не відокремлені від інших особливостей дитини певного віку, ці особливості надають їм своєрідності, що має прямий стосунок до успішного навчання. Розвиток розумових здібностей відбувається ніби спіралеподібно – від одного рівня до іншого, більш високого.

Особливості розумового розвитку й навченості учня в кожному періоді шкільного дитинства лише частково й тимчасово виявляють становлення його здібностей. Навченість у дітей безпосередньо характеризує тільки навчальні здібності.

Н.С. Лейтес вважає, що не може бути просто поставлений знак рівності між навченістю (або рівнем розумового розвитку) і здатністю. У шкільні роки можна говорити про ті або інші здібності, які впливають на навчання.

У.Д. Розенталь [7] зазначав, що здібностями можна називати такі індивідуально-психологічні особливості дитини, які забезпечують успішне виконання тієї або іншої діяльності, зокрема навчальної. Але не окремі здібності визначають можливість успішного виконання навчальної діяльності, а лише своєрідне поєднання цих здібностей, що характеризує конкретну особистість. Однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість широкої компенсації одних властивостей іншими, внаслідок чого відносна слабкість будь-якої здібності в навчанні зовсім не виключає можливості успішного виконання навіть складнішої діяльності, що найбільш тісно пов'язана із цією здібністю.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень, які присвячені психологічним проблемам успішності навчання, доводять, що на шляху до вирішення цих проблем зроблено чимало. Однак ще виникає багато питань про причини, що викликають труднощі в навчанні. Педагогам-практикам слід здійснювати поглиблене вивчення особливостей особистості школяра, аналізувати, які фактори допомагають йому уникати труднощів у навчанні і сприяють успішному оволодінню знаннями.

У практиці шкільного життя вчителеві на кожному кроці доводиться мати справу з негативними емоційними реакціями учнів на оцінки, зауваження, вимоги, труднощі у навчальній роботі. Часто вчитель не розуміє етіології цих реакцій, а вони є показником певного неблагополуччя у вихованні дитини. Ці реакції можуть бути різної глибини, сили й тривалості.

Реакції учнів визначаються не тільки об'єктивною справедливістю або несправедливістю дій учителя, а й внутрішніми психічними особливостями учня, пов'язаними з його самооцінкою і ставленням до себе.

Отже, щоб навчити дитину навчатися, викладачу слід забезпечити доступність, своєчасність надходження інформації, сприятливий клімат для спілкування між учасниками педагогічного процесу.

Між процесами викладання та навчання існують складні причинно-наслідкові зв'язки, які потрібно виявляти, аналізуючи конкретні ситуації процесу навчання. Слід зазначити, що глибокі знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини, чинників, що сприяють формуванню особистості на різних вікових етапах, дають педагогу змогу оптимізувати навчально-виховний процес.

Для успішності в навчанні важливе значення має здатність дитини до самоаналізу і самооцінки власної діяльності.

Так, ролі самооцінки присвячена робота О.А. Серебрякової. Вчена стверджує, що залежно від характеру самооцінки (її адекватності, стійкості) у школяра виникає впевненість у собі, непевність або самовпевненість, тобто певні риси характеру. У результаті дослідження було виділено ряд умов формування самооцінки, визначено роль, функції й місце в цьому процесі оцінки інших учасників педагогічного процесу діяльності дитини.

Ми робимо висновок, що самооцінка, яка закріпилася і стала рисою характеру, не обмежується рамками однієї будь-якої діяльності, а поширюється й на інші види. Аналіз ряду досліджень дає змогу зазначити, що важливим фактором у формуванні особистості дитини є оцінювання її діяльності дорослими людьми. Емоційне самопочуття дитини залежить від того, які стосунки склалися у нього з оточуючими його людьми. Дуже важливим для дитини є налагодження міжособистісних відносин із викладачем (викладач і учень є рівноправними суб'єктами). Така взаємодія спонукає до творчості учнів і викладача, робить навчання цікавим та ефективним. При цьому пізнавальна активність учнів є максимальною, в результаті такої діяльності дитина здатна до самооцінки.

З віком самооцінка як мотив поведінки й діяльності починає відігравати все більше значення у житті дитини й у формуванні її особистості, тобто самооцінка перетворюється на стійке утворення.

Самооцінка учня у процесі навчання розвиває критичне ставлення до власних здібностей і можливостей, впливає на об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Успіхи у навчанні сприяють активній діяльності учня на уроках, він стежить за ходом думки вчителя й однолітків, бере активну участь у розв'язанні будь-яких проблем, замислюється, визначає своє ставлення у процесі подій, прогнозує подальше ускладнення матеріалу.

Висновки. Отже, в процесі зазначеної роботи формуються якості особистості, на які саме і спрямований навчально-виховний процес: пізнавальні – уміння розуміти явища навколишнього світу, знаходити зв'язок між явищами і процесами, формувати власне розуміння чи нерозуміння питання; творчі – критичність, прогностичність, фантазія, наявність власної думки; світоглядні, що визначають емоційні установки учня, його здатність до самопізнання; методологічні – здатність усвідомлювати мету навчальної діяльності й уміння її пояснити, здатність до рефлексивного мислення, самоаналізу, самооцінювання; комунікативні, пов'язані з необхідністю взаємодіяти з іншими учнями й з учителем тощо. Для того, щоб в учня початкової школи сформувати зазначені якості, учитель має вдало керувати учнів-

ським колективом, планувати його роботу, стимулювати діяльність, здійснювати оперативний контроль за ходом і темпом роботи, враховувати самооцінку учня.

Література

1. Бударный А.А. Преодолевать неуспеваемость / А.А. Бударный // Народное образование. – 1963. – № 10.
2. Гельмонт А.Н. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А.Н. Гельмонт. – М., 1954.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6.
4. Добрынин С.Я. Структура и динамика мотивов деятельности / С.Я. Добрынин // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
5. Захарова А.В. Исследования самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрушенко // Вопросы психологии. – 1980. – № 4.
6. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А.И. Липкина // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М., 1971.
7. Розенталь У.Д. Некоторые проблемы повышения успеваемости в условиях всеобщего среднего образования / У.Д. Розенталь // Советская педагогика. – 1975. – № 8.

МОСЕЙКО Ю.В.

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ ЯК ОСНОВА РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Серед стратегічних проблем і завдань, що стоять перед нинішнім суспільством і, насамперед, перед вищою професійною освітою, чільне місце посідають розробка й упровадження оптимального, науково обґрунтованого варіанта перетворення особистості студента на фахівця-професіонала високої кваліфікації, формування його теоретичного і практичного мислення, готовності до виконання складних завдань професійної діяльності. У зв’язку із цим особливе значення в підготовці майбутніх інженерів в умовах кредитно-модульної системи навчання має поєднання глибокого засвоєння теоретичних основ професійної діяльності з її практичним опануванням.

Одним з варіантів розвитку цього підходу є теорія знаково-контекстного навчання, розроблена А.А. Вербицьким [6]. У працях А.А. Вербицького, А.М. Зімичева, Д.Г. Левитес, Г.В. Лаврентьєва та Н.Б. Лаврентьєвої, О.Г Ларіонової, М.П. Сибірської та інших досліджено різноманітні аспекти контекстного навчання, зокрема активне навчання у вищій школі, психологічні основи інтенсифікації професійної підготовки фахівців, основи ігрового навчання, технологічний підхід, аспекти гуманізації та компетентності в професійному навчанні тощо. Проте проблема наступності і міжпредметних зв’язків під час вивчення фундаментально та професійно орієнтованих предметів у професійній підготовці інженерів-металургів у рамках контекстного підходу залишається практично не дослідженою. З огляду на це ***метою статті*** є обґрунтування праксеологічного принципу професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів як основи для розробки і застосування технології контекстного навчання.

Принципова відмінність професійної освіти від загальної полягає в тому, що при проектуванні навчального процесу в будь-якому вищому навчальному закладу I–IV рівня акредитації поряд з освітніми, виховними й розвивальними цілями навчання завжди присутні й практичні (спеціальні) цілі навчання, які й визначають профіль, зміст і якість підготовки майбутнього фахівця. Тому разом з усіма загаль-

новідомими дидактичними принципами (науковості, доступності, наочності тощо) у професійній підготовці інженерів, у тому числі й інженерів-металургів, важливого значення набуває *праксеологічний принцип*. Цей принцип спрямований на те, щоб необхідні знання з фундаментальних дисциплін (вища математика, фізика, хімія, інформатика, теоретична і прикладна механіка й ін.) слугували б опорою для усвідомленого засвоєння професійно орієнтованих дисциплін (технічної механіки, електротехніки й електроніки, теплотехніки, автоматизації виробничих процесів, мікропроцесорної техніки тощо), а ті, у свою чергу, давали б можливість майбутньому інженеру добре орієнтуватися в спеціальних дисциплінах (теорія і технологія металургійного виробництва, металознавство, теорія і технологія металообробки, теорія доменного процесу, теорія розливу та кристалізації сталі, сировинні матеріали та їх підготовка до металургійних процесів, обробка металу тиском та ін.) і якісно опановувати обрану професію інженера-металурга.

Праксеологічний принцип, з огляду на проблематику нашого дослідження, має подвійне тлумачення. У вузькому розумінні він вимагає виявлення найбільш значущих фактів, явищ, законів, теоретичних залежностей (закономірностей) з фундаментальних наук, знання яких необхідне для усвідомленого засвоєння дисциплін професійно орієнтованого й спеціального циклів, тобто *виявлення* оптимального мінімуму здатностей і компетенцій (що відповідає нинішньому розумінню державних освітніх стандартів) зі *змісту фундаментальних наук* для успішного оволодіння спеціальністю “Металургія чорних металів”.

Виходячи з моделі інженера-металурга, можна виділити ряд етапів реалізації праксеологічного принципу стосовно вивчення конкретної загальнонаукової дисципліни на контекстній основі (див. рис.).

1. Насамперед, необхідно провести аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, виходячи з якої будується модель майбутнього інженера-металурга, і з’ясувати роль і значення загальнонаукової дисципліни в проектуванні цієї моделі.

2. З цією метою необхідно провести аналіз програм дисциплін загальнопрофесійного й спеціального циклів, а також державного стандарту за фахом.

3. Сформулювати вимоги до особистості майбутнього фахівця.

4. Далі необхідно визначити перелік питань з досліджуваної загальнонаукової дисципліни, що забезпечують виконання праксеологічного принципу, тобто той оптимально необхідний мінімум знань і вмінь із загальнонаукової дисципліни, що дозволить майбутньому фахівцеві свідомо засвоювати загальнопрофесійні й спеціальні дисципліни. Звичайно, цей перелік повинен бути попередньо обумовлений професійною мотивацією й аналізом програми з цієї загальнонаукової дисципліни.

5. Залежно від побудови навчального плану за фахом і з урахуванням міжпредметних зв’язків часто необхідна зміна структури курсу загальнонаукової дисципліни шляхом перестановки його окремих тем і розділів, що й робиться на практиці. Все це можливо, але тільки зі збереженням логіки вивчення дисципліни.

6. Темпи просування у вивченні загальнонаукової дисципліни визначають вибір відповідних технологій навчання, зокрема методи, засоби й форми навчання.

7. Природно, що для успішного вивчення будь-якого загальнонаукового курсу необхідно чітке планування навчального процесу на основі цілісної методичної системи навчання, тобто з урахуванням системного підходу, а також наявність належного науково-методичного забезпечення й відповідного навчального комплекту для студентів усіх спеціальностей.

8. Наслідком раціонального планування досліджуваного курсу з урахуванням його професійної спрямованості повинно бути групування знань з дисципліни на-

вколо об'єктів праці за спеціальністю "Металургія чорних металів", що включає досягнення науково-технічного прогресу і профмотиваційні схемограми.

Рис. Обґрунтування технології контекстного навчання на основі праксеологічного принципу

Зазначимо, що наведена процедура є обґрунтуванням етапів розробки і реалізації технології контекстного навчання, конкретизованої для процесу вивчення окремої дисципліни на контекстній основі.

У випадку планомірної реалізації всіх названих етапів, що враховують вимоги праксеологічного принципу, можливе здійснення контекстного навчання з цієї загальнонаукової дисципліні (математики, фізики, хімії й інших дисциплін), що важливо для якісної підготовки майбутнього інженера-металурга.

У більш широкому трактуванні *праксеологічний принцип визначає взаємозв'язок загальної й професійної (спеціальної) освіти*. І з цього боку він уже постає як *синтетичний принцип*, що містить такі дидактичні принципи, як принцип наступності, принцип міжпредметних зв'язків, принцип системності тощо, які у своїй сукупності, виходячи із кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця, визначають якість його підготовки в оптимально стислий термін.

Інакше кажучи, праксеологічний принцип – це взаємозв'язок загальної й професійної освіти, що являє собою органічну єдність загальнонаукових, загальнопрофесійних і спеціальних знань за допомогою реалізації сукупності певних педагогічних принципів і методичних прийомів і спрямований на формування в студен-

тів *мобільної системи комплексних знань і вмінь*, що створюють базу для їх всебічного розвитку, і на цій основі досягнення ними практичних цілей навчання.

З огляду на складність цього визначення виділимо в ньому складові елементи:

1. Цільова настанова (для чого повинен здійснюватися праксеологічний принцип):

а) для реалізації всіх цілей навчання, особливо практичних;

б) для всебічного розвитку особистісного потенціалу майбутнього інженера-металурга;

в) для вироблення у студентів мобільної системи знань і вмінь, що дають змогу вільно орієнтуватися на ринку праці.

2. Сутність принципу – органічна єдність загальнонаукових, загальнопрофесійних і спеціальних знань на базі їхньої спільності і контекстності.

3. Спосіб реалізації принципу – за допомогою застосування оптимальної сукупності певних дидактичних принципів і технології контекстного навчання майбутніх інженерів-металургів.

Наведене визначення праксеологічного принципу й поелементний аналіз його змісту передбачає розгляд питання: про яку групу дидактичних принципів йдеться? Як показує теорія й практика вітчизняної професійної педагогіки, специфічну мету безперервної професійної освіти найбільш повно може реалізувати комплекс із семи принципів:

– принцип єдності виховання й навчання;
– принцип мотивації;
– принцип проблемного навчання;
– принцип професійної спрямованості;
– принцип наступності знань;
– принцип міжпредметних зв’язків;
– принцип системних знань.

На наш погляд, неможливо визначити, які з цих принципів є найбільш важливими в реалізації праксеологічного принципу. Всі вони тісно пов’язані між собою й виражають різні сторони єдності різних аспектів формування загальних і спеціальних знань та контекстності підготовки майбутніх інженерів-металургів.

Взаємний зв’язок загальнонаукових, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін у навчальному процесі забезпечується двома зустрічними напрямами: професійною спрямованістю загальнонаукових дисциплін і підвищенням науково-технічного рівня інженерної підготовки. Перший напрям безпосередньо пов’язаний з вивченням дисциплін загальнонаукового характеру (фундаменталізацією професійної підготовки інженерів-металургів), другий (зворотний) – з поглибленням загальнонаукових знань, посиленням їхнього прикладного аспекту й одержанням спеціальних знань, тобто, в кінцевому підсумку, підвищенням науково-технічного потенціалу майбутнього інженера-металурга.

Для успішної реалізації праксеологічного принципу у практиці навчання необхідно виконувати такі дидактичні умови, що характеризують сучасні соціальні вимоги нашого суспільства в перехідний період:

– реалізація особистісного потенціалу кожного майбутнього інженера-металурга шляхом набуття відповідних професійних здатностей, передбачених ОПП спеціальності і знаходження застосування його послуг на ринку праці;

– збереження наукового рівня, змістовної й логічної цілісності всіх фундаментально та професійно орієнтованих навчальних дисциплін;

– формування спільних (міждисциплінарних) наукових понять, загальнонавчальних і спеціальних інженерних навичок і вмінь;

– здійснення синтезу знань з різних навчальних дисциплін на основі системного та контекстного підходів.

Отже, праксеологічний принцип є узагальненим принципом, синтезованим на базі раніше відомих дидактичних принципів, що відображають лише окремі сторони взаємозв'язку загальної й професійної (спеціальної) освіти. Причому цей принцип якісно відрізняється від принципів, що його утворили за тими функціями, які він здійснює під час проектування технології контекстної підготовки майбутніх інженерів-металургів.

Реалізація законів навчання за допомогою ПП відповідно до практичних цілей підготовки майбутніх фахівців дає змогу досягти запланованого результату, а саме: готувати всебічно розвинених інженерів-металургів, що володіють необхідним фондом інженерних знань і вмінь, готових до мобільної професійної діяльності в умовах ринкової економіки та металургійного виробництва, що швидко змінюється.

Таким чином, на основі праксеологічного принципу визначаються зміст, форми, методи й засоби навчання, тобто ефективні технології контекстного навчання, що дали змогу одержувати заплановані результати підготовки інженерів-металургів.

Реалізація праксеологічного принципу передбачає:

– чітке виділення міждисциплінарних понять на основі аналізу міжпредметних зв'язків;

– поглиблення й розширення раніше досліджуваних понять (законів) у дисциплінах загальнопрофесійного й спеціального циклів на основі принципу наступності;

– формування узагальнених знань та вмінь, необхідних для виконання комплексних завдань типу курсових і дипломних робіт на основі принципу системності знань;

– підвищення інтересу до загальнонаукових дисциплін на основі мотивації вивчення загальнопрофесійних і спеціальних предметів;

– розвиток пізнавальної діяльності студентів на основі проблемного навчання;

– формування природничо-наукового світогляду майбутніх інженерів-металургів, розвиток їхнього особистісного потенціалу, що найбільше змінюється під потужним впливом взаємозв'язку загального та професійного навчання.

Висновки. Таким чином, праксеологічний принцип ініціює ефективну реалізацію союзу науки й практики, використання наукових знань у досягненні практичних цілей. Як показало наше дослідження, ефективним засобом реалізації цього принципу в процесі підготовки майбутнього інженера-металурга є розроблена нами технологія контекстного навчання.

Продовження дослідження ми вбачаємо в конкретизації наступності та міжпредметних зв'язків під час вивчення фундаментально та професійно орієнтованих курсів у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. − М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.

2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

3. Вербицкий А.А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 5. – С. 19–25.

4. Вербицкий А.А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : МГОПУ, 2006. – 165 с.
5. Ларионова О.Г. Компетентность – основа контекстного обучения / О.Г. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118–122.

НАУМОВА І.І.

СФОРМОВАНІСТЬ МОТИВІВ І ПОТРЕБ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОДНА З ВАЖЛИВИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Докорінні зміни, що відбулися в українському суспільстві, зумовили необхідність переорієнтації в галузі освіти. Гуманізація сучасної України, демократизація суспільства, його інформатизація сприяють переосмисленню стратегій педагогічної діяльності. На сьогодні в Україні створені всі умови для переходу з авторитарного, трансляційного навчання до гуманітарного, індивідуально орієнтованого, спрямованого на формування духовно багатої особистості, з можливостями розкриття потенційних здібностей кожної дитини. Тепер суспільство потребує не тільки висококваліфікованих фахівців, освічених, культурних, ерудованих, а й людей, що володіють високою відповідальністю, ініціативністю, навичками толерантного спілкування, здатних висловлювати свою точку зору, аргументувати її, знаходити оптимальні рішення різних проблем. Також стрімкий розвиток технологій висуває перед освітою нові завдання, що вимагають перегляду змісту освіти, форм, методів, прийомів навчання.

Удосконалення підготовки майбутніх педагогів, становлення їхньої професійної ідентичності може трактуватися не як зміна напряму навчання, а як удосконалювання його якості, розширення репертуару можливостей, збільшення ресурсного банку освіти. Якість освіти характеризує рівень задоволеності молодого фахівця отриманою 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 із сукупністю здатностей до самонавчання, змінам, переносу ідей з однієї сфери в іншу, здатності до виконання й управління, до самовладання в умовах невизначеності, здатності до прогнозування, високою особистісною готовністю до майбутнього [1].

У зв’язку із цим дуже важливою є поява ряду праць учених-дослідників, які демонструють вихід за межі вузькотехнологічного розуміння професійної діяльності й професійної освіти у сферу психології ідентичності. Остання являє собою найважливішу категорію, що реально відображає основний зміст процесу професіоналізації, насамперед на початковому етапі в період вузівської підготовки.

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 мислення тощо. З огляду на це формування майбутнього педагога – основне завдання вузівського навчання, і при його вирішенні важливим є розуміння самого психологічного процесу розвитку особистості на різних етапах його онтогенезу.

Особистість педагога визначає стан освіти. Від рівня культури вчителя і його професійної підготовки, широти інтересів і громадянської 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 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 повинен формувати всі ці фактори [2].

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 можливе за умови докорінної перебудови всієї системи освіти, головна роль у якій надається творчій особистості вчителя [3].

Системоутворювальною ланкою в структурі педагогічної майстерності виступає гуманістична спрямованість особистості педагога [4]. Сучасна психолого-педагогічна література часто декларує постулат про необхідність гуманістичної позиції вчителя в навчально-виховному процесі, але не приділяється увага об'єктивним і суб'єктивним передумовам трансформації професійної спрямованості вчителя в ході його педагогічної праці.

У динаміці професійної спрямованості знаходять своє відображення когнітивний, афективний і поведінковий аспекти життєдіяльності педагога. Молодий учитель, що закінчив педагогічний ВНЗ, приходить працювати в школу (училище, коледж, технікум, інститут). Найпершою його проблемою й завданням стає ствердження в колективі учнів, колег, батьків учнів, керівництва. Він мобілізує свої сили на придбання (завоювання) авторитету. І часто це прагнення стає в нього домінуючою професійною спрямованістю в чистому вигляді [4].

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 [5]. Вона ще не зорієнтувалася на якісні показники, нові принципи та прогресивні технології навчання. У ній зберігаються невідповідності між загальнокультурним і професійним, традиційним і проблемним, екстенсивним та інтенсивним, інформаційним та розвивальним, репродуктивним і пошуковим навчанням. Вона ще не забезпечує формування високої загальної та професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості та співробітництва зі своїми вихованцями. 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.

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, малокерований характер, а це в кінцевому підсумку знижує ефективність і якість педагогічної освіти. Можна припустити, що орієнтація на діагностику соціально-демографічних, психологічних і когнітивних особливостей студентів забезпечить реалізацію особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутнього вчителя.

Література

1. Добровольська Л.П. Сучасні підходи та технології професійного відбору майбутніх учителів / Л.П. Добровольська // Вісник Житомирського педуніверситету. – 2000. – Вип. 6.

2. Дубасенюк О.А. Дослідження професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів / О.А. Дубасенюк // Вісник Житомирського педуніверситету. – 2000. – Вип. 6.

3. Марковець Г.В. Динаміка професійної самоідентифікації майбутніх педагогів при переході від традиційного до постіндустріального суспільства / Г.В. Марковець // Вісник Мелітопольського державного педуніверситету. – 2004.
4. Пєхота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: Підготовка вчителя : монографія / О.М. Пєхота, А.М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб., 2001. – 533 с.

ОРЛОВА О.О.

РОЛЬ МЕТОДУ САМОСТІЙНИХ РОБІТ У ФОРМУВАННІ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ

Питання формування розумової самостійності студентів – одне з найважливіших у педагогічній науці і набуває актуальності в сучасних умовах розвитку освіти. Серед можливих шляхів його вирішення є використання методу самостійних робіт, який дає змогу формувати у студентів уміння знаходити способи оволодіння знаннями та творчо використовувати їх на практиці.

Останнім часом педагогічна наука збагатилась результатами досліджень, у яких висвітлюються проблеми формування розумової самостійності студентів: особистісний підхід до проблеми самостійності здійснено у працях Л.П. Аристової, М.О. Данилова, Н.В. Кухарева, М.І. Махмутова; із позиції теорії волі розглядали самостійність особистості Ю.П. Дмитрієва, О.Г. Ковальова, К.К. Платонов, В.І. Селіванов; процесуальний підхід до цієї проблеми відображено у дослідженнях Б.П. Єсипова, П.І. Підкасистого, Н.О. Половникової.

Разом з тим у педагогічній науці недостатньо розглянуто роль методів самостійних робіт у формуванні розумової самостійності студентів.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначити роль методу самостійних робіт і особливості його застосування під час формування розумової самостійності студентів.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1–4] дає змогу стверджувати, що до групи методів формування умінь студентів застосовувати набуті знання в нових умовах належать методи самостійних робіт. Як стверджує Н.О. Половникова [1], саме використання “вправ із самостійністю, що зростає”, формує вміння учнів, студентів творчо використовувати набуті знання в нових умовах. Важливого значення самостійній роботі під час формування розумової самостійності особистості надає і М.І. Махмутов. Так, в одній із своїх праць він зазначає: “Для того, щоб розвивати пізнавальну активність особистості, необхідно використовувати систему самостійних робіт, яка забезпечувала б цілеспрямованість, різноманітність, взаємозв’язок, послідовність і поступове ускладнення праці” [2, с. 39]. Така система, на думку автора, небхідна, перш за все, у межах навчальної теми, розділу програми, у межах курсу, а в перспективі – усього періоду навчання. Уміння доходити до всього самостійно, застосовувати в житті отримані знання важливо прищеплювати з перших днів навчання.

М.І. Махмутов зазначає також, що використання в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів системи самостійних робіт дає змогу вихованцям максимально проявити індивідуальність свого мислення, свої уміння, здатність оперувати знаннями і застосовувати їх на практиці.

Як свідчить проведене дослідження, аналогічну позицію у розумінні значення використання самостійних робіт під час формування розумової самостійності займають такі видатні вчені, як Ю.К. Бабанський, Н.Г. Дайрі, Є.Л. Голант, П.І. Підкасистий,

Г.І. Шамова, Н.Ф. Тализіна. Вони підкреслюють, що під час використання самостійних робіт викладач повинен здійснювати відбір змісту робіт, контроль за використанням, визначення часу для виконання роботи давати цільову настановку тощо.

У ході наукового пошуку виявлено, що всебічний розгляд питання використання самостійних робіт у процесі формування самостійності особистості здійснено П.І. Підкасистим. Так, в одній із своїх праць [3] учений обґрунтував модель самостійної діяльності тих, хто навчається, визначив специфічні особливості формування самостійних дій, розробив класифікацію самостійних робіт (самостійна робота за зразком, реконструктивні самостійні роботи, варіативні самостійні роботи на застосування основних понять науки, творчі самостійні роботи).

Досліджуючи можливості методу самостійної роботи під час формування умінь студентів застосовувати набуті знання в нових умовах, деякі вчені наголошують на управлінській функції викладача. Зокрема, М.І. Махмутов підкреслює, що кінцевий результат залежить саме від умінь викладача організувати самостійну роботу студентів [2, с. 44]. Таких самих поглядів дотримується і Б.П. Єсіпов, підкреслюючи, що під час формування умінь особистості використовувати набуті знання в нових умовах викладачеві необхідно впроваджувати в навчальний процес різні методи самостійної роботи, складати завдання з поступовим підвищенням рівня самостійності за рахунок зміни характеру завдань.

Виявлено, що особливого значення ролі викладача під час формування розумової самостійності студентів надає і Н.В. Кухарев. Учений наводить яскравий приклад поєднання творчої діяльності викладача і студентів під час організації самостійної роботи [4] (див. табл.).

Таблиця

Навчання логічно завершеної розповіді з елементами власної творчості

Діяльність викладача	Діяльність студента
1. Спонукає через зіставлення абстрактного з конкретним до логічно завершеного обґрунтування у формі виступу (засоби розв’язання розкриваються тільки у необхідних випадках)	1. Самостійно осмислюють, відповідають за раніше вивченим, порівнюють, залучають, шукають засоби розв’язання
2. Спонукає через зіставлення абстрактного, відомого раніше, з абстрактним у нових умовах	2. Самостійно працюють, осмислюючи прийоми розв’язування, підбирають, порівнюють, висловлюють, критично переробляють, узагальнюють
3. Здійснює контроль за самостійним оволодінням матеріалу	3. Самостійно вивчають нову тему у підручнику із залученням додаткового матеріалу, повідомляють засоби розв’язування і висновки
4. Організовує перевірку підсумків роботи	4. Беруть участь у колективному осмислюванні, опановують нові прийоми роботи, використовуючи досвід товариша

Отже, аналіз даних таблиці дає змогу стверджувати, що метод самостійних робіт, який пропонує використовувати викладачам Н.В. Кухарев у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, сприяє формуванню у них умінь творчо застосовувати набуті знання в нових умовах і таким чином підвищує рівень їх розумової самостійності.

У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що ефективним методом самостійної роботи учнів, студентів, на думку Г.І. Липкіної, є метод взаємного критичного оцінювання виконаних робіт. Основна сутність цього методу полягає в тому, що на початку заняття вихованці виконують звичайне навчальне завдання (пи-

шуть твір чи іншу письмову роботу), після чого віддають його на взаємне рецензування. Потім іде стадія саморецензування: коли учень, студент прочитає і оцінить роботу товариша, він повертається до своєї і сам пише на неї рецензію. На наступній стадії вихованець отримує рецензію на свою роботу і відповідає на зауваження. Після цього кожен, враховуючи недоліки, виявлені у власній роботі, і зауваження, зроблені товаришем, повинен написати новий її варіант [5].

Отже, запропонований Т.І. Липкіною вид самостійної роботи вимагає від вихованців творчого використання набутих знань, що свідчить про найвищий рівень розумової самостійності особистості.

Дослідженням виявлено, що з метою формування умінь застосовувати набуті знання в нових умовах І.А. Левіна визначає певні риси, що характеризують організацію самостійної роботи, до яких належать:

– спеціальні дії, спрямовані на створення дидактичних умов, що необхідні для своєчасного й успішного виконання завдань, тому відповідна організація передує процесу самостійної діяльності й супроводжує його;

– ефективне керівництво самостійними діями тих, хто навчається, яке стимулює їх самоорганізацію при підготовці до роботи та в процесі її виконання;

– планування самостійної роботи, що починається з системи визначення завдань з навчальної теми (їх послідовність, різноманітність та поступове ускладнення) й завершується визначенням місця роботи в структурі конкретного заняття, вибором форми організації самостійної роботи й поєднання її з процесом викладу;

– сучасні засоби навчання (підручники, збірники задач і вправ, карти, таблиці, прилади й речовини, технічні пристрої й дидактичні матеріали), а також завдання вчителя за допомогою навчальної задачі спонукати їх до планування майбутньої роботи та попереднього засвоєння засобів, що необхідні для виконання завдання;

– елементи творчості, що є значущими не лише новизною результатів, але й нестандартністю самого процесу.

І.А. Левіна наголошує: “Творчі самостійні роботи тим і важливі, що, виконуючи їх, учень може знайти оригінальні, не передбачені вчителем способи розв’язання пізнавального завдання. У цьому випадку більш прийнятним є такий хід педагогічного управління, при якому дії вчителя являють собою стимулювання діяльності тих, хто навчається” [6, с. 110].

Отже, організація самостійної роботи, на думку І.А. Левіної, відіграє важливу преподевтичну, координаційну та стимуляційну роль. Водночас це початковий етап управління, оскільки в ньому відображаються мета й головне навчальне завдання. Завданням викладач визначає репродуктивний або творчий рівень діяльності, проектує розумові та практичні дії тих, хто навчається, що сприяє формуванню розумової самостійності останніх.

Важливого значення творчим роботам у процесі формування умінь і навичок студентів застосовувати набуті знання в нових умовах надають і М.А. Данилов та Б.П. Єсипов. Учені підкреслюють, що самостійні роботи творчого характеру особливо цінні тим, що вони більшою мірою сприяють розвитку пізнавальних сил і здібностей вихованців, підвищують інтерес до навчального предмета й виховують уміння пов’язувати теорію з практикою. Сутність будь-якої творчої роботи, на думку педагогів, полягає в повній самостійності студента, який сам створює щось нове на основі вже існуючих знань та вмінь. Під час творчої діяльності студенти самі створюють свій задум або усвідомлюють задум викладача, розкриваючи його “силою свого уявлення й активного мислення”. Потім накреслюють план роботи і виконують його. Так, метод самостійних творчих робіт, за переконанням

М.А. Данилова та Б.П. Єсипова, – це один із найефективніших методів формування вмінь студентів застосувати знання в нових умовах. Результативність цього методу підвищується за умови управлінської функції викладача, використання ним завдань з поступовим підвищенням рівня самостійності, а також за рахунок зміни характеру завдань.

Висновки. Таким чином, метод самостійних робіт є одним із найефективніших методів формування вмінь студентів застосувати набуті знання в новій ситуації. Результативність цього методу підвищується за умови управлінської функції викладача, використання ним завдань з поступовим підвищенням рівня самостійності, а також за рахунок зміни характеру завдань.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим вивченням видів самостійних робіт під час формування розумової самостійності студентів.

Література

1. Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении / Н.А. Половникова – Казань : Таткнигоиздат, 1968. – 203 с.
2. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся / М.И. Махмутов. – Казань : Таткнигоиздат, 1963. – 80 с.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретически экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Кухарев Н.В. Формирование умственной самостоятельности / Н.В. Кухарев. – Минск : Народное образование, 1972. – 136 с.
5. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. Липкина, Л. Рыбак. – М. : Педагогика, 1968. – 142 с.
6. Левина М.М. О сущности методов обучения / М.М. Левина // Советская педагогика. – 1970. – № 2. – С. 106–115.

ОСОВА О.О.

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. ДІСТЕРВЕГА

Пошук нових концептуальних підходів до розв'язання поставлених завдань освітньо-виховної галузі сприяє зверненню до педагогічної спадщини світових учених, письменників, громадських діячів, що дає змогу більш ґрунтовно вивчити історико-педагогічні парадигми конкретного періоду, визначити провідні тенденції розвитку зарубіжної історико-педагогічної думки. Саме тому сьогодні значне місце в науково-педагогічному просторі займають дослідження творчого доробку видатних педагогів минулого: Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарта та інших.

Серед відомих зарубіжних учених, видатних педагогів, просвітителів, громадських діячів XIX ст. гідне місце посідає А. Дістервег (1790–1866 рр.). У його особі світова культура здобула яскравого вченого, педагога, суспільного діяча, який зробив суттєвий внесок у розвиток педагогічної науки й практики не тільки Німеччини, а й інших країн Європи. Вивчення його педагогічної спадщини дає змогу виділити основні погляди вченого на різноманітні педагогічні проблеми.

Аналіз стану наукової розробки проблеми свідчить, що педагогічну діяльність А. Дістервега частково розглядали у своїх працях С. Головко, П. Макаров, А. Піскунов, С. Фрумов та інші. Однак на сьогодні відсутнє цілісне дослідження, у якому було б представлено проблему організації навчання студентів у педагогічній спадщині А. Дістервега.

Мета статті – визначити погляди німецького вченого XIX ст. А. Дістервега на проблему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Як відомо, французька буржуазна революція стала поштовхом до боротьби німецького народу проти феодалізму. Великою заслугою освітнього руху, що відбувався у Німеччині, стала розробка і популяризація цілого ряду цінних для того часу педагогічних ідей, а саме ідеї національного виховання, ідеї про роль держави у здійсненні національного виховання, ідеї щодо організації освіти, змісту національного, морального, фізичного виховання, розумової освіти, а також ідеї ефективної організації навчання.

У ході наукового пошуку виявлено, що значний внесок у розвиток дидактики Німеччини XIX ст. зробив видатний педагог досліджуваного періоду, послідовник ідей Ж.-Ж. Руссо і Й. Песталоцці – А. Дістервег. Так, високо оцінюючи педагогічну діяльність ученого, А. Піскунов зазначав: "…він був видатним дидактом на Заході після Коменського і Песталоцці, що зумів розробити систему практичних правил навчання, якими користувалось не одне покоління народних учителів Німеччини" [1, с. 63].

Вивчення й аналіз історико-педагогічної спадщини німецького педагога XIX ст. [2–4] дає змогу стверджувати, що особливої уваги він надавав проблемі організації навчання.

Справедливо вважаючи, що "правильно організоване навчання" зміцнює усі органи людини, загострює її почуття, сприяє розвитку мислительної діяльності, тренує мовлення, спонукає до гідної поведінки, привчає з повагою ставитись до істини, пригнічує егоїстичні нахили, зміцнює фізично, розвиває розумові здібності, педагог зробив великий крок у розумінні природи пізнання. На відміну від своїх попередників та сучасників А. Дістервег пропонував два шляхи оволодіння знаннями: репродуктивний шлях і творчий шлях, у якому знаннями та навичками учень чи студент оволодіває самостійно. Перевагу він віддавав творчому шляху. Однак застосування його він вбачав тільки у межах репродуктивного пізнання, на рівні евристичного характеру викладання навчального матеріалу, причому у старших класах середньої школи та особливо у вищій школі. А. Дістервег вважав, що навчання має бути розвивально-евристичним, психолого-генетичним, яке забезпечувало б перехід від певного факту до загального закону, від окремого до загального, від конкретного до абстрактного, від чуттєвого сприйняття до мислення.

У ході дослідження виявлено, що, виходячи з розуміння сутності організації навчання як "правильного, активного спонукання вихованців до вироблення власних поглядів", видатний педагог Німеччини XIX ст. основну мету навчання вбачав у пробудженні пізнавальних здібностей учнів, студентів через засвоєння і пошук істини. З цього приводу він зазначав у одній із своїх праць: "Викладання може мати подвійну тенденцію: або знайомити вихованців із уже відомим матеріалом, повідомляти їм знання і навички …, або викладанням розвивати їх сили. У першому випадку мають матеріальну мету, у другому – формальну". [2, с. 237]. Зазначимо, що А. Дістервег розумів, що формальна освіта нерозривно пов'язана із матеріальною, однак разом з тим на перший план він висував завдання формальної освіти [2, с. 317].

Заслугою А. Дістервега було те, що він невтомно нагадував про завдання розвитку мислення і мовлення, спостережливості, здатності засвоювати і досліджувати новий предмет за допомогою розуму, підкреслюючи, що саме це сприяє кращому його засвоєнню: "Де сили розвиваються найенергійніше, – писав він, – там відбувається дійсне навчання" [2, с. 325]

Узагальнення дидактичних ідей А. Дістервега дає змогу стверджувати, що його погляди на організацію навчання студентів, яка засновувалась на розвитку мислитель-

ної діяльності, творчості, самостійності особистості, зумовили нетрадиційний для досліджуваного періоду підхід до вибору методів, форм і способів організації навчання.

Так, розвиток і освіта, за словами А. Дістервега, можуть здійснюватись лише на основі "власної діяльності, власних сил, власного напруження" учнів чи студентів [2, с. 176]. Тому особливого значення він надавав тим методам і способам, які збуджують мислення вихованців, їх розумову самодіяльність. На основі цього визначалися і критерії для оцінювання різноманітних методів: "…метод поганий, якщо він привчає вихованців до простого сприйняття або пасивності, і гарний, якщо збуджує в них самодіяльність" [2, с. 195].

У ході дослідження з'ясовано, що у статті "Життєві питання цивілізації" (1836 р.) А. Дістервег гостро критикував тогочасні університети Німеччини. Він підкреслював, що існуюча в них організація навчання не розвиває самостійності мислення студентів, не дає розуміння суспільного життя; заняття зводяться лише до запису лекцій та їх заучування. З метою подолання зазначених недоліків педагог рекомендував використовувати викладачам на окремих етапах організації начально-пізнавальної діяльності студентів "розвивально-розповідний спосіб" викладання, під час якого перед слухачами відтворюється у головних рисах процес дослідження, показується, як, яким шляхом наука дійшла до певних положень. Отже, у ході організації навчально-пізнавальної діяльності слухачі не одразу отримують готові знання і результати, а наука постає як "живий мислительний процес", співучасниками якого виступають як викладачі, так і студенти [2, с. 233].

Як зазначає А. Дістервег, вибір методів викладання залежить як від індивідуальних особливостей викладача і студента, так і від специфіки предмета. Виходячи з цього, учений розподіляв усі предмети на історичні та раціональні. До історичних він зараховував історичні науки, географію, природознавство, до раціональних – математичні науки, фізику, логіку, етику тощо. А деякі предмети, зокрема мовознавство, історія, релігія, займали проміжне становище [3, с. 252.]

У ході викладання історичних наук А. Дістервег рекомендував використовувати розповідний метод, аргументуючи це тим, що слухачам повідомляються такі знання, до яких їх не можна підвести шляхом логічних розмірковувань. З метою перевірки рівня засвоєння нового матеріалу вихованцями цей метод доповнювався "катехізичною бесідою".

Під час викладання історичних дисциплін, на думку педагога, необхідно враховувати здатність слухачів до сприйняття. З метою подолання пасивності студентів, яка виникає в ході використання зазначеного методу, А. Дістервег рекомендував стимулювати їх до висловлення власних думок з приводу засвоєного, до порівняння окремих фактів чи явищ, до розгляду їх з різних точок зору.

Виявлено, що значно вище А. Дістервег оцінював освітню важливість раціональних предметів, під час викладання яких використовуються діалогічні або питальні методи. Викладач у даному випадку підводив своїх вихованців до самостійного розкриття істини, розвивав їх самодіяльність, сприяв укріпленню духовних сил, що значно підвищувало результати організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді у досліджуваний період.

Аналіз педагогічної спадщини А. Дістервега [2–4] дає змогу стверджувати, що важливою умовою успішної організації навчання він вважав інтерес слухачів до занять. Обґрунтовуючи необхідність збудження у студентів інтересу до навчання, він зазначав, що за загальним законом свеї природи людина звертає увагу тільки на ті предмети, які їй цікаві. "Інтерес переважно викликається новизною, різноманітністю

і контрастом. – писав педагог. – Тому викладач має використовувати ці засоби такою мірою, якою вони можуть бути використані з користю для навчання" [3, с. 252]. Але однієї новизни і різноманітності для підтримки стійкого інтересу до навчання недостатньо. Тому процес організації навчально-пізнавальної діяльності студентів обов'язково має бути жвавим і живим. А його "живість", на думку А. Дістервега, виявляється не в активній жестикуляції, гримасах, а в помірних рухах і міміці, що відображають діяльність розуму. Крім того, різноманітні способи викладання, "живість, рухливість, бадьорість викладача, його природна любов до викладання й занять з молоддю, його радість при їх, навіть незначних успіхах", уміння укріплювати у свідомості вихованців почуття власного руху вперед в оволодінні знаннями – це, за словами А. Дістервега, дієві шляхи збудження інтересу учнів та студентів до навчання. Тільки викладач, який живе науковим інтересами, любить науку і може дидактично правильно її викладати, здатний викликати інтерес до свого предмета.

Вважаючи викладача організатором процесу навчання студентів, А. Дістервег надавав великого значення його "дидактичній силі", яка виявлялась в умінні збуджувати розумову діяльність студентів і зміцнювати їх волю, формувати характер. Одним із найважливіших джерел "дидактичної сили" викладача він називав енергію та рішучість. "Коли така рішуча сила впливає на юну душу, – писав А. Дістервег, – остання відчуває збудження й оживлення до самої глибини свого духовного життя" [3, с. 253].

Особливістю поглядів А. Дістервега в контексті досліджуваної проблеми було його ставлення до формування дисципліни під час організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Дисципліну він розглядав не як "силу зовнішніх прийомів", а як результат організації викладачем діяльності студентів, у ході якої відбувається ефективне навчання, виховання, а також формування моральних переконань і характеру останніх. "Дисципліна, – зазначав автор, – є лише наслідком подібного навчання" [2, с. 215].

У ході наукового пошуку виявлено, що видатний педагог Німеччини XIX ст. особливого значення надавав умінню викладача привчати своїх вихованців послідовно викладати хід думок, обґрунтовувати основні положення. Викладач має спостерігати за ясністю викладу думок і логічністю їх побудови, за чіткістю дикції, вчасно виправляючи студентів. Здатність викладача змусити вихованців висловлювати свої думки вголос, довести правильність своєї точки зору, логічно викладати поняття – це, на думку А. Дістервега, одна з найважливіших умов ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Характерним для освітньої позиції А. Дістервега було усвідомлення важливості систематичного підвищення рівня загальної, спеціально-наукової та педагогічної культури викладача. Учений наголошував, що священним обов'язком кожного викладача має бути постійна праця над собою, своєю освітою. "Ніколи не зупиняйся. – писав А. Дістервег, звертаючись до викладача. – Ти лише до того часу пір здатен сприяти освіті інших, доки продовжуєш працювати над власною освітою" [4, с. 227].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що проблема організації навчання студентів займала одне з провідних місць у педагогічній спадщині А. Дістервега. Глибоко усвідомлюючи необхідність правильної організації навчально-пізнавальної діяльності вихованців для їх розумового і морального розвитку, видатний педагог Німеччини XIX ст. визначав її сутність, називав шляхи підвищення її ефективності. З'ясовано, що особливістю поглядів А. Дістервега в контексті досліджуваної проблеми було його відстоювання органі-

зації навчання на психологічних засадах (стимулювання стійкого пізнавального інтересу в процесі навчання, створення позитивної емоційної атмосфери тощо), використання нетрадиційних для досліджуваного періоду форм, методів і способів організації навчання, заснованих на розвитку розумової самостійності особистості, її творчості та ініціативи. Заслугою А. Дістервега було також те, що він уже на той час усвідомлював особливу роль викладача як керівника, організатора навчання студентів, від рівня загальної, спеціально-наукової та педагогічної підготовки якого залежить якість результатів навчання студентів.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим вивченням проблеми організації процесу навчання у середніх закладах освіти у педагогічній спадщині А. Дістервега.

Література

1. Пискунов А.И. Дидактические взгляды А. Дистервега / А.И. Пискунов // Советская педагогика. – 1956. – № 1. – С. 63–77.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. –374 с.
3. Дистервег Адольф. Руководство для немецких учителей / [обработка Б. Ваклера; пер. с нем. А.Ф. Грейма, пред. Д.Н. Королькова]. – М. : Печатное дело, 1913. – С. 252–253.
4. Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer. Erste Band. Das Allgemeine Fünfte Auflage, vermehrt und bearbeitet von Ludwig Rudolph, Essen, Druck und Verlag von G.D. Bedeker, 1873.

ОТРОШКО Т.В.

ВПРОВАДЖЕННЯ МОНІТОРІНГУ ЯКОСТІ ЗНАНЬ – НЕОБХІДНА ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі проблема якості освіти набуває особливої актуальності для всіх країн. Саме тому викликають інтерес технології, що дають змогу контролювати якість життя, зокрема процедури моніторингу якості в цілому. Дослідження дають змогу виділити два основні підходи до оцінювання якості освіти. Перший підхід – гуманістичний – орієнтований на забезпечення потреби того, хто навчається, в об'єктивному оцінюванні якості його освіти. Другий підхід – технологічний – спрямований на технологію оцінювання.

Вивчення педагогічної літератури з проблеми моніторингу якості освіти свідчить, що постійно розробляються нові ідеї в галузі оцінювання та вимірювання навчальних досягнень учасників навчально-виховного процесу. Цією проблемою займаються такі вітчизняні педагоги, як: І. Вакарчук, Л. Гриневич, О. Локшина, І. Прокопенко, С. Раков, О. Сидоренко та ін. Проблема моніторингу якості функціонування системи освіти, її окремих складових, результатів навчальних досягнень учнів розглядається в працях зарубіжних авторів, таких як: Ф.-М. Жерар, А. Забульоніс, Г. Ковальова, Е. Красновський, Л. Краснокутська, К. Краснянська, А. Майоров, Є. Михайличев, Ю. Нейман та ін. Окремі аспекти контролю якості освіти у професійній підготовці майбутніх педагогів розкрито у працях Н. Асташової, В. Гриньової, І. Ісаєва, В. Сєрикова, В. Сластьоніна.

Мета статті – розкрити способи вирішення проблеми здійснення моніторингу якості освіти в умовах кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах. Окремо підкреслюється, що важливим кроком, який забезпечить моніторинг якості освіти в умовах кредитно-модульного навчання, є стандар-

тизована система оцінювання якості освіти, що має бути єдиною в Європейському освітньому просторі.

Якісна освіта – це основа успішного розвитку науки, економіки, культури і, зрештою, моралі будь-якої держави. Єдина можливість забезпечення високоякісної освіти на всіх етапах та рівнях – це отримання вичерпного знання про стан освіти, тобто отримання повної, об'єктивної, релевантної, адекватної, точної інформації, що дасть можливість на підставі оцінювання приймати ефективні управлінські рішення. Одним із основних шляхів отримання такої інформації є організація та проведення моніторингових досліджень. Моніторинг розглядається як один з найефективніших засобів отримання інформації про функціонування освітньої системи в усій її багатогранності.

Майже всі дослідники вказують на інформаційну складову моніторингу. В рамках моніторингу освіти можна здійснювати дослідження якості освіти.

Таким чином, пропонується моніторинг якості освіти, що містить такі елементи:

– вивчення термінології, що використовується в європейських країнах у сфері контролю, оцінювання та акредитації якості, вимог до результатів освіти, визначення рівнів, дескриптів кваліфікації, тобто понятійного поля з у сфері якості освіти;

– аналіз систем забезпечення, гарантії та управління якістю вищої освіти;

– встановлення стандарту та операціоналізація: визначення стандартів, операціоналізація стандартів в індикаторах (вимірювані величини), встановлення критерію, за яким можна визначити досягнення стандарту;

– збір даних та оцінювання результатів;

– дії щодо застосування відповідних заходів, оцінювання результатів заходів відповідно до стандартів;

– визначення професійних профілів і відповідних результатів навчання з погляду вмінь, знань і компетенцій;

– аналіз підходів до проектування результатів вищої освіти;

– аналіз систем професійної сертифікації випускників вищих навчальних закладів;

– відновлення практики контролю залишкових знань з окремих дисциплін щляхом проведення контрольних робіт або тестування студентів різних курсів;

– вивчення процесів глобалізації професій.

Система моніторингу має бути спрямована на:

1. Підвищення рівня і знань про якість освіти.

2. Підвищення оперативності та якості інформаційного обслуговування користувачів на всіх рівнях.

Основними завданнями суб'єктів системи моніторингу є:

1. Довгострокові систематичні спостереження за станом якості освіти.

2. Аналіз стану якості освіти та прогнозування його змін.

Першочерговим завданням на сучасному етапі становлення системи моніторингу професійної підготовки майбутнього фахівця є відпрацювання програми узгоджених дій усіх структурних підрозділів вищих навчальних закладів.

Дослідження цієї проблеми показало, що кредитно-модульна технологія організації навчального процесу на сьогодні є однією з найбільш сучасних технологій, що дає змогу забезпечити підвищення якості освіти в умовах інформаційного суспільства; освітню мобільність кожного громадянина з погляду навчання як у рі-

зних навчальних закладах, так і протягом усього життя, а випускникам – конкурентоспроможність на європейському та світовому ринках праці.

В основу кредитно-модульного навчання з рейтинговим оцінюванням, що пропонується Болонською декларацією, покладено такі принципи [1]:

– моніторинг якості освіти має бути повним, постійним, прозорим, об'єктивним;

– критерії оцінювання мають бути зрозумілими й відповідати поставленим цілям;

– результати рейтингового оцінювання мають висвітлюватися в засобах масової інформації;

– розробляти, апробувати та впроваджувати в Україні принципи міжнародної експертизи та системи рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів з використанням методик, накопичених ЮНЕСКО;

– брати участь у створенні в Україні сучасної інформаційної інфраструктури з розгалуженою мережею інформаційних зв'язків і розподіленими системами обробки даних, розробленні інформаційних ресурсів у галузі освіти;

– сприяти інтеграції національної системи освіти та науки в європейський та світовий простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами, що створюють умови для європейської співпраці щодо забезпечення якості освіти та усунення наявних перешкоду на шляху мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи.

Сутність кредитно-модульної технології організації навчального процесу полягає у відпрацюванні матеріалу навчальних дисциплін окремими блоками (модулями) з оцінкою знань та вмінь студента у вигляді суми балів, отриманих за окремі модулі.

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою, розробленим у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті, кожен студент на початку нового навчального року отримає індивідуальний навчальний план, який має бути його робочим документом. Формування індивідуального навчального плану здійснюється на підставі переліку змістових модулів (блоків змістових модулів навчальних дисциплін), сформованих на основі структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Передбачається такий розподіл навантаження студента за весь період навчання:

– аудиторних годин – 50%;

– індивідуальна робота викладача зі студентами – 18%;

– самостійна робота студентів – 32%.

Індивідуальний навчальний план студента має включати нормативні та вибіркові змістові модулі, що можуть поєднуватися в певні навчальні дисципліни. Вибіркові змістові модулі забезпечують підготовку для виконання вимог варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики. Це дає можливість здійснювати підготовку за спеціалізацією певної спеціальності, сприяє академічній мобільності та якості підготовки майбутніх фахівців. За вимогами кредитно-модульної системи студент має можливість індивідуального вибору змістових модулів (дисциплін) з дотриманням послідовності їх вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівця. При цьому кількість обов'язкових та вибіркових змістових модулів має становити 60 залікових кредитів. Ми прагнемо до того, щоб кожен заліковий кредит включав у себе різноманітні форми навчання: лекційні, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття – усі види практики, виконання самостійних завдань та інших форм і видів навчання та науково-дослідної діяльності.

Відпрацювання навчального матеріалу кожного модуля завершується проведенням модульного контролю, який проходить на останньому занятті модуля з метою діагностики досягнення цілей навчання. Додатковий час для підготовки до модульного контролю не виділяється. Підготовка здійснюється за рахунок часу на самостійну роботу студента, що передбачений робочою навчальною програмою для підготовки до занять.

Після закінчення вивчення навчальних дисциплін установлюється такий порядок перерахунку рейтингових показників нормованої 100-бальної інститутської шкали оцінювання в традиційну 4-бальну шкалу та європейську шкалу ECTS (див. табл. 1).

Таблиця

Порівняння рейтингових показників нормованої 100-бальної інститутської шкали оцінювання в традиційну 4-бальну шкалу та європейську шкалу ECTS

За шкалою ECTS	За шкалою інституту	За національною шкалою (як приклад)	
		Іспит	Залік
A	95–100 (відмінно)	5 (відмінно)	**Зараховано**
B	90–94 (дуже добре)	5 (дуже добре)	
C	75–89 (добре)	4 (добре)	
D	65–74 (задовільно)	3 (задовільно)	
E	60–64 (достатньо)	3 (достатньо)	
FX	3–59 (незадовільно – з можливістю повторного складання)	2 (незадовільно – з можливістю повторного складання)	**Незараховано**
F	0–34 (незадовільно – з обов'язковим повторним курсом)	2 (незадовільно – з обов'язковим повторним курсом)	

Таким чином, кредитно-модульна система дає змогу здійснювати перехід студентів у межах споріднених напрямів підготовки. Очікуваними соціальними, економічними та іншими наслідками впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу можуть бути підвищення рівня адаптації особи до зміни вимог ринку праці, максимальне забезпечення потреб особи у виборі освітнього рівня та кваліфікації, підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності, психологічне розвантаження студентів у кінці семестру, скорочення непродуктивного навчального часу (за рахунок ліквідації екзаменаційних сесій) тощо. Але для реалізації цього потрібно мати стандартизовану систему оцінювання якості освіти студентів. Розробка проблеми якості вищої освіти на європейському рівні передбачає створення набору узгоджених стандартів, процедур і керівних принципів забезпечення якості, дослідження способів створення адекватної узгодженої системи перевірки якості та акредитації агентств і організацій, які беруть участь в оцінюванні якості вищої освіти. Рекомендації щодо нормативних вимог визначаються згідно з Лісабонською конвенцією і Болонською декларацією. З метою незалежного забезпечення якісних показників освітньої діяльності законодавство України передбачає чіткий та прозорий механізм її регулювання, основними складовими якого є інституції ліцензування, атестації та акредитації.

Висновки. Отже, для формування та розвитку компетенції студента важливим є процес вимірювання, що базується на порівнянні досягнень із прийнятим національним освітнім стандартом та з європейськими вимогами.

Як показують наукові дослідження, роботи відповідних навчальних закладів, використання модульно-рейтингової системи стає вирішальним фактором ефективності навчання майбутніх фахівців [5].

Контроль за якістю освіти за кредитно-модульною системою навчання відрізняється гнучкістю, прозорістю та об'єктивністю, бо він дає можливість встановлення чіткої індивідуальної траєкторії здобуття вищої освіти, у якій враховуються всі види робіт студента і всі його навчальні здобутки. Відповідно до вимог європейського співтовариства, система оцінювання кожної країни повинна бути сумісною з розробленою та запровадженою Європейською кредитно-модульною системою. Система кредитів дасть змогу ефективно працювати в рамках концепції "навчання впродовж життя", створити унікальну можливість для людини з погляду її саморозвитку, самовдосконалення та утвердження на професійній ниві.

Література

1. Болонський процес : матеріали Центру міжнародних проектів "Євроосвіта".
2. Гончаров С.М. Вища освіта України і Болонський процес / С.М. Гончаров, В.С. Мошинський. – Рівне : НУВГП, 2004. – 142 с.
3. Іванюк І. Міжнародна програма PISA як інструмент зовнішнього оцінювання учнів / І. Іванюк // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 16–18.
4. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою від 15.05.2007 р. № 10. – Х. : Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, 2007.
5. Пономарьова Г.Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції : курс лекцій / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, Т.В. Отрошко. – Х., 2008.

ПАВЛЕНКО В.І.

ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються у суспільних відносинах, у змісті громадського життя, зумовлюють необхідність такої організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, яка забезпечила б, у першу чергу, розвиток особистості школярів, високу якість отриманих знань, сформованість необхідних умінь і навичок випускників. Вищезазначене вимагає, насамперед, істотного поліпшення якості роботи педагогічних кадрів. Реалізація цього завдання безпосередньо пов'язана з проблемою підвищення професійно-педагогічної компетентності вчителів, яка вирішується різними шляхами, передусім через організацію внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Отже, внутрішньошкільна науково-методична робота має забезпечити формування високої загальної і професійної культури вчителя, його готовності до творчості, до вироблення власного індивідуального стилю педагогічної діяльності, до прийняття нестандартних рішень, уміння співпрацювати з учнями, батьками, колегами.

Відтак постає проблема підвищення ефективності внутрішньошкільної науково-методичної роботи, визначення якої варто здійснювати на підставі науково обґрунтованих критеріїв.

Аналіз педагогічної літератури, нормативних документів, досвіду роботи з даної проблеми свідчить, що організація та здійснення науково-методичної роботи у навчальних закладах належить до надзвичайно важливих завдань модернізації системи середньої освіти.

Ці питання знайшли своє відображення в дослідженнях таких провідних учених та практиків: Ю. Бабанського, Т. Бесіди, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Галан, Ю. Гільбуха, М. Дробнохода, І. Жєрносека, М. Красовицького, С. Крисюка, Ю. Кудрявцева, О. Панасюка, І. Раченко, О. Сидоренка, В. Симонова, І. Соколова та ін.

Таким чином, вивчення науково-педагогічної літератури і досвіду роботи загальноосвітніх шкіл показало, що сучасні науковці визначають і певною мірою розкривають сутність, особливості, значення науково-методичної роботи, доводять, що вона сприяє збагаченню педагогічного колективу творчими знахідками, допомагає молодим учителям навчатися майстерності у більш досвідчених колег, а також спонукає вчителя до роботи над підвищенням свого фахового рівня. Проте на сьогодні недостатньо досліджень, які виокремлювали б та обґрунтовували критерії ефективності науково-методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета статті – розгляд критеріїв ефективності внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

У загальнонауковому значенні поняття “ефективність” входить до поняття “ефект”, появу якого пов’язують з природничими науками і визначають як “явище, що супроводжується певним результатом”. Поступово, з розширенням сфери наукового пізнання, термін “ефект” застосовується у різних науках як синонім термінів “корисний результат”, “корисна дія, що приводить до бажаного результату”. Отже, можна вважати, що саме від поняття “ефект” утворилось поняття “ефективність”.

Ефективність як складне і містке наукове поняття все більше входить у науку і є узагальненою філософською категорією. У загальній формі поняття “ефективність” означає ступінь наближення до максимального або оптимального результату при мінімумі негативних наслідків або витрат [2, с. 29].

Використовуючи це поняття, визначаємо не тільки якісно, а й обов’язково кількісно, як реалізована певна теоретична можливість досягнення мети щодо самої мети. Відтак, необхідно досить точно провести порівняння цієї можливості із самою метою, але спочатку необхідно виконати вимірювання, а потім за визначеним критерієм здійснити порівняння [2, с. 10, 11].

Отже, визначення ефективності системи, процесу або явища передбачає використання як якісних, так і кількісних показників. Слід відзначити праці В. Беспалька, В. Блинова, Ю. Татур, у яких простежується тенденція до поєднання якісного опису з кількісною оцінкою при виробленні критеріїв ефективності, вивченні ефективності методів навчання тощо.

Педагогічна наука розглядає різноманітні аспекти ефективності науково-методичної роботи, а саме:

– О. Сидоренко у своєму дослідженні доводить, що ефективність науково-методичної роботи залежить від реалізації умов: цілісність структурних формувань науково-методичної роботи, яка забезпечує наступність, перспективність і оптимальність у процесі визначення мети, змісту, форм та методів цієї роботи; здійснення диференціації у підході до вибору форм і змісту науково-методичної роботи; забезпечення науково обґрунтованого професійного рівня управління науково-методичною роботою [11];

– на думку Ю. Бабанського [1], М. Поташника [10], показником ефективності науково-методичної роботи є співвіднесення зростання педагогічної майстерності з кінцевою метою науково-методичної роботи – підвищення якості й ефективності навчально-виховного процесу.

Отже, аналіз цих та інших підходів до розкриття сутності “ефективність” дає підставу для висновку, що це поняття використовується як при оцінюванні проце-

сів, спрямованих на створення, перетворення чого-небудь без оцінювання результатів, до яких може призвести цей процес, так і при оцінюванні досягнутих результатів. Відтак, нами виокремлено дві групи критеріїв ефективності організації науково-методичної роботи: критерії, що відображають ефективність процесу організації науково-методичної роботи і критерії, що відображають результативність організації науково-методичної роботи.

За визначенням І. Жерносєка, критерії оцінювання науково-методичної роботи – це еталони, керуючись якими можна судити про досягнення оптимальних її результатів [4, с. 167]. У своїй праці він виокремлює такі критерії ефективності науково-методичної роботи, а саме:

1. Масовий розвиток творчої активності педагогічних кадрів.

2. Підвищення рівня теоретичної і науково-методичної підготовки педагогічних кадрів.

3. Активне застосування засвоєних науково-педагогічних знань і передового педагогічного досвіду у практичній діяльності вчителів і керівників навчальних закладів.

4. Підвищення рівня загальної і педагогічної культури педагогічних кадрів.

5. Поглиблення знань учнів, удосконалення їх моральних якостей на основі загальнолюдських цінностей [4].

Отже, запропоновані І. Жерносєком критерії ефективності науково-методичної роботи спрямовані на визначення змін, які відбуваються в якісному стані науково-методичної роботи.

Критерії, запропоновані О. Сидоренко [11, с. 116–118], забезпечують отримання оцінки ефективності науково-методичної роботи на основі кількісних показників, а саме:

– кількість вчителів, які підвищили кваліфікаційну категорію, одержали звання за результатами атестації;
– кількість учителів, які здобули науковий ступінь кандидата наук;
– кількість учителів, які виконують науково-дослідну роботу;
– наявність друкованих праць педагогів;
– видання науково-методичних збірників, бюлетенів, журналів тощо;
– кількість випускників, які закінчили школу із золотою та срібною медалями;
– кількість випускників, які вступили до вищих навчальних закладів;
– кількість випускників, які вступили до вищих педагогічних навчальних закладів;
– кількість учнів, які стали призерами обласних, всеукраїнських та міжнародних предметних олімпіад і конкурсів;
– коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу за результатами проведених зрізів;
– кількість форм науково-методичної роботи, що застосовується в районі (школі);
– кількість учителів, які беруть участь у науково-методичній роботі;
– кількість учителів, які висловили свою оцінку стану науково-методичної роботи;
– кількість учителів, які брали участь у районних, обласних, всеукраїнських конференціях, конкурсах, виставках;
– кількість експонатів, представлених на обласній виставці-ярмарку;
– кількість учителів, які взяли участь в обласному конкурсі “Учитель року”.

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що для оцінювання ефективності організації науково-методичної роботи необхідно визначити як кількісні, так і якісні критерії.

Кількісний підхід до визначення критеріїв дає можливість перетворювати певні характеристики, якості нашого сприйняття у числові значення, які легко обробляються.

Якісний підхід зумовлює проникнення у сутність процесу, об'єкта або явища, виявлення не тільки їх стану, а й чинників, що їх забезпечили.

З метою визначення критеріїв ефективності організації науково-методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі проаналізовано Закон України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Державну програму "Вчитель", Положення про методичний кабінет середнього закладу освіти, Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти, орієнтовні критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, наукові праці.

Аналізуючи педагогічну, методичну літературу, нормативні документи, ми дійшли висновку, що критерієм ефективності організації науково-методичної роботи є рівень професійно-педагогічної компетентності вчителя.

При визначенні цього критерію, виходили з того, що мета науково-методичної роботи полягає в підтримці компетентності педагогічних кадрів на рівні сучасних вимог, формуванні сучасного стилю педагогічного мислення, розвитку творчості та ініціативи педагогів.

Вивчення психолого-педагогічної літератури уможливлює висновок про те, що професійна компетентність педагогічних кадрів розглядалась у різних аспектах. Так, В. Бондар вважає, що компетентний учитель організовує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату, отже, учитель повинен постійно уявляти, формулювати, очікувати комплексний результат педагогічної діяльності [3].

Н. Кузьміна поняття професійної компетентності пов'язує з певною цариною діяльності педагога. Критеріями високопродуктивної (компетентної) педагогічної праці вона вважає способи навчання самоосвіті, самоорганізації, самоконтролю, способи пізнання вчителем себе, учнів, колег [5].

А. Маркова вважає професійно компетентною таку працю вчителя, у якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються високі результати у навченості та вихованості школярів. При цьому компетентність учителя визначається співвідношенням у реальній праці його професійних знань і умінь та професійних позицій, психологічних якостей. Автор розглядає дві сфери професійної компетентності: мотиваційну й операційну. Кожна з них включає різноманітні психологічні показники, що дають змогу визначити групи критеріїв компетентності: об'єктивні й суб'єктивні, результативні та процесуальні, нормативні та індивідуально-варіативні, наявного рівня й прогностичні, професійної відданості й творчості, соціальної активності, конкурентоспроможності та професійної прихильності, якісні та кількісні [7].

А. Орлов у теорії та практиці професійної діяльності вчителя і педагогічної освіти виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, система психолого-педагогічних знань, система знань у галузі предмета, який викладається, загальна ерудиція, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [8].

В. Пилипівський зазначає, що професійно компетентними педагогами слід вважати позитивно налаштованих (змотивованих) людей з нестандартними, творчими підходами до педагогічного процесу. Відповідальне ставлення до викладання предмета поєднується у таких педагогів з вірою у здібності своїх учнів. Найважливішим показником висококваліфікованої педагогічної праці є прагнення або бажання бути гарним учителем. У кінцевому підсумку професійний успіх визначається самою особистістю [9].

О. Шиян доводить, що рівень професійної компетентності спеціаліста у будь-якій сфері діяльності залежить від його здатності розвивати творчий потенціал і продуктивно займатися самовдосконаленням [12].

Узагальнення різних підходів до визначення професійно-педагогічної компетентності вчителя дали змогу виокремити такі її показники:

– знання предмета, що викладає;
– володіння методикою викладання;
– знання психологічних особливостей учнів;
– знання теоретичних основ педагогіки;
– знання педагогічних технологій;
– уміння користуватися методами дослідної діяльності;
– уміння аналізувати й узагальнювати власний досвід;
– володіння методами і прийомами самоосвіти.

Незаперечною є думка, що високий рівень професійно-педагогічної компетентності педагогів зумовлює інтенсивне впровадження в практику нових прогресивних педагогічних ідей, технологій навчання й виховання, досягнень сучасної педагогічної науки та практики, що в кінцевому підсумку сприяє підвищенню ефективності навчання й виховання школярів. Отже, другий критерій ефективності організації науково-методичної роботи – рівень навчальних досягнень учнів.

Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь і навичок, а й сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

При визначенні навчальних досягнень учнів аналізуються [6]:

– характер відповіді учня: цілісність, повнота, логічність, обґрунтованість, правильність;
– якість знань: осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
– ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
– рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки;
– досвід творчої діяльності: вміння виявляти проблеми, формулювати припущення тощо;
– самостійність оцінних суджень.

Таким чином, критеріями, що відображають результативність організації науково-методичної роботи, визначено рівень професійно-педагогічної компетентності вчителів і рівень навчальних досягнень учнів.

При визначенні критеріїв, що відображають ефективність процесу організації науково-методичної роботи, ми виходили з того, що ефективність організації

науково-методичної роботи залежить від визначеної мети й умов, що створені для її реалізації.

Отже, визначено критерій цілеспрямованості, який відображає процес регулювання науково-методичної діяльності відповідно до вимог цілей. Відтак, цілі науково-методичної діяльності та управління нею мають бути зорієнтовані на розвиток особистості вчителя, враховувати інтереси й запити, потреби розвитку всього педагогічного колективу. Крім того, стратегічні й тактичні цілі науково-методичної роботи та управління нею мають являти собою "дерево" взаємопов'язаних і практично зорієнтованих цілей. Регулювати науково-методичну роботу відповідно до мети можна тоді, коли цілі чіткі, конкретні, реально досяжні та забезпечують роботу педагогічного колективу у режимі розвитку.

Визначити реальні цілі науково-методичної роботи та ефективно її організувати можна на основі діагностування. Тому наступним критерієм, що визначає ефективність організації науково-методичної роботи за процесом, є критерій діагностичності. Основним завданням діагностування є виявлення основних труднощів і недоліків у роботі вчителя або передових досягнень у практиці. Така інформація допомагає об'єктивно оцінити педагогічну діяльність кожного вчителя, раціонально організувати методичну роботу з урахуванням особистих якостей, рівня компетентності й професійної майстерності вчителів.

Незаперечною є думка, що досягти високих результатів у будь-якій діяльності можна при позитивному ставленні кожного працівника до мети роботи, змісту, обраних способів дій з урахуванням потребово-мотиваційної сфери кожної особистості, індивідуальних особливостей людей, особливих рис груп, колективів, причетних до трудового процесу. Отже, для визначення ефективності організації науково-методичної роботи виокремлено критерій умотивованості педагогічного колективу. До показників, що розкривають цей критерій, зараховано: загальноприйняті цінності в педагогічному колективі, розуміння й усвідомлення ними цілей і завдань науково-методичної роботи, сприйняття педагогічної діяльності як особисто значущої, бажання мати професійне визнання серед колег, успіх власної системи роботи, автономія й індивідуальність поряд із високою потребою взаємодіяти з колективом, уміння набувати новий досвід у колег, радіти успіхам інших, бажання зробити внесок у спільну працю, розвиток своєрідності внутрішнього педагогічного середовища.

У зв'язку з цим варто зазначити, що досягти високого рівня ефективності організації науково-методичної роботи можна за умови комфортного перебування вчителів у навчальному закладі, сприятливого мікроклімату, коли існує партнерський стиль відносин у шкільному колективі, узгодження свобод і прав, співробітництво, гласність у діях, діалогічне спілкування учасників навчально-виховного процесу. Інтерес до власного вдосконалення, емпатія, конгруентність, неконфліктність, рефлексивне прийняття рішень, уміння працювати в команді, толерантність є передумовою досягнення цілей науково-методичної роботи. Отже, визначено критерій демократичності та психологічного супроводу здійснення науково-методичної діяльності у навчальному закладі.

Важливою умовою організації і здійснення науково-методичної роботи є системність та впорядкованість організації діяльності. Тому вважаємо, що ефективність організації науково-методичної роботи залежить від наявності зв'язку її цілей, завдань, змісту, можливості здійснювати моніторинг професійно-педагогічної діяльності вчителів і навчально-виховного процесу, наявності системи інформу-

вання про переваги й недоліки різноманітних форм методичної роботи, злагодженості у роботі її учасників, високої відповідальності за результати.

Рівень реалізації критеріїв дає змогу визначити ефективність науково-методичної роботи.

Висновки. Запропоновані критерії слід розглядати як цілісну систему, елементи якої доповнюють один одного. Проте кожен із виокремлених критеріїв відрізняється своїми специфічними характеристиками та своєю функціональною природою. Від рівня прояву кожного критерію залежить рівень організації науково-методичної роботи у навчальному закладі в цілому.

Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Блинов В.М. Эффективность обучения: Метод. анализ определения этой категории в дидактике / В.М. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 192 с.
3. Бондар В. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання / В. Бондар // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 2. – С. 85–101.
4. Жерносєк І.П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях : монографія / І.П. Жерносєк. – К., 2001. – 204 с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психол. структура деятельности учителя и формирования его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 182 с.
6. Лозовая В.И. Активность личности в обучении и пути ее формирования // Джерело педагогічної майстерності : методичний бюлетень / В.И. Лозовая ; під ред. Г.В. Єльникової. – Х., 1995. – С. 5–8.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя : книга для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 193 с.
8. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус / А.А. Орлов // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 60–68.
9. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества / В.Я. Пилиповский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 97–103.
10. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М.М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.
11. Сидоренко О.Л. Організація науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл : навч. посіб. / О.Л. Сидоренко. – Х. : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. – Майдан, 1997. – 136 с.
12. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О.М. Шиян // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 63–68.

ПАЛАМАРЕНКО І.О.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Проблема підготовки медичних кадрів постійно перебуває в центрі уваги вищої медичної освіти. Це пояснюється зростанням впливу охорони здоров’я на сучасне суспільство, значенням первинної медичної допомоги та необхідністю управління трудовими ресурсами [5]. Розвиток науки, досягнення у галузі медицини, поява нових фундаментальних досліджень, сприяють зростанню потреби у висококваліфікованих медичних кадрах, впровадженню сімейної медицини, зміні концепції вищої медичної освіти.

Підтвердженням цього є освітні реформи, які охопили всі розвинуті країни світу, у тому числі Західної Європи. Модернізація вищої медичної освіти в контексті процесів європейської інтеграції спостерігається і в Україні. Проте виникає запитання: наскільки вища медична освіта України відповідає високим міжнародним стандартам, а також глибоким традиціям вітчизняної освіти? Адже лікар завжди був ета-

лоном добропорядності, милосердя, взірцем служіння суспільним інтересам. Тому зараз у зв´язку з цими освітніми інноваціями особливо цінним та актуальним є вивчення і застосування передового досвіду інших країн, зокрема Великої Британії.

Вивченню системи освіти та виховання Великої Британії присвятили наукові дослідження такі українські вчені, як: М.П. Лещенко (підготовка вчителів до естетичного виховання), Л.П. Пуховська (професійна підготовка вчителів), Н.М. Авшенюк (стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі), Г.С. Воронка (післядипломна економічна освіта в університетах Англії), І.П. Задорожна (підготовка вчителів англійської мови у Великобританії), Ю.В. Кіщенко (формування професійної майстерності вчителя у системі педагогічної освіти Англії та Уельсу), С.М. Коваленко (тенденції розвитку освіти дорослих в Англії), Г.В. Марченко (екологічна освіта в середніх школах Великобританії) та інші.

Проблемам історії становлення, теорії та практики медичної освіти в Україні на різних етапах її розвитку приділяли увагу українські вчені: Я.В. Цехмістер, О.М. Гуменюк, Я.М. Кміт, Л.Є. Клос та інші.

Однак проблема стану медичної освіти у Великій Британії залишилася поза увагою вітчизняних дослідників. Тому виникає необхідність ліквідувати цю прогалину.

Мета статті – проаналізувати структуру медичної освіти Великої Британії з метою вивчення передових досягнень британських педагогів і медичних працівників.

Розглянемо детальніше особливості підготовки лікарів однієї з найрозвинутіших країн світу.

Медицина завжди була й є дуже популярною у Великій Британії, тому існує великий конкурс під час прийому абітурієнтів до медичних шкіл. У Великій Британії оцінці “відмінно” відповідає А-рівень (A-level), “дуже добре” – В-рівень (B-level). Більшість медичних шкіл вимагають обов’язковий A-level з хімії, деякі, крім хімії, вимагають також з фізики, біології чи математики (принаймні результати мають бути не гіршими, ніж AAB або AAAB). Хоча щороку збільшується кількість місць для вступу, конкурс, однак, не знижується, оскільки зростає кількість кандидатів, що відповідають необхідним вимогам [8, с. 4].

Абітурієнти мають право подавати заяви на вступ не більше ніж до чотирьох медичних шкіл не пізніше середини жовтня, щоб бути зарахованими наступного року. За цим уважно стежить Служба з прийому до університетів та коледжів (UCAS). Вона обмежує кількість медичних шкіл, які можуть вибрати абітурієнти, до чотирьох. Крім того, у більшості медичних шкіл Великої Британії необхідною умовою для абітурієнта є складання Британського тесту для перевірки клінічних здібностей (UK Clinical Aptitude Test – UKCAT), який також проходить приблизно за 7–9 місяців до ймовірного зарахування. Метою цього тесту є перевірка абітурієнтів щодо їх розумових можливостей, здібностей вирішувати проблеми та критично мислити. UKCAT є обов’язковим у таких школах, як: Абердин, Брайтон та Сассекс, Кардіфф, Данді, Іст Англія, Единбург, Глазго, Халл Йорк, Кіл, Лідс, Ньюкасл, Ноттінгем, у деяких Лондонських школах (Queen Mary, St. George’s) та інших. У ряді шкіл, таких як Кембридж, Манчестер, Оксфорд, Лондон (Imperial) та Лондон (UCL) крім A-level-іспитів та інтерв’ю, було впроваджено додатковий Біомедичний вступний тест (Biomedical Admission Test – BMAT), метою якого є отримання додаткової інформації про кандидата [8, с. 22–23].

Отже, структура медичної освіти у Великій Британії складається з таких циклів: додипломного (undergraduate), що включає загальну (доклінічну) вищу освіти та медичну (клінічну). Цей цикл закінчується присвоєнням степені “бакалавра медицини або хірургії (M. B., B. S.)”. Цикл післядипломної освіти включає магістерські про-

грами (тривалістю від одного до двох років) з присвоєнням ступеня “магістра” (Master Degree) або курс, який відповідає нашій аспірантурі (postgraduate), що веде до отримання вченого ступеня доктора (Doctoral чи PhD Degree) [2].

Завдання першого циклу – дати загальну підготовку у галузі природничих та доклінічних наук. Цей цикл навчання триває два роки. Спочатку читаються курси, пов’язані з будовою людського тіла: анатомія, гістологія й ембріологія. Одночасно або після них – курси, пов’язані з функціями людського тіла: фізіологія, біохімія, фармакологія, іноді біофізика. У ході лабораторних занять студенти спочатку займаються мікроскопічним дослідженням нормальних тканин (гістологія), а потім починаються заняття з патологічної анатомії, бактеріології, імунології, паразитології, у ході яких досліджуються всі фактори, які призводять до патологічних змін в організмі. Все частіше на перших курсах читаються також курси з психології, біостатистики, організації охорони здоров’я, профілактики алкоголізму, з екстреної медицини, медичної етики тощо [2].

Клінічний період можна умовно розділити на початковий клінічний та кінцевий [3, с. 10]. Клінічні дисципліни вивчають протягом наступних трьох років. У цей період навчальний рік ділиться на три семестри по три місяці, причому в кожному семестрі студент має різних викладачів. Зазвичай це досвідчені лікарі (асистенти професора), за якими закріплюють по 6–7 студентів, які утворюють академічну групу. Основний акцент переноситься на роботу студентів у клініці, а кількість лекційних годин зменшується. Лікар-куратор веде в стаціонарі 4–5 хворих, які є об’єктом навчання студентів. Більшу частину часу в клініці студент самостійно працює біля ліжка хворого, за необхідності консультуючись зі своїми кураторами, один раз на тиждень бере участь в обході професора або завідувача відділення. Для цього періоду характерна менша регламентація навчального процесу [6, с. 55].

У цей період студенти все частіше контактують з пацієнтами, обстежують їх і в невеличких групах обговорюють їх діагнози та лікування. Студенти починають з вивчення загальної терапії і хірургії, а потім переходять до вивчення основних спеціальностей, включаючи акушерство і гінекологію, педіатрію, ларингологію, офтальмологію, шкірні захворювання і психіатрію. Студенти повинні ознайомитися з лікуванням амбулаторних хворих, роботою відділення швидкої допомоги, рентгенографією і променевою терапією, а також спостерігати за хірургічними операціями. При цьому продовжуються заняття з патології, мікробіології, гематології, імунології, епідеміології, фармакохімії та інших дисциплін, деякі дисципліни обирає сам студент.

До основних форм навчального процесу належать лекції, семінари, практикуми (лабораторні роботи) та практичні заняття в лікарнях, підчас яких також відбувається прийом та лікування хворих. Від курсу до курсу зменшується кількість лекцій, збільшується важливість практикумів, дискусій, науково-дослідних робіт лікувальної роботи в стаціонарі та в амбулаторному відділенні. Останніми роками навчальні програми переглянуті у бік скорочення кількості лекцій і підвищення (збільшення) часу на самостійну роботу студентів. Таким чином, “класична” структура медичного курсу, поділеного на два роки доклінічного та три роки клінічного навчання, у багатьох медичних закладах замінюється. Це означає, що з самого початку навчання студенти набувають клінічного досвіду у галузі загальної хірургії чи терапії. Більше уваги приділяється професійним навичкам, таким як спілкування з пацієнтами та з колегами – медичним персоналом [8, с. 9].

Взагалі медичні навчальні заклади тісно пов’язані з великими лікарняними комплексами. Лікарні знаходяться під наглядом Національної служби охорони здоров’я; до

складу управління лікарень входять представники місцевої спільноти, більшість з яких не мають професійної медичної освіти, а також представники університетів та працівники лікарень. Окрім надання медичної допомоги населенню, лікарні повинні надавати навчальним закладам можливості й умови для викладання та дослідних робіт. У країні діє 32 навчальних заклади, понад 90% випускників після закінчення стають лікарями. Спеціально організовані ради, що займаються питаннями фінансування вищої освіти, встановлюють квоти з прийому студентів до кожного університету; студентів вибирають за допомогою централізованої системи даних про абітурієнтів [3, с. 43].

Випускний іспит проводиться Єдиною національною комісією (United Hospital Committee) два рази на рік (у жовтні та червні). Він складається з трьох частин: письмової, усної і клінічної, і приймається в спеціальній екзаменаційній залі (театрі) за встановленим ритуалом. Кожний випускник отримує іменний екзаменаційний номер, щоб залишатися анонімним для екзаменатора [6, с. 56].

Оскільки клінічна частина іспиту проходить в екзаменаційній залі, куди запрошують тематичних хворих, студент зобов'язаний впродовж 30 хв обстежити хворого, поставити діагноз та обґрунтувати його. Потім випускник отримує другого хворого і доповідає про результати обстеження іншому екзаменатору.

Результати випускних іспитів оголошують лише через декілька днів. Ті, що успішно склали іспит, отримують диплом лікаря і перший вчений ступінь – бакалавра медицини і бакалавра хірургії [6, с. 56].

Професія медика пропонує різноманіття спеціальностей: від хірурга до психіатра, від лікаря загальної практики (сімейного лікаря) до дослідника, від анестезіолога до рентгенолога, що приваблює абітурієнтів. Для випускників медичних закладів безробіття є досить рідкісним випадком. Більшість студентів на початку своєї кар'єри продовжують навчання, щоб здобути кваліфікацію спеціаліста у тій чи іншій галузі медицини, навчаючись ще чотири-шість років, залежно від спеціалізації.

Близько половини всіх випускників зрештою стають лікарями загальної практики, тобто сімейними лікарями. Щоб стати лікарем загальної практики необхідне трирічне навчання після отримання диплому. Близько 90% контактів пацієнтів з національною Службою охорони здоров'я відбувається у галузі загальної практики. Загальна практика користується попитом серед лікарів-жінок, близько третини сімейних лікарів є жінками, і ця тенденція зростає. Інтуїтивний підхід у галузі охорони здоров'я набуває все більшого значення. Багато лікарів загальної практики суміщають спеціальності чотирьох або п'яти спеціальностей, сестринські обов'язки, обов'язки патронажної медсестри, акушерки та адміністратора [8, с. 5].

Після того, як лікар вирішить, на якій спеціалізації йому зупинитися, він обирає термін загального навчання після одержання вищої освіти в обраній галузі, який зазвичай триває від чотирьох до шести років. Такими спеціалізаціями можуть бути кардіологія, патологія, педіатрія, медицина катастроф та швидкої допомоги, акушерство та гінекологія, хірургія, онкологія, анестезія та геронтологія.

Деякі лікарі обирають професійну медицину, пропонуючи послуги працівникам тієї чи іншої організації. Збройні сили запрошують до праці лікарів та стають спонсорами студентів-медиків щодо клінічного навчання з подальшою перспективою для таких студентів працювати після закінчення навчання у своїх медичних центрах [8, с. 5].

Деякі лікарі спеціалізуються у галузі соціальної медицини. До відповідальності таких лікарів входить охорона здоров'я дітей, планування сім'ї, здоров'я навколишнього оточення та догляд за людьми похилого віку. Лікарі можуть займатися соціальною медициною після закінчення курсу загальної практики або навчання за відповідними клінічними спеціальностями. Деякі стають посадовцями у галузі

охорони здоров'я і несуть відповідальність за стан здоров'я всієї громади, а також контролюють поширення небезпечних хвороб, що підлягають реєстрації. Інші стають керівниками лікарень та обіймають керівні посади в Службі охорони здоров'я. Незначна кількість випускників займається теоретичною клінічною медициною та стають медичними журналістами.

Деякі лікарі вирішують зробити кар'єру у галузі досліджень. Це набагато легше зробити тим, хто під час навчання пройшов додатковий курс таких наук, як біохімія або фізіологія. Дехто з лікарів влаштовується в лабораторії Служби медичних досліджень. Деякі з таких лабораторій працюють на базі медичних навчальних закладів та університетських факультетів. Інші працівники беруть участь у компаніях з дослідження раку, працюють у фармацевтичній промисловості, токсикологічних лабораторіях хімічних фірм та в асоціаціях біологічних досліджень, що займаються контактними дослідженнями тощо [8, с. 5].

Кожний рік дехто з випускників медичних факультетів вирішує зовсім не ставати лікарями, проте слід зазначити, що таких дуже мало (менше ніж 10%). Медична спеціальність може допомогти їм здобути іншу кваліфікацію. Зокрема багато фармацевтів, що працюють у фармацевтичній промисловості, мають медичну освіту [8, с. 6].

Після закінчення медичної школи молодий лікар зазвичай прагне потрапити в програму підготовки лікарів у якому-небудь шпиталі. У Великій Британії робота ординатором протягом року – обов'язкова умова отримання дозволу на самостійну практику.

Навіть успішне завершення третього циклу медичної освіти не завжди автоматично дає право займатися медичною практикою. У Великій Британії ліцензуванням медичної практики займаються спеціальні комісії.

Цікава система лікарських градацій. Діапазон медичних постів від найстаршого до наймолодшого такий: консультант (Consultant), медичний ассистент (Medical Assistant), старший реєстратор (Senior Registrar), реєстратор (Registrar), старший медичний пост з повною реєстрацією, що проходить спеціалізовану підготовку (Senior House Officer), медичний пост з повною реєстрацією, що проходить спеціалізовану підготовку (House Officer), пост лікаря, що закінчив базову медичну освіту і працює протягом першого року з умовною реєстрацією до отримання повної реєстрації (Pre-registration House Officer) [7].

Консультант – найвища посада серед лікарів. Аби її зайняти, потрібна висока професійна кваліфікація. Консультанти можуть працювати як повний, так і неповний робочий день (причому в декількох лікарнях), що дає їм змогу займатися приватною практикою та вдосконалювати свою майстерність [1]. Навіть багаторічний практичний досвід медичного ассистента не завжди дає йому можливість бути обраним на посаду консультанта, оскільки головним критерієм є відповідна кваліфікація.

Старший реєстратор повинен працювати протягом двох років за обраною спеціальністю і мати найвищий ступінь у своїй спеціальності.

Реєстратор також повинен мати високу кваліфікацію. Хірургічний реєстратор може виконувати нескладні операції самостійно, але об'ємні хірургічні втручання він виконуватиме лише у присутності старшого за званням хірурга.

Три молодші пости займаються послідовно, після проходження відповідного кваліфікаційного періоду (кожен розрахований на один рік). На цих етапах до обов'язків лікарів входить багато рутинної медичної роботи: оформлення документації, асистування при операціях тощо [1].

Висновки. Отже, система медичної освіти у Великобританії багатоетапна і має таку структуру: додипломний період (ділиться на доклінічний та клінічний),

який триває п’ять років, та дореєстраційний період (субординатура з загальної практики та хірургії), який триває рік. Після складання іспитів і проходження всіх “інстанцій мануальних навичок” стажист отримує звання “зареєстрованого лікаря загальної практики (сімейного лікаря)”. Але для того, щоб мати право практикувати, треба пройти трирічну підготовку і стати лікарем загальної практики чи сімейним лікарем, оскільки все населення Великої Британії перебуває на реєстрації у сімейних лікарів. Для здобуття спеціалізації треба вчитися ще від 4 до 6 років [4]. Така складна структура медичної освіти у Великій Британії сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців. Вважаємо за доцільне врахувати досвід Великої Британії у підготовці фахівців медичної галузі в Україні.

Література

1. Акимова С.Л. Стажировка в Шотландии [Электронный ресурс] / С.Л. Акимова. – Режим доступа: <http://www.mmm.spb.ru/russian/MAPO/10/9.php-28k>.
2. Арапов М.В. Медицина и медицинское образование [Электронный ресурс] / М.В. Арапов. – Режим доступа: <http://www.informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/2003/cour0312/1900.htm-59k>.
3. Вартанян Ф. Медицинское образование в некоторых странах Европы / Ф. Вартанян, С. Рожецкая // Врач. – 2002. – № 5. – С. 43–44.
4. Кузнецова О.Ю. О системе последипломного образования в Великобритании и перспективах сотрудничества академии с британскими партнерами [Электронный ресурс] / О.Ю. Кузнецова. – Режим доступа: <http://www.mmm.spb.ru/russian/MAPO/10/9.php-28k>.
5. Пантюк И.В. Подготовка врачебных кадров за рубежем [Электронный ресурс] / И.В. Пантюк. – Режим доступа: <http://minzdrav.by/med/docs/journal/St13_1996_4.doc>.
6. Сохин А.А. Система подготовки врачебных кадров в Великобритании / А.А. Сохин // Советское здравоохранение. – 1989. – № 12. – С. 54–58.
7. Украинский Медицинский Совет. Работа для врачей в Британии, врачебная практика, обмен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medicalcouncilukraine.org/work/index.htm>.
8. CRAC Degree Course Guides Series 2: Medical & related professions 2006/2007. Trotman Publishing. – 2006. – 59 p.

ПАЩЕНКО Д.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Мета статті – розглянути передумови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів.

Досліджуючи цю проблему, ми звернули увагу на те, що саме поняття “формування” в педагогічній літературі останніх років все частіше вживається із зневажливим відтінком. Дехто вважає, що це поняття взагалі не може бути педагогічною категорією [1], бо “формування” означає надання якоїсь певної, наперед заданої форми, що несумісне із творчим процесом виховання неповторної особистості.

Втім, подібний “аргумент” легко можна спростувати тим беззаперечним твердженням, що робота геніального скульптора також є творчим процесом, хоч і зводиться до формування із глини чи іншого матеріалу певного образу. Здійснюючи цей процес, скульптор не має наперед заданої форми, він її творить. Отже, не слід штучно уподібнювати лише на етимологічній підставі творчий педагогічний процес “формування” з виробничими процесами виготовлення однакових шаблонних виробів, що навіть у технічній термінології визначається дещо іншим поняттям – “штампування”.

Академік В.І. Бондар зауважує, що поняття “формування” зайняло своє неправомірне місце серед категорій педагогіки і дуже часто ототожнюється з категоріями “розвиток” і “виховання”. Це, на його думку, зовсім не означає, що термін “формування” слід обходити в педагогіці, його можна замінити термінами “утворення” або “становлення” [2].

Досить показовим є один документ – “Концепція національного виховання”, схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30.06.94 р., де проголошено: “Ми практично відмовились від поняття “формування”, яке протягом значного часу існувало в радянській школі” [3]. Але далі, після цієї категоричної фрази, у цьому ж документі ще 22 рази зустрічається заклик до вчителів формувати інтелектуальний та культурний потенціал, почуття національної гідності та гордості за Україну, світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації, кращі здібності та якості дитини, родинно-побутову й екологічну культуру, особистісні риси громадянина й взагалі – цілісну, всебічно розвинену особистість.

Дуже часто в науковій і довідковій літературі визначення формулюються так, що деякі поняття з одного джерела виявляються тотожними іншому поняттю з іншого джерела. Наприклад, у досить пристойному педагогічному словнику термін “професійна придатність” визначається як “відповідність індивідуальних рис професіонала вимогам, які висуває певна професія до рівня розвитку цих рис” [4, с. 30]. Але ж це, скоріше, “професійна готовність”, а не “професійна придатність”. Адже ще на вступних іспитах у формі співбесіди чи виконання творчих завдань може визначатися професійна придатність абітурієнта до конкретної спеціальності, тобто виявлятися відсутність у нього тих фізичних, психічних чи інших вад, які можуть у подальшому унеможливити виконання ним функцій учителя певного профілю, зокрема, вчителя початкових класів.

Щоб уникнути термінологічних непорозумінь, визначимося з трактуванням тих термінів, які будемо використовувати в цій статті.

“Професійна придатність” – це наявність у людини сукупності морфофізіологічних і психологічних особливостей, без яких неможливо успішно виконувати професійні функції. Без наявності професійної придатності до певної спеціальності недоцільно розпочинати здобуття відповідного фаху (людині без музичного слуху не варто здобувати музичну освіту, дальтоніку не слід домагатися здобувати ті професії, у яких важливу роль відіграє чітке розпізнавання кольорів тощо). Втім, навіть віртуозний фахівець може втратити професійну придатність у результаті інвалідності. Отже, професійна придатність залежить не тільки від фахових знань, умінь і навичок. Над нею потрібно серйозно замислюватися ще тоді, коли виникає перша, може ще й поверхова, зацікавленість професією.

“Професійне покликання” – життєве призначення і спрямування людини, що є найпотужнішим чинником усвідомленого вибору професії і надає її фаховій діяльності доцільності, осмисленості й перспективності. Передумовами виникнення покликання є професійна придатність, позитивні емоції від успішного виконання основних видів діяльності відповідної спеціальності, наявність привабливих життєвих перспектив при виборі певного фаху. Професійне покликання може передувати здобуттю фахової освіти. Його, як правило, відчувають вперше тоді, коли виникає стійкий інтерес до професії.

Покликання до професії вчителя початкових класів виявляється, насамперед, у тому, що молода людина відчуває потяг до спілкування з дітьми цього віку, усвідомлює свою потрібність цим дітям та прагне зробити все, щоб зробити свій внесок в їх розвиток й отримати задоволення від результатів своєї праці. Це виявляєть-

ся в тому, що, ще не знаючи про існування сензитивних періодів, людина з покликанням вчителя початкових класів підсвідомо, на емоційному рівні, інтуїтивно відчуває ту місію, якій має намір присвятити своє життя.

"Професійна готовність" до педагогічної діяльності, окрім професійної придатності, передбачає ще й науково-теоретичну й практичну підготовку вчителя, тобто наявність у нього передбачуваних професіограмою відповідної спеціальності знань, умінь і навичок, особистісних і професійних якостей.

Перш, ніж визначитися з поняттям "готовність учителя до гуманістичного виховання", потрібно з'ясувати суть терміна *"гуманістичне виховання"*, котрий ми будемо трактувати як спеціально організований процес цілеспрямованого управління розвитком дитини шляхом створення сприятливих умов позитивної самореалізації вихованця в процесі його співпраці з педагогами, батьками, членами дитячого колективу та спілкування з природою, навколишнім соціумом і культурою.

Основними завданнями гуманістичного виховання дітей молодшого шкільного віку є такі:

– зберегти й зміцнити здоров'я дитини, розвинути ті позитивні задатки, котрі закладено в ній від природи (для цього вчитель повинен уміти вчасно помітити початок кожного сензитивного періоду вихованця і вжити необхідних заходів для розвитку відповідних позитивних задатків);

– здійснити "олюднення" змісту навчання в початковій школі, домогтися особистісно орієнтованого стилю спілкування вчителя з вихованцями;

– організувати життєдіяльність у класі і скоординувати спілкування з дитиною в сім'ї так, щоб вихованець відчував задоволення від повноцінності свого життя: особисту захищеність, радість успіху, віру у власні сили, задоволення від своєї потрібності оточуючим тощо. Іншими словами: не готувати дитину до ілюзорного повноцінного життя у віддаленому майбутньому, а створити справді повноцінне щасливе життя зараз, у шкільні роки;

– правильно зорієнтувати дитину у виборі тих видів ("сродної" за Г.С. Сковородою) діяльності, до яких у неї є найбільший внутрішній потяг, що в майбутньому полегшить їй свідомий вибір професії за покликанням, а отже, стане однією з важливих передумов досягнення особистого щастя;

– не нав'язувати будь-яку ідеологію як "єдино-правильну" картину будови світу, тобто не допускати заідеологізованості навчання, а допомогти дітям у доступній для їх віку формі ознайомитися з найхарактернішими відмінними рисами тих ідеологій, про які вони найчастіше чують вдома і по телебаченню, з найдоступнішими їх уяві варіантами будови світу;

– привчити дитину самостійно здійснювати оптимальний вибір своєї дії з альтернативних варіантів з усвідомленням власної відповідальності за результати вибору. Як не парадоксально може видатися на перший погляд, але навіть дітей молодшого шкільного віку можна привчити робити це із задоволенням, але за умови, що вчитель практикуватиме застосування "відповідальності" переважно у формі заохочення за успіх, а не як покарання;

– сформувати у молодшого школяра гуманні моральні якості та оптимістичний погляд на життя. Без наявності у вчителя гуманістичного світогляду, життєвого та педагогічного оптимізму досягти цього практично неможливо.

Звичайно ж, учитель-гуманіст не зможе емоційно нейтрально розповідати, наприклад, про фашизм, шовінізм, расизм чи інші антигуманні, людиноненависницькі теорії. Та цього й не потрібно робити. Прищеплювати дітям толерантне став-

лення потрібно лише до спірних точок зору, які не розпалюють між людьми жорстокості й ворожнечі.

Н.В. Кузьміна, розробивши психологічну структуру діяльності педагога [5], виділяє в ній такі чотири функціональні компоненти: *конструктивний* (добирання й структурування матеріалу, виділення вузлових моментів і тенденцій, виокремлення головного й розподіл його за часом, моделювання наукового пошуку та навчально-виховного процесу); *організаційний* (забезпечення цілеспрямованості діяльності студентів та власної професійної роботи і поведінки в процесі безпосереднього спілкування з студентами); *комунікативний* (встановлення педагогічно доцільних стосунків із студентами та всіма партнерами по професійній діяльності) і *гностичний* (знання змісту та способів впливу на студентів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей; осмислення особливостей навчально-виховного процесу, результативності, переваг й недоліків власної діяльності, своїх потенційних можливостей).

Із загальнопсихологічної теорії Д.М. Узнадзе [6] випливає, що будь-якій діяльності неодмінно передує установка, тобто готовність людини виконувати певну діяльність, що виникає в процесі врівноважування стосунків між індивідом та середовищем й зумовлюється попереднім досвідом.

Сучасні дослідники найчастіше виділяють три компоненти готовності людини до виконання будь-якої діяльності:

– *мотиваційний* (“ціннісно-мотиваційний” [7], “мотиваційно-когнітивний” [8]), що включає в себе потреби й інтереси, котрі спонукають людину до певних дій;

– *змістово-процесуальний* (“пізнавально-орієнтаційний” [7], “когнітивний” [9]), що передбачає наявність знань суті та теоретичних засад тієї чи іншої досліджуваної діяльності;

– *проективно-конструктивний* [8] (“операційний” [10], “дієво-операційний” [7] або “рефлексивний” [11] – наявність необхідних практичних умінь.

Це найпопулярніший перелік компонентів готовності, який наводиться у багатьох дисертаційних дослідженнях [7; 8; 11; 12], присвячених феномену готовності. Їх умовно можна назвати функціональними компонентами готовності, бо вони відповідають основним функціям педагогічної діяльності. Іноді до нього додаються ще деякі, наприклад *оцінно-регулятивний* [8]. Цей компонент також має право на існування, хоча функції оцінювання й регулювання вже охоплені першим і третім компонентами.

Психологи окремо виділяють ще й “*особистісний*” компонент психологічної готовності (керівників освітніх організацій до управління) [10]. Сюди входять риси, пов’язані зі ставленням до самого себе, до суб’єктів професійного спілкування, до своєї діяльності та до держави. Але всі ці риси (компетентність, високий інтелектуальний рівень, організаторські здібності, відданість роботі, любов до дітей, гуманність, вимогливість до себе, громадянська позиція, національна свідомість тощо) можуть бути повністю охоплені мотиваційним, змістово-процесуальним та дієво-операційним компонентами.

Не порушуючи традиційної системи компонентів готовності (мотиваційний, змістово-процесуальний та дієво-операційний) та враховуючи специфіку предмета нашого дослідження, ми виділили такі прояви готовності вчителя саме до гуманістичного виховання:

1. Робота вчителя за покликанням, відчуття професійного щастя від спілкування з вихованцями, любов до дітей та до професії (мотиваційний компонент готовності).

2. Наявність гуманістичного світогляду, повага до дитини, віра в її сили й можливості, засновані на наявності професійних знань (змістово-процесуальний компонент).

3. Висока моральність учителя, що ґрунтується на національній самосвідомості, духовному потенціалі та гуманних загальнолюдських якостях: бути, насамперед, людиною, а вже потім – професіоналом.

4. Громадянська вихованість, тобто потрібно бути свідомим законослухняним громадянином з активною життєвою позицією.

5. Педагогічна майстерність як сукупність професійно значущих знань, умінь та навичок, особистісних рис і якостей.

6. Звичка реалізовувати внутрішню установку на повагу до прав дитини.

Характерною ознакою справжнього педагога, здатного здійснювати гуманістичне виховання, є його *інтелігентність,* тобто готовність ігнорувати власні егоїстичні інтереси заради блага справи. Для людини, що обрала фах учителя, інтелігентність неодмінно має стати стилем життя.

Визначення рівнів розвитку якоїсь однієї загальнолюдської чи професійної якості, встановлення критеріїв кожного її рівня не становить особливих труднощів. Непомірно складнішою є спроба встановити певну градацію такої інтегрованої педагогічної якості, як готовність учителя до гуманістичного виховання учнів. Адже ця готовність залежить не від якоїсь окремої якості, а від сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, особистих рис характеру тощо. Жодного із цих складників не можна ігнорувати, і водночас при формуванні вчителя в педагогічному ВНЗ було б помилково допускати тенденційну (під концепцію дослідження) зарегламентованість роботи із студентами, бо, захопившись формуванням одних, безсумнівно, позитивних якостей, можна випустити з уваги інше, не менш важливе.

Наприклад, можна бути доброзичливою щирою людиною, до якої тягнуться діти, кожному слову якої беззастережно вірять, з кого намагаються брати приклад, але перебувати під впливом антигуманної ідеології. І тоді чим привабливішими будуть риси цієї людини, чим комунікабельнішою і впливовішою на дітей та їх батьків вона буде, тим більшої шкоди завдаватиме такий вчитель підростаючому поколінню, а отже, і суспільству.

Це зовсім не означає, що нова генерація педагогів неодмінно повинна виходити зі стін педагогічного ВНЗ більшовиками-ленінцями або, навпаки, антикомуністами. Та й хто має моральне право визначати, яка ідеологія є “єдино правильною” і нав’язувати її як обов’язкову – викладач, ВНЗ, міністерство? У ст. 15 Конституції України чітко зазначено, що “жодна ідеологія не може визнаватися державою як обов’язкова” [13]. Як тут не пригадати мудре порівняння-аналогію О.А. Захаренка: “Чи доводилося вам хоч раз у житті милуватися незайманим різнотрав’ям на узліссі? Скільки кольорів, відтінків, форм! Яка гармонія! Минають десятиріччя, а неповторна краса залишається. Так і в суспільстві: лише в єдності розмаїття культур, освітянських систем – прогрес і довголіття. Кому не відомо, що будь-яка монокультура часто хворіє, потребує захисту, ліків і врешті-решт гине” [14, с. 9].

Ще одним не менш важливим складником цієї готовності є безумовна *повага до самоцінності кожної особистості*, усвідомлення розумом і серцем аксіоми: найвища цінність у світі – людина. Але вчителю не вдасться сформувати цієї якості у дітей молодшого шкільного віку, якщо в нього самого не буде бережного, з елементами емпатії, ставлення до всього живого.

Зазначені складники готовності вчителя до гуманістичного виховання є безумовними. Їх відсутність може звести нанівець всю іншу роботу педагогічного ВНЗ з підготовки вчителя-гуманіста.

К.Д. Ушинський, як і інші педагоги, зазначав, що особистість виховується особистістю. За цією самою логікою, гуманіста може виховати тільки гуманіст. Досвід показує, що найбільш дієвим є виховання, що здійснюється власним прикладом, радістю від свого життя, педагогічним оптимізмом. Вчитель, який отримує радість від спілкування з дітьми, від свого захоплення (хобі), а також задоволення від успіху інших, їх щастя, вміє співпереживати, щиро вірить у могутність педагогіки та власні сили, у потенційні можливості дитини, здатний реалізовувати найзаповітнішу мету своєї педагогічної діяльності – сформувати щасливу особистість.

Можна сказати й інакше: щасливу людину може виховати той, хто сам повною мірою відчуває радість від свого буття. Психологічний комфорт вчителя залежить від цілого комплексу умов, частина з яких залежить не лише від педагогічного ВНЗ: міцне здоров'я, благополуччя в сімейному житті, матеріальний достаток тощо. Все те, що перешкоджає вчителю бути повною мірою щасливою людиною, неодмінно шкодить і успіху в його професійній діяльності.

То що ж зрештою є визначальним показником для встановлення міри готовності вчителя до гуманістичного виховання: переважання якостей інтроверта чи екстраверта, схильність до емпатії, чи інші якості?

Сама професія вчителя вимагає від нього бути екстравертом, тобто мати явно виражену спрямованість інтересів, переживань, діяльності на дітей, їх батьків, природу. За визначенням "Українського педагогічного словника", екстраверт "...не здатний до зосередження й до аналізу своїх внутрішніх переживань" [15, с. 114]. Але вчитель, не будучи водночас інтровертом, не заглиблюючись у свій внутрішній світ, не аналізуючи свої переживання, не ставлячи себе подумки на місце іншого, був би неспроможним здійснювати гуманістичне виховання. Адже орієнтація на інших людей, точніше на благополуччя інших людей, – це чи не основний професійний обов'язок педагога.

Для вчителя-гуманіста, як і для вихованців, досить бажаною є така якість, як емпатія. За визначенням "Українського педагогічного словника", емпатія трактується як "пасивно-споглядальне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання з метою надати дієву допомогу" [15, с. 116]. Підкреслюваний пасивний відтінок цієї якості унеможливлює обрання її за критерій визначення рівня готовності вчителя до гуманістичного виховання. На цю роль більше підходить інша якість – *симпатія*, тобто "почуття приязні, прихильності, доброзичливості до іншої людини, що емоційно переживається" [15, с. 303]; вона нерозривно пов'язана з одним із істотних виразників гуманності – *милосердям*, тобто "жалісливою й діяльною любов'ю, яка виражається в готовності допомогти тим, що потрапив у біду (людям і всьому живому)" [15, с. 207]. Пов'язує обидва ці поняття те, що в них органічно поєднуються духовно-емоційний і конкретно-практичний прояви гуманності. Але симпатія виявляється у звичайних умовах, а милосердя, як правило, – в екстремальних, однак суть у них однакова і може бути виражена одним терміном – *гуманність*.

Висновки. Отже, для здійснення гуманістичного виховання молодших школярів учителю необхідне, насамперед, таке:

– робота за покликанням, любов до дітей та своєї професії;

– обізнаність з вітчизняним та зарубіжним досвідом гуманізації соціального середовища та виховання, вміння творчо використовувати його у своїй професійній діяльності;

– знання об’єктивної історії та вміння розпізнавати її фальсифіковані трактування. Уміння використовувати знання історичних фактів для ефективної виховної діяльності з дітьми. Обережне використання історичних міфів у виховній роботі з метою запобігання закладанню у свідомість молодших школярів спотвореного уявлення про минуле свого народу та людства;

– гуманістичне світосприйняття минулого, сучасного і майбутнього, життєвий оптимізм;

– специфіка виховної діяльності з молодшими школярами вимагає від учителя не лише врахування їх вікових особливостей, а й знання фольклору, дитячої літератури, вміння виховувати на прикладі казкових і літературних героїв.

Література

1. Слєпухов М. Сумнівні аксіоми радянської педагогіки / М. Слєпухов // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 15–18.
2. Бондар В.І. Термінологічний бум у педагогіці: методологічний аналіз / В.І. Бондар // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 7–10.
3. Концепція національного виховання: Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
4. Максименко В. Педагогічний словник / В. Максименко // Шкільний світ. – 2001. – № 6–7. – 39 с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
6. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилисси : Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.
7. Парасюк І.А. Виховання любові до дітей як структурного компонента професійної готовності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / І.А. Парасюк ; НПУ ім. М. Драгоманова. – К., 2000. – 18 с.
8. Бужина І.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук : 13.00.04 / І.В. Бужина ; Ін-т пед. АПН України. – К., 2005. – 43 с.
9. Капская А.И. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / А.И. Капская. – К., 1989. – 36 с.
10. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
11. Макарова О.С. Формування готовності майбутнього вчителя до комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / О.С. Макарова ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.
12. Ярошенко О.Г. Формирование у учителей общеобразовательных школ готовности к освоению передового педагогического опыта : дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Г. Ярошенко // НИИ педагогики УССР. – К., 1986. – 178 с.
13. Конституція України : прийнята на п’ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К. : Преса України, 1997. – 80 с.
14. Захаренко О.А. Поспішаймо робити добро / О.А. Захаренко. – Черкаси, 1997. – 28 с.
15. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

ПЕРЕВОРСКАЯ Е.И.

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ УСТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО КОНТАКТА

Проблемы коммуникации никогда не были обделены вниманием педагогов, психологов, социологов, лингвистов и других ученых [1–8; 10; 11]. Коммуникативный контакт (далее – КК) является существенной стороной общения, его необхо-

димым моментом. Общеизвестно, что от того, как будет решена задача привлечения внимания и установления контакта, зависит успех конкретного акта общения [12]. При этом к КК отношение несколько двойственное: с одной стороны, он представляет собой первичное условие всякого общения, а с другой – это все-таки лишь условие, а не само общение. В силу этого исследования, посвященные анализу КК, сравнительно немногочисленны и достаточно актуальны.

Разумеется, нельзя сказать, что относящиеся к КК вопросы о месте его в структуре человеческой деятельности и о возможных составляющих системы вербальных и невербальных его показателей остались вне сферы внимания ученых. Например, Г. Ревеш положил теорию контакта в основу высказанной им гипотезы о происхождении языка [20]. Я. Щепанський [18] проанализировал пространственный, психический и социальный контакт и лишь на основе социальных контактов ввел представление о взаимодействиях. Социально-психологический аспект пространственной и иных форм межличностного контакта обсуждался в работах А.У. Хараша [16; 17]. В генетическом плане потребность в эмоциональном контакте анализировалась К. Обуховским [9]. Ряд публикаций по проблеме КК был связан с фатическим общением, начало рассмотрению которого положила известная работа Б. Малиновского [19].

Цель статьи – выявление при помощи специально разработанной методики наиболее широко применяемых, эффективных средств установления коммуникативного контакта.

В данной публикации представляется полезным определить те способы, приемы, с помощью которых говорящие пытаются добиться превращения одностороннего контакта в двусторонний. Ведь именно такой двусторонний КК представляет собой подлинно адекватную, эффективную основу для последующего общения. Правда, многие такие приемы были известны еще в античные времена. С тех пор и до наших дней к особенностям установления контакта с аудиторией или с отдельным собеседником проявляют внимание педагоги, психологи, политики, юристы, социологи, журналисты, проповедники и др. Известно немало эмпирическим путем найденных способов обратить на себя внимание и заставить себя слушать, т. е. добиться контакта, и многие такие способы активно применяются. В связи с этим следует уточнить исследовательскую задачу.

Поставленная задача включает выявление тех универсальных способов установления КК, которыми пользуются не только представители профессий сферы “человек-человек”, но и широкий круг людей, не прошедших никакого специального обучения. Тем самым предполагается выявить в каком-то смысле “рабочие”, реально применяемые способы установления контакта, доступные не только специалистам, но и рядовым индивидуумам. Кроме того, в задачу исследования входит оценить и выявить наиболее эффективные способы установления контакта, т. е. те примененные испытуемыми средства, которые приводят к контакту, способствуя опредмечиванию потенциальными партнерами потребности в общении. Привычно применяемые в качестве попыток установить КК средства могут носить весьма разнообразный характер, например, включать прямые обращения к потенциальному партнеру (партнерам), просьбы и уговоры уделить время для беседы, требования о контакте и т. п. Вербальные приемы и способы рассчитанны на то, чтобы привлечь и заинтересовать потенциального партнера по общению (например, тематикой предлагаемой лекции, разговора), а на этой основе – побудить его к опредмечиванию потребности в общении, установлению КК. Именно этот вид вербальных средств и будет нас интересовать. Поэтому необходимо хотя бы предположительно указать

механизм перехода одностороннего контакта в двусторонний контакт как результат действия специальных вербальных средств, направленных на актуализацию у потенциального партнера потребности в общении. На наш взгляд, все эти средства, приемы и способы призваны служить актуализации у потенциального партнера (партнеров) соответствующих социальных установок, понимаемых как состояния предрасположенности, готовности к тем или иным формам активности [14]. В социальных установках выделяются, как правило, три составляющих их компонента: аффективный, когнитивный и поведенческий. Соответственно и применяемые для установления КК средства могут ориентироваться на каждый из трех компонентов социальных установок. Мы остановимся на тех средствах, которые предназначены воздействовать на когнитивный аспект установки, отвлекаясь от поведенческого и эмоционального аспектов (они особенно хорошо изучены специалистами в области рекламы и массовых информационных процессов). Таким образом, эти средства ориентированы на актуализацию у потенциального партнера установок с конкретным когнитивным содержанием.

Активность, связанная с побуждением потенциального партнера к общению, может быть необходимым условием выполнения и операций, и действий, и самостоятельной деятельности. Рассмотрим их в качестве коммуникативных действий, служащих реализации конкретных коммуникативных целей. Для выявления средств реализации коммуникативных целей была разработана специальная методика, к описанию которой мы теперь переходим.

Согласно замыслу исследования, методика должна была обеспечить первостепенное внимание испытуемых к установлению контакта, в результате чего промежуточная цель побуждения потенциального партнера к вступлению в контакт оказалась бы выдвинутой на первый план. Такая задача могла быть выполнена, если бы мы затруднили контакт, заставили испытуемых прибегать к специальным приемам воздействия на потенциального партнера. Достижению этого способствовало создание ситуации конкуренции говорящих за внимание аудитории. Мотив конкуренции обеспечивался следующим образом. Испытуемые (18 студентов 2-го курса факультета психологии Днепропетровского национального университета) участвовали по двое, и каждый должен был на основе предложенной ему научной статьи (было выбрано 20 статей из “Вісника Дніпропетровського університету: Педагогіка і психологія”, по общему признанию испытуемых, все статьи были “сухие” и “неинтересные”) составить более интересный текст, чем это удастся конкуренту. Испытуемым давали разные статьи, разрешали опускать произвольные фрагменты в них, делать любые добавления. Взяв за основу “сухие” сведения, испытуемым предстояло составить такой устный текст, который бы побудил аудиторов выслушать его и предпочесть тексту, составленному конкурентом.

Конкуренция заключалась в следующем: подготовленные конкурирующими испытуемыми тексты записывались на два диктофона (каждый текст – на свой диктофон). Согласно условию, длительность каждого текста должна была составлять 2,5–3 минуты. Испытуемым разрешалось делать пробные записи, пользоваться секундомерами. Далее тексты прослушивались каждым аудитором по методике дихотического восприятия. Аудиторам предстояло сначала разобраться, какой из текстов (звучащий из диктофонов, приставленных соответственно к левому и правому уху) ему интереснее (по произвольному признаку), дослушать до конца и пересказать в присутствии испытуемых. Испытуемым разъяснялось, что решение о том, какой конкретно текст слушать (т. е. установить контакт), принимается аудитором

в начальный период прослушивания, в дальнейшем же – даже если аудитор и разочаровывался в своем выборе – контакт не должен нарушиться, т.к. аудитор тогда рисковал бы, что ему не удастся по окончании текста восстановить его целиком. Тем самым средства побуждения аудитора к вступлению в контакт должны были быть применены уже в самом начале подготавливаемых текстов.

Остановимся подробнее на описании некоторых этапов проведения методики. Следует отметить, что важным этапом реализации методики было ранжирование статей с целью отобрать действительно “самые неинтересные” из них. Для этого 20 статей, выбранных случайным образом из вышеназванного сборника, были предложены для ранжирования группе экспертов из 14 человек – студентам старших курсов и близким к ним по возрасту людям с высшим образованием. После подсчета суммарного “места” каждой статьи были отобраны 10 из них. Контингент испытуемых состоял из активных на занятиях студентов, более уверенно, чем другие, работающих в аудиториии. Они были разбиты на постоянные диады, и каждая диада приняла участие в проведении методики пять-шесть раз. Все испытуемые включались в ситуацию конкуренции.

Процесс аудирования проходил в три этапа. Первый этап – это обязательное аудирование в присутствии испытуемых не известным им заранее аудитором. Этот этап был необходим для создания у испытуемых мотивации соревнования, кроме того, его результаты учитывались на последующих этапах. На втором этапе производилось объединение (перезапись на диктофоны) всех допустимых сочетаний по два на множестве текстов. Допустимыми считались все сочетания, кроме подходивших под одно из следующих ограничений: 1) не объединяются тексты, наговоренные мужским и женским голосом; 2) не объединяются тексты, составленные разными испытуемыми на тему одной и той же статьи; 3) не объединяются тексты, продолжительность звучания которых разнится более чем на 10 секунд.

Все получившиеся объединения текстов были предложены для прослушивания аудиторам, каждому из которых предлагался набор из четырех пар текстов, в которых тематика не повторялась. Каждый текст был объединен – с учетом первого этапа аудирования – с тремя другими текстами (если имелось больше возможностей объединения, то случайным образом выбиралось не более трех из них) и соответственно входил в три набора. Тем самым максимальное число предпочтений (выборов) для каждого текста равнялось четырем; реальное же число выборов в подавляющем большинстве случаев отличалось от максимального. Все тексты, которые получили не более одного выбора, были в результате второго этапа аудирования исключены из дальнейшего рассмотрения как не отвечающие цели установления контакта между испытуемым и аудиторами.

На третьем этапе были составлены все возможные (с учетом указанных выше ограничений) сочетания оставшихся текстов. Далее были составлены наборы из текстов с непересекающейся проблематикой, и каждый набор предлагался не менее, чем двум аудиторам (в отдельных случаях – трем-четырем). Итого в сумме всех трех этапов аудирования отдельные тексты проходили аудирование пять-восемь раз, причем на каждом последующем этапе тексты “конкурировали” со все более равноценным материалом. По итогам третьего этапа аудирования были отобраны те тексты, которые получили не менее трех выборов, в том числе – не менее одного выбора на третьем этапе. Именно в отобранных после всех трех этапов аудирования текстах, согласно предположению, были использованы средства, оказавшиеся достаточно эффективными для реализации цели побуждения аудиторов к вступлению в КК.

Прежде всего, исследование показало, что предложенная методика соответствует его целям: составленные испытуемыми тексты начинались с таких средств и при-

емов, которые, по замыслу испытуемых, должны были обеспечить предпочтение со стороны аудитора и тем самым представляли собой попытку реализовать коммуникативную цель, т. е. установить контакт. Также исследование показало, что после шести-семи экспериментальных сеансов испытуемые начинают повторяться, в силу чего в составленных ими текстах не встречаются новые приемы привлечения аудитора. Учитывая этот факт, представляется целесообразным ограничивать участие испытуемых пятью-шестью сеансами. Было выявлено, что мотив соревнования быстрее и сильнее актуализуется у участников постоянных пар (конкурирующих друг с другом во всех сеансах аудирования), чем у случайно объединенных перед началом каждого сеанса аудирования в диаду испытуемых. Такие результаты показали, что в ходе двух этапов аудирования были отделены и не рассматривались на третьем этапе все тексты, оказавшиеся “ниже” некоего эмпирического уровня. Таких текстов оказалось ровно половина общего их количества. Возникла задача найти причину столь высокого “отсева”. Анализ данных показал, что таких причин можно насчитать две. Во-первых, двое испытуемых оказались менее удачливыми составителями текстов, чем их коллеги: на третьем этапе каждый из них оказался представленными лишь одним текстом. Во-вторых, почти не получали предпочтений те тексты, с которыми испытуемые начинали свою деятельность. На третьем этапе аудирования был представлен лишь один из текстов, составленных испытуемыми в первом сеансе, и лишь два текста из составленных во втором сеансе. Для сравнения укажем, что всего три из составленных в четвертом сеансе текстов не оказались представленными на третьем этапе.

Есть определенные основания утверждать, что результаты деятельности испытуемых изменялись во времени к лучшему. Причем “улучшение” (в том смысле, что продуцированные на этом сеансе тексты выбирались аудиторами) наступало на третьем или (что чаще) на четвертом сеансе. Наблюдение показало, что к этому времени испытуемые освобождались от близкого следования составленному тексту и свободнее применяли приемы, имеющие целью установить КК.

Результаты исследования показали, что примененные испытуемыми средства, которые обеспечивали КК, не образовали иерархическую структуру. Иначе говоря, анализ ответов аудиторов не позволял выделить безусловно “лучший” (или “лучшие”) прием (приемы), позволяющий (-ие) с очень высокой степенью вероятности “приковать” внимание слушающего. На третьем этапе аудирования число выборов для каждого текста распределилось в значительной степени равномерно. Таким образом, следует признать, что в проведенном исследовании не встретилось ни одного способа, всегда и безусловно обеспечивающего КК.

Переходим к рассмотрению тех средств установления КК, которым были оказаны предпочтения на третьем этапе аудирования и которые могут считаться достаточно эффективными. К таким средствам можно отнести следующие: указание на значительность затрагиваемой проблемы; использование цитат; применение риторических восклицаний и вопросов; обращение испытуемых к широко известному факту, событию; нарушение ожиданий слушающего; ввод ложного персонажа; построение ситуации, аналогичной эпизодам из известных литературных произведений, фильмов; апелляция испытуемых к авторитетам, к самим себе; прямое обращение к слушающему и др. Остановимся более подробно на анализе некоторых из них.

Среди эффективных приемов установления коммуникативного контакта назовем апелляцию к авторитетам, обращение к известным именам. Данный прием хорошо известен теоретиками и практиками риторики, его активно применяют в рекламе, он широко используется при функционировании массовых коммуникативных процессов. Специалисты отмечают, что содержание сообщения, передаваемо-

го через систему массовой коммуникации, иногда лучше служит достижению цели, если в него включается указание (или хотя бы намек) на то, что предлагаемую точку зрения разделяют личности, бесспорно уважаемые в данной человеческой общности. Психологическое объяснение этого источника эффективности сводится к тому, что люди чувствуют себя увереннее, когда они знают о поддержке со стороны других [13]. Заметим, что при разработке методов анализа письменных текстов апелляция к авторитетам оказалась соотнесена с фактором “очеловеченности”. Обращение к авторитетам характеризовало даже те продуцированные испытуемыми тексты, в основе которых лежали статьи, не предлагающие испытуемым готовых списков авторитетов. Тем самым можно сделать вывод, что апелляция к авторитетам, введение известных имен -доступный и широко применяемый эффективный прием, способствующий установлению контакта с потенциальным партнером.

Эффективным для установления КК средством зарекомендовала себя замена сложных, малознакомых терминов введенными в тексты описаниями с помощью доступной лексики научных понятий, фактов и т. п. Таким образом, малоизвестные термины следует дифференцированно применять (аудиторы должны быть соответствующим образом подготовлены к их восприятию) с целью установления коммуникативного контакта. Ведь, как показали полученные данные, не всякие термины такого рода служат установлению контакта. Может быть сделан вывод, что насыщенность текста малопонятными терминами часто препятствует выбору этого текста со стороны аудиторов, в то время как наличие известных наименований, легко воспринимаемых научных описаний (возможно, наряду с небольшим количеством малоизвестных терминов) представляет собой фактор, способствующий установлению коммуникативного контакта.

Эффективным, хотя и сравнительно редко применяемым испытуемыми средством установления КК, может считаться прием нарушения ожиданий партнера. Суть этого приема сводится к тому, что аудитор ожидает с самого начала услышать “сухую” научную информацию, а вместо этого испытуемый начинает аудирование с неожиданного рассказа о чем-то, казалось бы, совершенно отвлеченном, не относящемся к проблематике текста (например, одна из испытуемых начала рассказывать о покупке соседкой лотерейного билета), но впоследствии логически привязанном к основной тематике данного аудирования. Таким образом испытуемые добились внимания ряда аудиторов, ожидания которых услышать с самого начала нечто совершенно иное не оправдались. Действие механизма нарушения ожиданий согласуется, на наш взгляд, с выводами исследований в области понимания письменного текста, предложившими следующую схему описания: сначала происходит активизация ожиданий (предвосхищений, запросов) реципиента, далее он включается в процесс поиска решения (сообщение – это процесс решения проблемы) и, наконец, эти ожидания снимаются, так как в тексте предлагается решение. При этом исследователи отмечают, что ожидания реципиента строились одновременно на двух уровнях: специфических ожиданий по поводу конкретных элементов текста (фраз, слов, букв) и метаожиданий, т. е. предвосхищение смыслового инварианта, общего контура текста, направленности его развертки. Иначе говоря, развертка текста выступала для реципиента по принципу: предвосхищение общего смыслового инварианта, но неожиданность (новизна) его конкретного воплощения [15]. И когда выступающее в форме ожиданий предвосхищение общего смыслового инварианта или концепта текста было обмануто, такой текст способствовал установлению коммуникативного контакта.

Распространенным, особенно в педагогической, ораторской практике, является прием прямого обращения к слушающему. В продуцированных испытуемыми те-

кстах данный прием зарекомендовал себя эффективным средством установления КК. Как показал полученный материал, обращения к слушающему имели форму побуждений. Это могли быть побуждения к слушанию: “Слушайте, слушайте! Самая оригинальная и неповторимая статья! Прямо сейчас! И только у нас!” Это могли быть, например, побуждения к припоминанию: “Вспомните, что вы знаете об этом?”, “Вспомните имена выдающихся ученых”. Таким образом, обращение к слушателю, выраженное в форме побуждений, – это широко используемый испытуемыми в аудировании способ установления КК. И если в ораторской практике этот прием давно и широко используется, то и в продуцированных испытуемыми текстах, рассчитанных на восприятие не аудиторией, а отдельным аудитором, данный способ установления коммуникативного контакта также зарекомендовал себя эффективным.

В качестве средства установления контакта испытуемые часто применяли риторические высказывания. Они могли носить характер восклицаний: “Бедные школьники! Большинство из них – лишь жалкие рабы устаревшего учебника!” Однако чаще риторические высказывания употреблялись в форме вопросов. Они могли группироваться и следовать подряд, сериально: “А как понять то, что происходит в современной школе? Нужно ли нам тестирование? К чему оно приведет? Выиграет ли от этого высшая школа?” Нужно сказать, что риторические вопросы всегда использовались ораторами в качестве средства привлечения внимании аудитории. Считается, что они вносят разнообразие в выступление, способствуют созданию проблемной ситуации. Проведенная методика показала, что риторическими высказываниями пользовалось большинство испытуемых, и ряду текстов, в которых был применен данный способ установления КК, были отданы предпочтения аудиторов. Тем самым данный прием должен быть признан эффективным.

Далее отметим еще два приема установления коммуникативного контакта, которые, хотя и встретились в ограниченном числе текстов, все же зарекомендовали себя эффективными. Это, во-первых, обращение к текущим общественным событиям, злободневным фактам. Так, некоторые испытуемые попытались использовать широкий интерес к сложным политическим противостояниям в обществе. А один из испытуемых связал текст предложенной ему статьи с жизнью своего факультета. И во-вторых, это апелляция испытуемых ж самим себе, включение в текст упоминаний о своих собственных интересах. Так, одна из испытуемых начала с того, что ей, студентке психологического факультета университета, было интересно столкнуться с новой интерпретацией достижений психологической науки. Другая испытуемая заявила, что ей кажется плодотворным обращение в статье к обсуждению проблемы формирования познавательного интереса студентов. Отметим, что перечисленные два средства установления контакта – апелляция к злободневным фактам и апелляция к собственным интересам – рекомендуются в книгах по ораторскому мастерству. Методика показала, что они представляют собой не только рекомендуемое, но и реально применяемое средство установления коммуникативного контакта.

Выводы. Выше были перечислены все те приемы установления КК, которые оказались эффективными в рамках проведенного исследования. Напомним, что задача испытуемых ограничивалась реализацией цели установления контакта с потенциальным партнером, ибо, по условиям исследования, установленный контакт не должен был далее разрушаться. Кроме того, испытуемые были лишены возможности “привязки” к индивидуальным особенностям конкретных партнеров и потому должны были прибегнуть к универсальным средствам, способствующим установлению контакта, т. е. тем средствам, которые должны были быть рассчитаны на всех. Тем самым при проведении исследования выявились те конкретные средства

установления КК, которые активно и эффективно применяются, когда актуализируется соответствующая коммуникативная цель.

Литература

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / [под ред. А.А. Бодалева]. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1983.
2. Войскунский А.Е. Моделирование общения / А.Е. Войскунский // Речевое общение: проблемы и перспективы. – М., 1983.
3. Волкова Н.П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001.
4. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: інноваційні методи навчання / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2004.
5. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття науков. ступ. докт. пед. наук / Н.П. Волкова. – Луганськ, 2006.
6. Коваль С.Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих навчальних закладах освіти : автореф. дис. на здобуття науков. ступеня канд. психол. наук / С.Б. Коваль. – Івано-Франківськ, 2001.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977.
8. Ломов Б.Ф. Познание и общение / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1988.
9. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М., 1971.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
11. Семиченко В.А. Психология общения / В.А. Семиченко. – К. : Магистр-S, 1997.
12. Сорокин Ю.А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. – М., 1979.
13. Социальная психология. Краткий очерк / [под ред. Г.П. Предвечного, Ю.А. Шерковича]. – М., 1975.
14. Социальная психология / [под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова]. – Л., 1979.
15. Сухобская Г.С. Изучение эффективности воздействия научно-популярного текста с помощью методики оценочных шкал. Сообщение 1. Факторная структура восприятия научно-популярного текста / Г.С. Сухобская, И.А. Тамарченко // Новые исследования в психологии. – 1976. – № 2.
16. Хараш А.У. Коллективность аудитории и активность реципиента / А.У. Хараш // Место и функции массовой коммуникации (радио, телевидение, кино, пресса) в процессе педагогического воздействия. – М., 1975.
17. Хараш А.У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды / А.У. Хараш // Вопросы психологии. – 1977. – № 4.
18. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. – М., 1969.
19. Malinowski B. The problem of meaning in primitive languages / B. Malinowski // C.K. Ogden, J.A. Richards. The Meaning of Meaning: 2nd ed. – N. Y. ; L., 1927.
20. Revesz G. The Origin and Prehistory of Language / G. Revesz. – L. : Longmans and Green, 956. VII.

ПЕРЕТЯГА Л.Є.

ЗМІСТ І ПОКАЗНИКИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Обравши курс на інтеграцію до європейського та світового співтовариства, наша держава природно входить у глобальний процес єднання країн і народів, створюючи тим самим передумови для збільшення міжкультурних контактів. У зв’язку із цим виникає нагальна потреба в спеціально організованому процесі, який має на меті оволодіння особистістю *полікультурною компетентністю,* що дасть змогу жити та продуктивно співпрацювати з представниками різних народів і куль-

тур як у межах самої поліетнічної держави, так і в сучасному багатокультурному світі взагалі.

Метою статті є розкриття змісту й показників полікультурної компетентності молодших школярів.

Сьогодні в літературі представлено декілька десятків видів компетентностей. Але, незважаючи на відсутність сьогодні загальноприйнятої класифікації ключових компетентностей, оволодіння якими вимагає сучасне життя, серед основних груп компетентностей обов'язково називають ті, що передбачають здатність жити, продуктивно взаємодіяти з людьми, які відрізняються поглядами, культурою, сповідують іншу релігію, спілкуються іншими мовами. Для їх позначення різні вчені застосовують різноманітні терміни.

Представники Організації економічного співробітництва та розвитку (далі – ОЕСР) під час визначення компетентнісної моделі особистості виокремили три категорії ключових компетентностей. Одна з них включає *вміння функціонувати соціально в гетерогенних групах,* що передбачає: здатність жити та взаємодіяти з іншими людьми, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому розумінні (взаємодія з людьми, які спілкуються іншими мовами та відрізняються поглядами тощо). Це є особливо важливим для взаємодії з суспільством, яке має іншу культуру, цінності та соціально-економічне підґрунтя [4].

Зарубіжні вчені J. Berry, P. Pedersen, D. Sue, T. Cross, I. Krause, J. Havenaar вживають термін "*культурологічна компетентність",* під яким розуміють систему або сукупність індивідуальних ціннісних установок, емоційно-пізнавальних паттернів та шаблонів поведінки, стратегій побудови міжособистісних і професійно-ділових відносин, що дають змогу індивідуумам організовано й злагоджено співпрацювати в умовах міжкультурної взаємодії [5].

А. Хуторський серед переліку ключових компетенцій виділяє *загальнокультурну компетенцію*. Вчений трактує її дуже широко, розглядаючи як коло питань, з яких учень має бути добре обізнаним, мати знання та досвід певної діяльності. Це особливості національної та загальнолюдської культури, культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних явищ та традицій, роль науки та релігії в житті людини, компетенції у сфері побуту та культурного дозвілля [7].

За класифікацією В. Байденко та Н. Селезньової виділяють п'ять груп ключових компетенцій, якими молодь має оволодіти в процесі освіти. Серед них названі такі: "компетенції, що визначають підготовленість до життя у багатокультурному й полікультурному суспільстві, здатність підтримувати і поширювати клімат толерантності, поваги до людей інших культур, мов і релігій" [2].

Т. Поштарьова, В. Гуров вживають термін "*етнокультурна компетентність*", розглядаючи його як "властивість особистості, що виражається в сукупності об'єктивних уявлень і знань про ті чи інші етнічні культури, що реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, які сприяють ефективному міжетнічному взаєморозумінню та взаємодії" [5, с. 77].

Рада Європи спробувала визначити компетенції, якими мають володіти сучасні європейці. Їх перелік знайшов своє відображення в *Концепції ключових компетентностей як освітнього результату* (1996 р.). У цьому документі з-поміж п'яти груп ключових компетенцій було названо полікультурні (багатокультурні), тобто такі, що стосуються життя в полікультурному (багатокультурному) суспільстві.

Поняття "*полікультурні компетентності*" включає прийняття відповідальності, повагу до інших та вміння жити з людьми інших культур, мов або релігій.

Освіті відводилась найголовніша роль у розвитку полікультурної компетентності особистості для запобігання відродженню расизму, ксенофобії [3, с. 10]. Необхідно зазначити, що визначені Радою Європи п'ять груп компетенцій увійшли до "Загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти". У цьому документі серед основних груп компетентностей, яких вимагає сучасне життя, названі й *полікультурні,* під якими розуміють оволодіння особистістю досягненнями культури, повагу до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань і соціальних станів.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що сутність полікультурної компетентності полягає в тому, що людина, яка володіє цією компетентністю, виступає активним носієм досвіду у сфері міжособистісної взаємодії з представниками різних культур: етнічних, мовних, гендерних, релігійних, соціальних тощо. Етнокультурна компетентність передбачає прийняття етнокультурних розбіжностей, повагу до представників різних народів, готовність та здатність жити в полікультурному середовищі.

Полікультурна компетентність, як і етнокультурна, дає змогу прийняти і зрозуміти своєрідність способу життя іноетнічних спільнот, побачити позитивні сторони різноманіття і тим самим сприяє розвитку конструктивного міжетнічного діалогу. Таке розуміння дає можливість стверджувати, що етнокультурна й полікультурна компетентність багато в чому пересікаються, але не зводяться один до одного.

Ми поділяємо думку тих авторів, які вважають, що компетентність, у тому числі й полікультурна, не можна визначити тільки через суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її прояві належить обставинам [2; 5; 6]. Володіти полікультурною компетентністю означає здатність мобілізувати під час міжетнічної взаємодії отримані знання й уміння.

Ми розуміємо *полікультурну компетентність* як складне багатокомпонентне особистісне утворення, що є результатом полікультурної освіти і ґрунтується на теоретичних засадах та об'єктивних уявленнях про етнокультурне різноманіття світу, яке реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, що 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.

Таке бачення надає можливість схарактеризувати *полікультурну компетентність* як складне, особистісне утворення, що включає такі структурні компоненти: когнітивний, афективний, операційний, поведінковий.

Системоутворювальні складові полікультурної компетентності взаємозумовлені й перебувають у складній взаємодії, тому формуються в тісному взаємозв'язку. Охарактеризуємо компоненти полікультурної компетентності молодших школярів, кожен з яких має свою внутрішню структуру. Підґрунтям для формування полікультурної компетентності виступає *когнітивний компонент*, який передбачає оволодіння полікультурними знаннями:

– про етнокультурні особливості рідної культури;

– про етнокультурні особливості різних народів світу (їх історію, мову, звичаї, культуру);

– про загальноприйняті норми та правила поведінки при взаємодії з представниками різних народів і культур;

– про полікультурну термінологію.

Взагалі людина має вагомий потенціал для розширення своїх полікультурних знань. Існує навіть певна закономірність: чим більше людина пізнає інші культури,

тим більше зростає її здатність до пізнання взагалі. І навпаки, чим більше розвинута система пізнання в людини, тим більшу здатність до розуміння іншої культури вона демонструє. Процес пізнання інших культур починається передусім з пізнання своєї власної етнічної культури. Цей процес є надзвичайно важливим для людини, оскільки несе здоров'язберігаючу функцію і є підґрунтям для пізнання інших культур, тому що тільки та людина, яка добре обізнана з культурою свого власного народу, здатна зрозуміти й оцінити культурні надбання інших народів.

Таке твердження ґрунтується на думці, що досвід освоєння власної національної культури виступає інструментом пізнання інших, раніше не відомих культур [5]. При цьому, як зазначає М. Беннет, спочатку в дитині має бути сформована готовність визнавати етнокультурні відмінності як щось позитивне, що потім повинно розвитись у здатність до міжетнічного розуміння й діалогу [5]. Саме діалог як філософська категорія містить у собі вміння не тільки викладати свою точку зору, але й слухати іншу. Розуміння цього дає змогу стверджувати, що здатність бачити в іншому собі подібного, а в іншій культурі – раціональне зерно є конструктивною основою безконфліктного існування. Таким чином, ведення діалогу можна вважати першоосновою продуктивної міжкультурного взаємодії.

Отже, *когнітивний компонент* становить понятійну основу полікультурної компетентності, який створює передумови для прийняття культурних відмінностей, адекватного тлумачення поведінки етнофорів та є підставою для корекції власної поведінки в процесі міжетнічної взаємодії, запобігаючи тим самим виникненню непорозуміння між представниками різних народів і культур.

Однак лише полікультурних знань про етнокультурне різноманіття світу є недостатньо, оскільки іноді людина може мати високий рівень сформованості полікультурних знань і одночасно демонструвати ворожість або індиферентність стосовно представників різних етнічних груп. У цьому аспекті особливої значущості набуває афективний компонент як емоційна реакція, що виникає при засвоєнні фактичної інформації й трансформується в емоційне ставлення на основі рефлексивних процесів. Дуже важливо, щоб траєкторія розвитку емоційних відносин під час формування полікультурної компетентності спрямовувалася від упереджень і негативних стереотипів до емпатії та толерантності стосовно представників різних народів та культур.

Ми поділяємо думку П. Степанова та І. Бондаренко, що не обов'язково заглиблюватись в культуру (тим більше, що всього різноманіття культур неможливо пізнати) для того, щоб отримати уявлення про "інакшість" [1]. Тому у роботі з дітьми на перше місце має виходити робота не стільки над проблемою розширення знань про інші культури, скільки над проблемою ставлення до інших культур взагалі.

Отже, другим компонентом полікультурної компетентності *є афективний компонент,* який становить емоційну основу й передбачає виховання взаємоповаги до проявів інокультурності та формування толерантного ставлення до представників різних етнокультурних груп.

Ми поділяємо думку вчених, що шлях до взаєморозуміння між представниками різних етнокультур проходить не тільки через знання культурних особливостей співрозмовника, а й через почуття, прагнення бачити достоїнства в іноетнічному. Цього можна досягти тільки за допомогою виховання толерантного ставлення до інокультурного.

Проте для оволодіння полікультурною компетентністю недостатньо мати лише теоретичні знання про етнокультурне різноманіття, оскільки необхідно також уміти застосовувати отримані знання в конкретних умовах як у спеціально організованих ситуаціях, так і в повсякденному житті. Тому наступним компонентом по-

лікультурної компетентності є *операційний,* що становить операційну основу зазначеної компетентності й спрямований як на досягнення продуктивної міжетнічної взаємодії, так і на поповнення полікультурних знань.

До складу операційного компонента входять полікультурні вміння:

1) *етноспецифічні вміння* (володіння рідною мовою, дотримання звичаїв, традицій, виконання обрядів, танців, співів, володіння традиційними ремеслами тощо);

2) *етнонеспецифічні вміння*, зокрема вербальної та невербальної комунікації тощо;

3) *інформаційні вміння,* зокрема вміння здійснювати пошук полікультурної інформації, використовуючи для цього різні джерела (енциклопедичні та періодичні видання, Internet тощо).

Перелічені компоненти полікультурної компетентності взаємопов'язані між собою, їх взаємодія виявляється в *поведінковому компоненті,* який передбачає набуття досвіду міжкультурної взаємодії.

У педагогічному процесі необхідно створювати умови для міжкультурної комунікації, під час якої діти починають співвідносити себе з представниками інших етнічних груп, знаходити способи позитивної взаємодії.

Для того, щоб володіти полікультурною компетентністю, необхідно:

– бажати досягнути взаєморозуміння з представниками різних народів і культур, що досягається тоді, коли людина усвідомлює особисту значущість, відповідальність за досягнення міжетнічної злагоди;

– визнавати, приймати, знати, розуміти позитивізм культурного різноманіття, що досягається тоді, коли людина має відповідні полікультурні знання та толерантне ставлення до інокультурного;

– уміти діяти, що досягається шляхом оволодіння відповідними полікультурними вміннями та навичками, а також з набуттям досвіду міжкультурної комунікації.

Висновки. *Полікультурна компетентність* молодшого школяра є інтегративним утворенням, представленим єдністю когнітивного, афективного, операційного, поведінкового компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну міжкультурну взаємодію з представниками різних народів і культур.

На наш погляд, природа "полікультурної компетентності" є подвійно зумовленою. З одного боку, соціально зумовлена, оскільки виступає необхідною умовою інтеграції дитини в полікультурне середовище, а з іншого – особистісно зумовлена, оскільки сприяє саморозвитку особистості. Отже, володіння полікультурною компетентністю задовольняє потребам як соціуму, так і особистісним настановам.

Література

1. Бондаренко І. Сутність та методи полікультурного виховання молодших школярів / І. Бондаренко // Освіта Донбасу. – 2006. – № 2. – С. 51–57.

2. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22–24.

3. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / [за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова та ін.]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–41.

5. Поштарёва Т. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : монография / Т. Поштарёва. – Ставрополь : Литера, 2006. – 300 с.

6. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. Родигіна. – Харків : Основа, 2006. – 96 с.

7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

ПИСАРЕНКО О.М.

РОЛЬ ПРИКЛАДУ У ВИХОВАННІ

Метою виховання є формування та розвиток особистості, а першочерговим завданням у цьому процесі є вплив на її свідомість. Результатом цього впливу мають бути знання, погляди, переконання, які стимулюють вчинки вихованця, моральну впевненість у суспільній необхідності й особистісній корисності певного типу поведінки та формують готовність до активного включення в передбачену змістом виховання діяльність.

Переконання формуються завдяки змістовному й емоційно забарвленому роз'ясненню суті ставлень людини до навколишнього середовища, норм і правил поведінки, розвитку свідомості почуттів особистості, яка виховується.

До найважливіших методів формування свідомості особистості зараховують навіювання, переконання і приклад [1].

Мета статті – з'ясувати виховну роль прикладу й доцільність його використання у змісті гуманістичного виховання молоді.

Дія прикладу як методу виховання ґрунтується на відомій закономірності: явища, які сприймаються зором, швидко і без зусиль зберігаються у свідомості, оскільки не потребують ні розкодування, ні перекодування, якого вимагає будь-яка мовленнєва дія. Тому приклад – найбільш прийнятний шлях до корекції поведінки тих, хто навчаються. Але корекція неможлива без самокорекції. Спираючись на ідеал, приклад, норми, які склалися, вихованець часто може сам змінити свою поведінку і регулювати свої вчинки, що можна назвати саморегулюванням. Дуже велике виховне значення в цьому випадку мають позитивні зразки і приклади поведінки та діяльності інших людей. Недарма зазначають, що для духовного розвитку особистості потрібно три умови: великі цілі, великі перешкоди і великі приклади. Ось чому в процесі формування особистісних якостей тих, хто навчається, широко застосовується позитивний приклад як метод виховання.

Багато мислителів і педагогів відзначали високу педагогічну ефективність цього методу. Давньоримський філософ Сенека стверджував, що важко привести до добра повчаннями, легко – прикладом. К.Д. Ушинський підкреслював: "Виховна сила виливається лише з живого джерела людської особистості, на виховання особистості можна впливати лише особистістю" [3].

Суть позитивного прикладу як методу виховання полягає у використанні кращих зразків поведінки і діяльності інших людей для збудження в учнів прагнення до активної роботи над собою, до розвитку й удосконалення своїх особистісних властивостей та якостей і подолання наявних недоліків.

Психологічною основою прикладу є наслідування. Завдяки йому учні оволодівають соціальним моральним досвідом. У процесі наслідування психологи виділяють такі три етапи:

1) безпосереднє сприймання конкретного образу іншої людини;

2) формування бажання діяти за зразком;

3) синтез самостійних і наслідувальних дій, що виявляється у пристосуванні до поведінки кумира [4].

Виховні функції прикладу різні: він може слугувати педагогу для конкретизації певного теоретичного положення; на прикладі можна довести істинність певної моральної норми; він є переконливим аргументом; може спонукати до певного

типу поведінки. Особливість виховного впливу прикладу полягає в тому, що він діє своєю наочністю і конкретністю. І що ближчий і зрозуміліший учневі приклад, то більшою є його виховна сила. Використання прикладу у вихованні потребує врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Так, у роботі зі старшокласниками і студентами виходять з того, що вони вже не сліпо наслідують приклад, а критично ставляться до пропонованого їм взірця. Хоча, на жаль, іноді учні наслідують не те, що гідне цього.

Одним із недоліків виховання на позитивному прикладі є поверхове розкриття його суті, простий перелік позитивних героїв художніх творів, кінофільмів, кращих учнів без детального, образного й емоційного аналізу.

Окрім позитивних прикладів у виховній роботі використовуються також і негативні. На них спираються, зокрема, тоді, коли йдеться про правове, антиалкогольне та інше виховання, щоб показати недоцільність наслідування негативних явищ. Прийоми застосування таких прикладів: громадський осуд негативних проявів у житті колективу; протиставлення аморальним вчинкам кращих зразків високоморальної поведінки; розкриття на конкретних і відомих учням прикладах наслідків аморальної та асоціальної поведінки. Аналізуючи негативні факти з життя, слід прагнути, щоб у тих, хто навчається, сформувалося осудливе ставлення до правопорушення, морально-правова стійкість до зла, наголошувати на шкідливості наслідування не гідного прикладу.

У процесі виховання використовуються найрізноманітніші приклади. Це, передусім, епізоди з життя і діяльності відомих людей – учених, письменників, громадських діячів та ін. Дослідження психологів свідчать, що ідеали молодших школярів і підлітків втілюються в основному в конкретних людях. У старших класах й у ВНЗ великого значення набувають узагальнені ідеали. Тому важливо використовувати образи героїв літературних творів і кінофільмів. Таким чином, читання художньої літератури з форми відпочинку перетворюється на дієвий засіб виховання й самовиховання молодих людей. Важливо допомогти обрати для читання такі книги, які навчали б правильно поводитись. При цьому необхідно привчати до осмисленого читання, до аналізу вчинків і дій героїв літературних творів, до зіставлення їх з особистою поведінкою.

Велике значення має й вибір кінофільмів, театральних вистав для колективного перегляду й обговорення. Добре, коли вони дають привід для роздумів, допомагають тим, хто навчаються, зрозуміти складні почуття і думки інших людей.

Важливе значення у виховній роботі мають приклади добросовісної поведінки, праці і навчання, які виявляють кращі учні. Проте їх необхідно тактовно використовувати. Приклади позитивної поведінки кращих учнів не повинні перетворюватися на нудне моралізування і зводитися до постійних розповідей про “доброчесних хлопчиків і дівчаток”. Наводячи приклади кращих учнів, потрібно загострювати увагу не стільки на їх вихвалянні, скільки на осмисленні моральної суті їх вчинків, щоб не вносити до учнівського середовища суперництва і не протиставляти тих, хто навчається, один одному.

Слід зауважити, що деякі учні не завжди вдумливо ставляться до оцінювання тих прикладів, які вони переймають. Між тим у ряді випадків ці приклади мають негативний характер. Так, наслідуючи ризикований приклад своїх товаришів, окремі учні виявляють “сміливість”, стрибаючи з другого поверху будівлі або беручи участь у крадіжці тощо. У цих випадках велику роль відіграють роз’яснювальні заходи, колективні й індивідуальні бесіди, а головне – організація позааудиторної роботи.

Коли говорять про вплив прикладу товаришів, то йдеться не лише про найближчих товаришів, а й про весь колектив. Відомо, наприклад, що дисциплінована поведінка на занятті більшості з тих, хто навчається, здійснює сприятливий вплив на неорганізованих учнів. Наслідуючи приклад товаришів, вони прагнуть не порушувати дисципліну й порядок. Дружня й активна участь у громадському житті більшості зазвичай сприяє залученню до нього тих учнів, які не відзначалися активністю. Знову ж таки, наслідуючи своїх товаришів, вони непомітно захоплюються роботою всього колективу.

Особливо великий вплив на формування свідомості та поведінки молодої людини здійснює особистість вихователя, його моральне обличчя. Цей вплив за своїм значенням ні з чим не можна порівняти і нічим не можна замінити. Особистий приклад вихователя впливає на учня незалежно від його волі й бажання. Жодні слова викладача не можуть дати такого чіткого уявлення про правила поведінки, як його вчинки й дії. Вихованці постійно спостерігають, як викладач поводить себе на занятті й у житті, як він одягнений, як поводиться з людьми, які його оточують. Їх цікавить те, як він відгукнеться на ту чи іншу подію, як ставиться до своїх обов'язків. Особливо високо цінується у вихователеві цілісність характеру, вимогливість до себе й інших, завзятість і наполегливість у досягненні поставленої мети. Ці якості значно підвищують силу виховної дії викладача. Ще К.Д. Ушинський зазначав, що вчитель зі слабким духом, із способом мислення та дій, що змінюється ніколи не розвине сильного характеру. Щоб виховати учнів мужніми, правдивими та чесними, викладач повинен сам бути таким. Як не пояснюй, як не вимагай, але якщо немає конкретного прикладу, то важко досягти позитивних результатів у вихованні.

На формування і розвиток молодої людини значний вплив має приклад батьків, старших членів сім'ї. А.С. Макаренко зауважував, що молодь виховує все: люди, речі, явища. Але найбільше все ж таки люди. При чому на першому місці перебувають батьки, які постійно впливають своєю поведінкою, моральними якостями. При поясненні своїх вчинків ті, хто навчаються, зазвичай посилаються на поведінку старших. Повсякденну поведінку батьків А.С. Макаренко розглядав як вирішальний засіб виховання. Тому великого значення він надавав організації сімейного життя, поведінці батьків [2]. Характер стосунків дітей і батьків накладає серйозний відбиток на свідомість і поведінку вихованців.

Беручи до уваги важливість використання прикладу як методу виховання, вважаємо за доцільне застосовувати його під час викладання різноманітних дисциплін у ВНЗ. Особливо це стосується дисциплін гуманітарного циклу, зокрема іноземної мови.

Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов полягають у тому, що головним завданням іншомовної освіти стає духовне вдосконалення тих, хто навчається, під час освоєння нової культури в її діалозі з рідною. Це відкриває широкі можливості для використання прикладів, узятих як з рідної, так і іноземної культур, на заняттях з іноземної мови.

Висновки. Приклад є потужним чинником формування свідомості особистості. Використання цього методу виховання в навчальному процесі є доцільним, оскільки він дає змогу конкретизувати прагнення, ідеали тих, хто навчається, переконати в доцільності певних поглядів і вчинків, стимулювати самовиховання.

Література

1. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцко. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
2. Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 6. – 456 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические идеи / К.Д. Ушинский. – М. : Знание, 1971. – 437 с.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ped.sumy.ua/.

ПІДБУЦЬКА Н.В., ВОРОБЙОВА Є.В.

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Кінець XX – початок XXI ст. – період, що пов'язаний з якісними трансформаціями в усіх сферах суспільного життя, глибина й інтенсивність яких дають підстави говорити про наявність переходу до інформаційного суспільства. Ті зміни, що відбулися та до цих пір відбуваються в різноманітних сферах суспільного життя, спроможні виступати як своєрідний "лакмусовий папірець" для діагностики якості трансформацій, що відбуваються у взаємозумовлених відносинах організацій.

Спільна діяльність людей являє собою багатоаспектне явище, однією з найважливіших складових якого є взаємодія та спілкування членів колективу. Виконання спільних завдань зумовлює взаємовідносини – суб'єктивні зв'язки й відносини, які існують між людьми в соціальних групах [3]. Так, для того, щоб дослідити комунікативну функцію організації, необхідно розглянути основні поняття взаємозумовлених відносин.

Аналіз стану досліджень і публікацій, що присвячені проблемі комунікацій, свідчить, що її дослідженням займались такі вчені, як: Г. Костюк, С. Максименко, В. Семиченко, Н. Чепелєва та ін.

Метою статті є розгляд комунікації як чинника ефективності навчально-виховного процесу.

Відомо, що комунікація відбувається в процесі міжособистісної взаємодії в малих та великих групах. Словник із соціальної психології дає таке визначення групи: "це обмежена в розмірах спільнота людей, що виділяється із соціального цілого за деякими конкретними ознаками" [7]. А.І. Донцов у своїй праці "Психологія колективу" вказує, що "група – це сукупність індивідів, що вільно об'єдналися, є однаково корисними один одному та у процесі кооперативної взаємодії задовольняють особисті запити та бажання" [3, с. 25]. Здійснюючи аналіз визначеної дефініції, звернемо увагу, що в групу об'єднуються люди за інтересами, думками, ідеями тощо та здійснюють міжособистісну комунікацію. Фактично, йде постійний процес соціальної категоризації, який організує суспільство у групи та визначає людину як частину тих чи інших груп. Зазначимо, що найтісніша взаємодія між індивідами відбувається в малій групі. За Г.М. Андреєвою, "мала група – це група, яка реально існує в конкретній системі суспільних відносин та є суб'єктом певного типу соціальної діяльності"[1, с. 191] Однією з важливих характеристик малої групи є згуртованість, яка визначається ступенем єдності, рівнем спільності трьох базових параметрів: спільність інтересів, спільність цілей та єдність дії.

Аналізуючи діяльність будь-яких організацій, зокрема освітніх, відзначимо, що вона полягає у свідомо скоординованому досягненні певних цілей. Організаційні процеси передбачають соціальну сутність, а їх ефективність залежить від рівня збалансованості взаємодії членів груп.

Координована збалансована міжособистісна взаємодія забезпечує динамічну ефективну форму роботи організації взагалі та внутрішніх процесів в рамках малих груп зокрема. Кожна організація має конкретну структуру та принципи побудови на основі розподілу владних повноважень, тобто в кожній (малій або великій) установі, у тому числі освітній, є керівник, що виконує ряд управлінських функцій: планування, організація, координація, контроль, прийняття рішень, мотивація, комунікація. За Л.М. Карамушкою, "необхідною умовою для планування, організації

та контролю є функція комунікації – обміну інформацією між членами освітянських організацій” [5, с. 112].

Важлива риса відносин в організаціях досліджуваного типу є їх взаємозумовленість “структурними” змінними, такими, як статус осіб в організаційній ієрархії та їх повноваження. Будь-який колектив має дві структури: формальну й неформальну. Формальна структура колективу утворюється на основі офіційних обов’язків працівників, посадових інструкцій, наказів. У межах формальної структури кожен співробітник має взаємодіяти з іншими членами колективу заздалегідь запропонованим чином. Взаємодія між людьми може становити собою обмін цінностями – як матеріальними, так і нематеріальними, але цю взаємодію можна розглядати й з точки зору її результатів, які резюмують отримані винагородження чи втрати. Результати можуть мати як матеріальний, так і будь-який інший характер (наприклад, мати вигляд виграшу у статусі, посиленні владних повноважень тощо). Одночасно з формальною, члени колективу утворюють неформальну структуру, яка спирається не на функціональні стосунки, а на міжособистісні. Неформальні стосунки є доповненням і продовженням формальних. Вони додають формальним стосункам гнучкості, підвищують задоволеність робітника своєю працею.

Тож, комунікації, що виникають у колективі, передбачають досягнення двох головних цілей: вирішення офіційних завдань колективу у сфері виробничої або суспільно-політичній діяльності та задоволення соціальних потреб членів колективу (спілкування, належність до певної неформальної групи, інформації тощо).

Без комунікації неможливе й управління, тому що воно, з одного боку, спирається на існуючі форми комунікації, з іншого – формує ті форми комунікації, які полегшують як спільну діяльність, так і самоуправління. Хоча комунікація має широке застосування у всіх сферах управління, вона особливо важлива для здійснення функції керівництва та лідерства. Саме тому, що обмін інформацією вбудований у всі основні види управлінської діяльності, комунікації можна назвати процесом, який все пов’язує. Ефективно працюючий керівник – це той, хто ефективний у комунікаціях. Такий керівник будь-якої організації уявляє сутність комунікаційного процесу, володіє добре розвиненим умінням усного й письмового спілкування та розуміє, яким чином середовище впливає на обмін інформацією.

Аналіз науково-психологічної літератури [4; 6; 9] свідчить, що існує декілька визначень комунікації як одного з найважливіших чинників інтеграції управління та спільної взаємодії в колективі, а отже, ефективної діяльності організації в цілому:

По-перше, комунікація – це обмін інформацією між людьми у процесі їх спільної діяльності; це обмін ідеями, думками, відчуттями, обмін інформацією, без неї неможливе існування ніякої організованої групи людей.

По-друге, комунікація – це пов’язуючий засіб, за допомогою якого в єдине ціле об’єднується організована діяльність. Її також можна розглядати як засіб, за допомогою якого соціальні й енергетичні внески вводяться в соціальні системи. Вона є засобом, за допомогою якого модифікується поведінка, здійснюються зміни, інформація набуває ефективності, реалізуються цілі.

По-третє, комунікація – інформаційна взаємодія суб'єктів, яка характеризується такими ознаками:

– суверенітетом учасників взаємодії, їх інтересів і ціннісних орієнтацій (уявлень про предмет взаємодії і ставлення до нього);

– технологічною забезпеченістю каналу рівноправного інформаційного обміну та рівного рівня інформаційної обізнаності про ситуацію й предмет взаємодії.

У найширшому значенні мета комунікацій в організації – здійснення змін, вплив на діяльність з метою досягнення процвітання установи.

Існує дві основні функції комунікації: інформаційна й особистісна. Перша здійснює процес руху інформації, друга – взаємодію осіб. Ці дві функції тісно пов'язані між собою. Взаємодія осіб значною мірою здійснюється завдяки руху інформації, але повністю до інформаційних процесів не зводиться, тому що комунікація будується не тільки за фактом передачі та отримання інформації, але й за особистісними оцінками та індивідуальними інтерпретаціями [2].

Комунікації можуть бути формальними й неформальними. Формальні комунікації відображають зв'язки, необхідні для виконання функцій і повноважень, а також такі, що визначаються характером і системою розподілу функцій. Такі комунікації зазвичай бувають у вигляді письмового повідомлення.

Неформальні комунікації виникають у процесі людського спілкування за будь-якими напрямами: побутовими, психологічними, ситуаційними. Основна перевага таких усних комунікацій полягає в можливості швидкого й повного обміну інформацією. До каналу неформальних комунікацій можна віднести канал поширення чуток. Формальні й неформальні комунікації існують у взаємодії та співвідношенні. І це співвідношення має бути результатом цілеспрямованої діяльності керівника.

За умовами виникнення й характером прояву в діяльності колективу комунікації можуть бути ситуаційними та постійними. Ситуаційні комунікації нерідко відображають виникнення конфліктів і, тим самим, вимагають додаткової уваги. Ці комунікації можуть бути руйнівними для організації. Ситуаційні комунікації виникають і як результат діяльності керівника. Адже конфлікт – не завжди негативне явище, у деяких обставинах він може нести конструктивні наслідки, такі як виявлення різних поглядів на проблему, забезпечення можливості для прийняття спільних (групових) рішень, об'єднання осіб за спільними інтересами, стимулювання процесу самореалізації та самоствердження членів колективу шляхом висловлення їх власних думок, а також встановлення конкретних норм поведінки в колективі.

Характерним для процесу комунікації є те, що ролі її учасників неможливо розділяти на активні (відправник інформації) та пасивні (одержувач інформації). Адекватна інтерпретація інформації її одержувачем зумовлює його активність, а саме передбачає необхідність зворотного зв'язку. Ефективність зворотного зв'язку визначається як "…готовність учасників комунікативного процесу взаємодіяти один з одним на засадах партнерства і взаємоповаги, а отже, оволодівати вміннями та навичками спільного розв'язання проблем теоретичного і практичного характеру" [5, с. 255]. Таким чином, зворотний зв'язок можна визначити як чинник, що визначає взаємозумовленість відносин.

Висновки. Отже, функцію комунікації у взаємозумовлених відносинах освітніх організацій можна визначити як засіб, що об'єднує організовану діяльність суб'єктів колективу, у процесі якої вони здійснюють обмін ідеями, думками, інформацією тощо для ефективної реалізації організаційних цілей.

Важливим моментом означеної проблеми є подальше дослідження системи формальних та неформальних організацій, члени яких реалізують функцію комунікації для ефективного функціонування освітньої організації в цілому та її колективу зокрема.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология : [учеб. для высш. уч. заведений] / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.

2. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивии, Д. Джексон ; [пер. с англ. А. Суворовой]. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.

3. Донцов А.И. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования) : [учеб. пособ.] / А.И. Донцов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208 с.
4. Зубенко Л.Г. Культура ділового спілкування : [навч. посіб.] / Л.Г. Зубенко, В.Д. Нємцов. – К. : ЕКС ОБ, 2002. – 200 с.
5. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посіб.] / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
6. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации : [учеб. пособ.] / А.В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
7. Социальная психология : словарь [Электронный ресурс] / [под общ. ред. А.В. Петровского]. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – Режим доступа : slovari.yandex.ru/dict/psychlex4/
8. Управление персоналом : [учебник для вузов] / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
9. Урбанович А.А. Психология управления : [учеб. пособ.] / А.А. Урбанович. – Мн. : Харвест, 2003. – 640 с.

ПЛЯКА Л.В.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами у суспільно-політичному та економічному житті суспільства, вимагає розвитку комунікативної компетентності фахівців.

Дослідження психологічних умов, від яких залежить рівень комунікативної компетентності провізора, що відповідає вимогам, які висуваються сьогодні до фахівців фармацевтичної галузі, набуває особливої актуальності.

Психологічним проблемам розвитку особистості в різних аспектах і в різних галузях професійної діяльності людини займалось широке коло українських, російських (Г.О. Балл, О.І. Гринчук, К.М. Гуревич, Г.В. Данченко, О.А. Жирун, Н.Б. Завіниченко, О.В. Касаткіна, Є.О. Клімов, Є.О. Мілерян, В.О. Моляко, В.О. Назаренко, П.С. Перепелиця, К.К. Платонов, Б.О. Федоришин) та зарубіжних дослідників (Д. Супер, Д. Міллер, Л. Бандура, Й. Лінгарт, С. Балей).

О.О. Вербицький, Ю.М. Ємельянов, М.П. Зажирко, В.В. Каплінський, М.О. Коць, Л.А. Петровська та інші науковці вивчали психолого-педагогічні умови та засоби розвитку комунікативного потенціалу особистості.

Проте існуючі теорії не повною мірою висвітлюють особливості та закономірності особистісного розвитку в процесі підготовки особистості провізора до професійної комунікативної діяльності.

Метою статті є спроба узагальнити сучасні концепції особистісного розвитку майбутнього фахівця та розкрити особливості розвитку комунікативної компетентності особистості майбутнього провізора.

Формування гармонійної особистості, здатної реалізувати себе в сучасному суспільстві, здобути якісну освіту, стати професіоналом, пов’язано з розвитком її комунікативної компетентності, активності, здатності до самоорганізації в опануванні нових форм діяльності, розкриттям внутрішнього потенціалу, формуванням майбутніх цілей і способів їх досягнення. Комунікативна компетентність безпосередньо відображає рівень культурного розвитку особистості в суспільстві й може бути для молодої генерації однією з умов досягнення життєвої мети.

Розвиток особистості – процес, який триває протягом усього життя, змінюючись тільки за напрямом, інтенсивністю, характером та якістю. Основною суперечністю особистісного розвитку майбутнього фахівця є суперечність між уже сфор-

мованими якостями особистості і вимогами, нормами, стандартами майбутньої професійної діяльності.

Поняття "розвиток" визначають багато вчених: В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, І.А. Зязюн, О.М. Леонтьєв та ін.

У філософському розумінні поняття "розвиток" визначається як закономірна, якісна, спрямована і незворотна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. У психології ж під цим поняттям розуміють закономірну зміну психічних процесів, станів у часі, що виявляється в їх кількісних, якісних, структурних перетвореннях [7, с. 333].

Г.С. Костюк вказує на істотну відмінність між поняттями зміни та розвитку. На думку вченого, "...будь-які зміни є розвитком. Останній являє собою ряд внутрішньопов'язаних, послідовних і прогресивних змін, які характеризують рух людської істоти від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності" [4, с. 135]. Отже, розвиток – це прогрес, досконалість.

У психологічному словнику А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського поняття розвитку особистості трактується як процес формування соціальної якості або системи психічних якостей особи внаслідок її соціалізації та виховання [7].

У дослідженнях розвитку людини виділяють такі основні аспекти: біологічний, розумовий, соціальний, моральний, фізичний, естетичний, професійний та особистісний. З погляду особистісного розвитку особистості необхідно враховувати її індивідуальність, активність, соціальну поведінку, здатність до саморозвитку.

Відомий психолог О.М. Леонтьєв встановлює взаємозалежності між особистісним розвитком і формуванням специфічних людських потреб (спрямованостей). Він зазначає, що особистісний розвиток відбувається в процесі засвоєння індивідом суспільно-історичного досвіду попередніх поколінь [5, с. 135].

Розглядаючи питання розвитку комунікативної компетентності в процесі здобуття вищої освіти, сучасна психолого-педагогічна наука спирається на дослідження психологів, які працювали над проблемами навчання й розвитку: Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов та ін.

Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін стверджують, що в процесі психологічного розвитку відбуваються якісні зміни особистості, під час яких формуються зміни психічного та соціального характеру, що характеризують ставлення особистості до середовища, її внутрішній стан.

Таким чином, у період здобуття вищої освіти відбувається психологічний розвиток особистості студента, під час якого формується його комунікативна компетентність, що характеризує професіоналізм.

Під комунікативною компетентністю провізора ми розуміємо професійно-особистісну характеристику фахівця фармацевтичної галузі, яка включає в себе теоретичну та практичну готовність до виконання професійних комунікативних дій, а також суб'єктивні властивості особистості, які забезпечують ефективність професійної комунікативної діяльності.

Рівень розвитку комунікативної компетентності особистості є показником її особистісного зростання, в основі якого лежить не просто досконале володіння засобами спілкування, а й особливості особистості в цілому, які завжди виявляються в конкретному соціальному контексті.

Розвиток комунікативної компетентності особистості доцільно здійснювати у рамках загальної роботи з формування їх професійної компетентності. Він має спиратися на принципи поступовості та поетапності, що дає змогу студентам усвідомлювати свої індивідуальні особливості та комунікативні вміння, здійснювати їх подальший аналіз. І саме в цей період, на думку І.А. Зязюна, завдання кожного сту-

дента полягає в тому, щоб розробити власні прийоми компенсації тих індивідуальних особливостей, які зумовлюють ускладнення зовнішнього та внутрішнього плану професійної діяльності, знизити рівень залежності від думок інших людей, виробити власну систему поглядів, позицій, здатність до рольової поведінки та розширювати обсяг комунікативних умінь [3, с. 151].

Розвиток комунікативної компетентності у майбутніх провізорів являє собою планомірний процес формування комунікативних якостей особистості: толерантність, емпатію, рефлексію, комунікабельність. У процесі цього розвитку відбувається якісна перебудова особистості, а саме зміни у ставленні людини до діяльності, спілкування та праці.

Розвивати комунікативну компетентність можна за допомогою використання як традиційних прийомів (проведення практичних і семінарських занять), так і нетрадиційних (використання тренінгових соціально-психологічних вправ, проведення рольових, ділових ігор, використання прийомів арт-терапії тощо), що спрямовані на всебічний розвиток особистості. Під час цих форм навчання студенти не лише розширюють та поглиблюють свої знання та способи соціальної взаємодії, а й застосовують їх практично.

Результати численних досліджень у цьому напрямі свідчать, що навчання у тренінгових групах сприяє зміні життєвої позиції, установок, розвитку самосвідомості, підвищенню комунікативної компетентності їх учасників тощо. У процесі спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу відбувається, з одного боку, набуття нових знань, умінь і досвіду, а з іншого – корекція, зміна вже сформованих форм і засобів спілкування особистості.

Згідно з Л.А. Петровською [6], важливим моментом процесу розвитку комунікативних умінь є уявне програвання своєї поведінки в різноманітних ситуаціях. Планування своїх дій за допомогою уяви є складовою комунікативної дії, що проходить нормально. Це, з одного боку, зумовлює безпосередність деяких глибоко продуманих вчинків, а з іншого – дії, що є досить нераціональними і такими, які не можна пояснити. Здатність людини діяти “подумки” може бути цілеспрямовано використана для вдосконалення спілкування в ситуації соціально-психологічного тренінгу.

І.Д. Бех вважає, що соціально-психологічний тренінг передбачає загальний вплив на особистість, створює оптимальні умови для регуляції цілісного організму, а також сприяє підвищенню емоційної стійкості випускників вищих навчальних закладів [1, с. 113].

Л.А. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг як засіб взаємодії, спрямованої на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і навичок міжособистісного спілкування, засобів розвитку компетентності спілкування, засобів психологічної взаємодії [7].

Розвиток комунікативної компетентності особистості слід здійснювати комплексно, враховуючи перцептивну, комунікативну та інтерактивну сторони спілкування. У процесі соціально-психологічного тренінгу можна діагностувати та корегувати соціально-комунікативні утворення, що засновані на суб’єкт-суб’єктних принципах, які не завжди є об’єктивними, але, як правило, особистісно значущі. Якісне професійне спілкування залежить від повноти уявлень і знань про власну особистість, рефлексивного ставлення до самого себе як до суб’єкта спілкування, уміння диференціювати та адекватно виражати власні почуття та психоемоційні стани.

Вивчення і аналіз наукової літератури з проблеми комунікативної компетентності (Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, Л.В. Долинська, Ю.М. Ємельянова, В.А. Кан-Калик та ін.) дає змогу дійти висновку, що аналіз конкретних професій-

них ситуацій є одним з ефективних засобів вироблення і вдосконалення комунікативних умінь майбутнього професіонала на практично-чуттєвому матеріалі.

Ділова гра сприяє швидкому оволодінню студентами професійними комунікативними уміннями, розвитку творчого професійного мислення, прийняттю рішень, розумінню співрозмовника тощо. В.О. Тюріна стверджує, що ігрові вправи допомагають особистості орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно їх оцінювати, управляти собою, зберігаючи своє психічне здоровя, і, як наслідок цього, досягати успіху у професійній діяльності [9, с. 16].

Комунікативна компетентність провізора включає не тільки особистісні властивості індивіда, а й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу. Орієнтація фахівця насамперед на позитивні якості в іншій людині є важливою в ефективному професійному спілкуванні, оскільки вона сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося.

Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. На думку Ю.М. Ємельянова [2], комунікативної компетентності завжди набувають у соціальному контексті. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи.

Цей досвід набувають не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а й опосередкованої, у тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина одержує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

На нашу думку, комунікативна компетентність особистості провізора містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо.

Висновки. Визначення цих особливостей дало нам змогу дійти висновку, що процес розвитку комунікативної компетентності майбутніх провізорів необхідно розглядати крізь призму особистісного підходу, в контексті положення про неперервність розвитку особистості. Зміст розвитку комунікативної компетентності являє собою єдність внутрішніх потреб і зовнішніх цілей, завдань, соціального впливу, взаємодії і взаємосприйняття, що забезпечує йому реальну динаміку. Розвиток комунікативної компетентності фахівця фармацевтичної галузі залежить від здібностей, ціннісних орієнтацій, мотиваційної готовності, престижності професії тощо.

Література

1. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І.Д.Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 109–115.

2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник для вищ. пед. навч. заклад / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вищ. шк., 1997. – 348 с.

4. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г.С. Костюк ; [под ред. Л.Н. Проклиенко ; сост. В.В. Андриевская, Г.А. Балл, А.Т. Губко, Е.В. Проскура]. – К. : Рад.шк., 1989. – 608 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.

6. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

7. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 162 с.

8. Психология: словарь / [под ред. А. Петровского, М. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат,1990. – 494 с.

9. Тюріна В.О. Формування комунікативної компетентності викладача у процесі корекційно-ігрової діяльності / В.О. Тюріна // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції "Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України", 25–28 вересня 2006 р., м. Ялта. – Ялта : РВВКГУ, 2006. – Ч. 2. – С. 14–19.

ПОЛУБОЯРИНА І.І.

ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Важливість формування професійної компетентності майбутніх учителів музики зумовлена: запитами ринку праці та загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої системи; необхідністю ефективного функціонування ступеневої системи підготовки фахівців та створенням умов для формування на відповідних рівнях освіти загальних знань, умінь і навичок, а також професійних якостей особистості, що визначатимуть теоретичні засади досягнення якісно нового рівня підготовки вчителя, здатного до діяльності в сучасному соціокультурному просторі.

Аналіз наукової літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутнього вчителя в аспектах: професійної підготовки та діяльності вчителя (О.А. Абдуліна, А.М. Алексюк, Н.Ф. Андрієвська, О.А. Апраксіна, Л.Г. Арчажникова, О.В. Глузман, О.А. Дубасенюк, Н.Г. Ничкало, О.М. Пєхота, Т.І. Сущенко та інші); теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф.П. Гоноболін, М.В. Кухарев, Н.В. Кузьміна та інші); формування особистості вчителя (Н.В. Кичук. Л.В. Кондрашова, С.О. Сисоєва, В.А. Сластьонін, О.І. Щербаков та інші); шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (Г.Ф. Пономарьова, В.О. Тюріна та інші).

Мета статті полягає у розкриті змісту та сутності поняття "професійна компетентність учителя музики".

Поняття "компетентність" не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. "Компетентність – це загальна здатність людини, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, набутих завдяки навчанню".

Наприкінці 80-х рр. XX ст. у вітчизняній педагогічній літературі сформувався компетентнісний підхід в освіті.

Компетентнісний підхід, на думку В.О. Болотова та В.В. Серікова [1, с. 8–14], визначає пріоритетним не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, що виникають за певних ситуацій: у пізнанні та поясненні явищ дійсності; при засвоєнні сучасних технологій; у відносинах з людьми, в етичних нормах; у практичному житті; в естетичному поціновуванні; при виборі професії та оцінюванні своєї готовності до навчання; за необхідності розв'язувати особисті проблеми: життєвого самовизначення, вибору способу життя тощо.

Слід зазначити, що в сучасному науково-педагогічному обігу паралельно вживаються два терміни: "компетентність" і "компетенція". З приводу їх співвідношення немає єдиної думки. Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити три підходи до визначення співвідношення цих понять.

Перший підхід характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синоніми (Т.І. Гудкова, С.О. Дружилов, Е.Ф. Зеєр та інші).

Представники *другого підходу* вважають компетенції складниками компетентності (К.М. Махмурян, І.Л. Пересторонина та інші).

Згідно з *третім підходом,* поняття "компетенція" тлумачиться як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді

як “компетентність” означає узагальнену здатність особистості до діяльності. Як підкреслює О.І. Пометун, більшість українських педагогів погодилась із цим підходом, “визначивши, що під терміном “компетенція” розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання та розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя” [5].

Принциповим моментом компетентнісного підходу є проблема системної ієрархії компетентностей, яка виявляється стратегічним орієнтиром при визначенні змісту загальної середньої освіти. Це питання було предметом обговорення фахівців – науковців і практиків – на науково-практичному семінарі “Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія” (16.06.2004 р.). У результаті наукової дискусії учасники семінару дійшли спільної думки про доцільність подання ієрархізованої системи компетентностей таким чином: *надпредметні, загальнопредметні, спеціальнопредметні***.**

Надпредметні компетентності визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно вирішуючи відповідні проблеми [7, с. 51–52].

Одночасно з означеним терміном як українські, так і зарубіжні науковці широко застосовують синонімічні поняття: *“ключові компетентності”.* Найбільш уживаним міжнародною освітянською спільнотою є термін “ключові компетентності”. Наші педагогічні міркування співзвучні з означеним тлумаченням терміна, якого ми дотримуємося у нашому дослідженні. *Ключова компетентність***,** на думку українських педагогів, є суб’єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння студентом не окремих непов’язаних один із одним елементів знань, умінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного визначеного напряму її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [5, с. 51–52].

Загальнопредметні компетентності студент набуває упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі.

Спеціальнопредметні компетентності − упродовж вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах навчального закладу [7, с. 4]

Згідно з вимогами до рівня підготовки студентів, ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості навчання студентів, пов’язані зі здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлення до певного міждисциплінарного кола проблем, вони відзначають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечити комплексне досягнення його цілей [7, с. 4].

У сучасній педагогічній науці та практиці застосовується як широке, так і більш вузьке тлумачення поняття “компетентність”. У широкому значенні компетентність розуміється як ступінь зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) і забезпечує індивіду можливість успішно реалізовуватися в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, що передбачає ціннісне ставлення до діяльності.

Приєднуємося до думки О.І. Власової, що “компетентності є інтегрованим результатом активної діяльності вчителів та учнів. Вони формуються передусім на основі опанування учнями змісту сучасної освіти під керівництвом педагога, що доцільно вважати основним показником результативності педагогічної праці вчителя, вихователя, об’єктивним індикатором його професійної компетентності” [2, с. 323].

М.А. Чошанов, дослідивши це явище, вважає, що компетентність – це традиційна тріада “знання, уміння, навички”; поглиблене знання предмета. Компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, який здатний обирати найбільш оптимальне рішення, володіти критичним мисленням; передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і за певних умов, тобто передбачає здатність до актуального здійснення діяльності. Компетентність – це не тільки розуміння суті проблеми, а й уміння практично її вирішувати.

Погоджуємося з Є.М. Павлютенковим, що професійна компетентність учителя є формою здійснення ним своєї діяльності, зумовленої глибокими знаннями властивостей перетворювальних предметів, вільним володінням змістом власної праці, її відповідністю професійно важливим якостям учителя, а також формою його самооцінювання, ставлення до праці [4, с. 65].

О.П. Тонконога доводить, що компетентність – це інтегральна якість, показник достатнього рівня знань, розуміння їх значення, прагнення оновити та поглибити їх фонд; певний досвід керівництва, у процесі якого відбувається відбір та диференціація знань, вироблення вмінь та певних алгоритмів діяльності в окремих стандартних ситуаціях; певні вміння, навички, вироблені на підставі знань і практичної діяльності.

Важливо зауважити, що компетентність має інтегративну природу, її джерелом є різні сфери культури: духовна, громадянська, соціальна, педагогічна, управлінська, правова, етична, музична. Компетентність вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні, творчі та інші процеси.

Відомий британський психолог Дж. Кондр запропонував таке тлумачення поняття “компетентність”: це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії.

За визначенням психолога Дж. Равена, компетентність – специфічна здібність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії, у конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії. За Дж. Равеном, бути компетентним означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня.

Заслуговує на увагу твердження В.В. Серікова, що компетентність спеціаліста є такою характеристикою його кваліфікації, коли наявні знання, які є необхідними для здійснення професійної діяльності [6].

Н.М. Лобанова характеризує професійно-педагогічну компетентність як властивість особистості та виокремлює три її компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний.

О.А. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як “сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань”. Складниками професійної компетентності визначаються: компетентність у теорії та методиці виховного процесу, його завданнях, принципах, закономірностях, змісті, способах,

формах, методах; компетентність у сфері фахових дисциплін та знання того, як зробити зміст навчальної дисципліни способом виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у педагогічному спілкуванні; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та вад професійної діяльності особистості.

А.М. Богуш висловлює думку, що компетентність – це комплексна характеристика особистості, що включає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінювання, самоконтроль.

З погляду на вищесказане, можна виокремити дві позиції щодо поняття "компетентність". Перша розглядає компетентність як один із щаблів професіоналізму, що становить основу педагогічної діяльності вчителя. Друга тлумачить її як здатність особистості вирішувати різноманітні педагогічні завдання.

О.М. Олексюк розглядає професійну компетентність як володіння знаннями, уміннями, нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм. Виходячи з цих позицій, професійна компетентність учителя розглядається як система знань, умінь, особистісних якостей, адекватних структурі та змістові його діяльності.

І.О. Колесникова, розглядаючи поняття "педагогічна компетентність", доводить, що вона є інтегральною професійно-особистісною характеристикою, а це, у свою чергу, визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів, вимог. Педагогічна компетентність передбачає, що професійно компетентна людина здатна раціонально послуговуватися всією сукупністю цивілізованого досвіду в процесі навчання та виховання, а отже, достатньою мірою володіє способами та формами педагогічної діяльності та відносин. Приєднуємося до думки І.О. Колесникової, яка визначає такі складові педагогічної компетентності: особистісно-гуманна орієнтація; системне сприйняття педагогічної реальності; володіння педагогічними технологіями; уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність співвіднести свою діяльність із надбанням світової та вітчизняної педагогіки та культури; здатність продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом; уміння узагальнювати й передавати свій досвід іншим; креативність як спосіб буття у професії, бажання й уміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій різноманітних освітніх процесів і систем; рефлексія, тобто особливий спосіб мислення, що передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, на власну особистість як носія певної професійної позиції.

Отже, на підставі поглядів учених можна дійти висновку, що компетентність розглядається як адекватна орієнтація людини в різних галузях її діяльності: роботі, навчанні, культурі, політиці, здоров'ї, освіті.

Науковець А.А. Деркач ототожнює поняття професійна компетентність та професіоналізм учителя, які передбачають наявність професійних знань, умінь їх викладати, забезпечувати взаємодію та співтворчість з учнями. Педагогічний професіоналізм розглядається науковцем як уміння вчителя мислити та діяти професійно, ефективно, з високими результатами в навчанні та вихованні учнів.

За А.К. Марковою, професіоналізм – це якість, яка інтегрує різні компетентності. Компетентності характеризують професіоналізм. Синтезом цих двох понять є поняття "професійна компетентність". Професійна компетентність забезпечує готовність вчителя до ефективного виконання педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість розглядати професійну компетентність як рису професіоналізму вчителя. Професіоналізм є результатом творчої педагогічної діяльності, як результат передбачає особистість, яка здатна вирішувати суспільні, професійні та особистісні завдання. Професіоналізм характеризується особистісною та діяльнісною сутністю.

Погоджуємося з тлумаченням професіоналізму учителя в контексті критеріїв опису сучасної моделі вчителя, розроблених А.К. Марковою: перший критерій – учитель успішно вирішує завдання навчання та виховання, готує для суспільства випускника з бажаними якостями; другий критерій – учитель особисто тяжіє до професії, задоволений нею; третій критерій – учитель досягає бажаних суспільством результатів у розвитку особистості учня; четвертий критерій – учитель упроваджує способи й технології, що характеризують демократичне суспільство; п'ятий критерій – учитель досягає майстерності у професії; шостий критерій – учитель прагне індивідуалізувати свою працю, розвивати свою індивідуальність засобами професії; сьомий критерій – учитель досягає необхідного рівня професійних якостей, знань і вмінь; восьмий критерій – вчитель усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; дев'ятий критерій – учитель прагне постійно накопичувати досвід, збагачує його завдяки особистому творчому внеску; десятий критерій – учитель соціально активний у суспільстві, не боїться конкуренції освітніх послуг; одинадцятий критерій – учитель відданий педагогічній професії, дбає про її честь і гідність; дванадцятий критерій – учитель уміє диференційовано оцінювати свою працю, бере активну участь у професійних змаганнях [3, с. 57].

У структурі компетентності А.К. Маркова визначає такі напрями: спеціальну компетентність, що передбачає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальну компетентність, що вимагає оволодіння спільною (колективною, груповою) діяльністю, тобто співпраці, а також прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності; особистісну компетентність, що відображається в оволодінні прийомами самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості; індивідуальну компетентність, що знаходить вияв в оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності у процесі професійної діяльності, готовність до професійного вдосконалення, у здатності до індивідуального самозбереження, у вмінні раціонально організувати свою працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність насичено, але без утоми, із позитивними результатами [3].

Отже, ми можемо дійти висновку, що поняття "професійна компетентність" включає в себе знання й уміння, навички виконання завдання, особистісні якості, єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної праці тощо.

Поняття "компетентність" учені пов'язують з оцінкою рівня професіоналізму фахівця. Поняття "готовність", психологічною основою якої, на думку В.О. Тюріної, є здатність і прагнення здійснювати відповідну діяльність, характеризує здатність реалізувати внутрішній професійний потенціал в реальній професійній діяльності.

На думку автора, професійна компетентність майбутнього вчителя виявляється у контексті готовності до педагогічної діяльності, зокрема, до творчої педагогічної діяльності.

Професійна компетентність учителя музики, на відмінну від інших, передбачає, зокрема, сформованість музично-практичної компетентності.

Висновки. До професійної компетентності майбутнього вчителя музики входять такі складники, як музичний смак, музичні здібності, володіння методикою

музично-естетичної роботи з дітьми, володіння навичками гри на музичних інструментах, наявність співочого голосу, уміння керувати хоровим та вокальним дитячим колективами. Професійна компетентність учителя музики − інтегративне утворення, яке складається зі структурних компонентів (ключових компетентностей) і являє собою комплекс музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей, та творчих якостей особистості (креативності), що виявляється через готовність до творчої педагогічної діяльності.

Література

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 398 с.
3. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.
4. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Е.М. Павлютенков. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 1990. – 171 с.
5. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Основна школа. – 2005. – № 3/4. – С. 51–52.
6. Сериков В.В. Личностный поход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
7. Школа першого ступеня: теорія та практика : зб. наук. пр. / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди. – Тернопіль : Астон, 2006. – Вип. 17/18. – 336 с.

ПОНІКАРОВСЬКА С.В.

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Необхідність вироблення в студентів навичок міжкультурної комунікації вже деякий час не викликає сумнівів у викладачів гуманітарних дисциплін. Немає необхідності доводити важливість цієї проблеми для розвитку кожної окремої людини та суспільства в цілому. Глобалізація на сучасному етапі стосується всіх сфер життя, тому потрібна адаптація до цього процесу, зокрема, в галузі освіти. Міжкультурні проблеми для нашої країни вже є життєво важливими. Для встановлення гармонійних відносин з іншими країнами поширення серед усіх верств суспільства мужкультурної грамотності.

Досвід вивчення міжкультурної комунікації доводить, що представники різних культур дуже схожі за своїми внутрішніми якостями та різняться перважно за зовнішніми проявами – одягом, поведінкою, традиціями тощо. З огляду на це важливим є пошук способів подолання цих відмінностей, їх розпізнавання та нейтралізація.

Міжкультурна комунікація в професійній сфері також є об’єктом пильної уваги з боку спеціалістів. Оволодіння навичками ділової комунікації допомагає більш ефективно взаємодіяти з діловими партнерами, даючи змогу досягти компромісу та плідної співпраці.

Метою статті є аналіз зв’язку викладання іноземної мови та міжкультурної комунікації, виходячи з того, що суб’єктом навчання є студенти економічних спеціальностей та враховуючи необхідність подолання ними комунікативних бар’єрів на соціальному та на професійному рівні.

Людина, яка готується брати участь у трудовій діяльності, повинна мати певні особистісні якості, такі як відповідальність та компетентність, здатність до

співробітництва, толерантність тощо. Розвиток суспільства та міжнародних відносин відкриває нові можливості для випускників вищої школи, які мають гарні знання з іноземної мови та щодо особливостей комунікації між представниками різних культур. Якщо випускник економічного факультету братиме участь у діловій зустрічі або переговорах, у спільному підприємстві або просто зустрінеться з представником іншої країни, то знання її культури та іноземної мови значно піднімуть його авторитет.

При підготовці студентів немовних ВНЗ викладання іноземної мови змінюється залежно від майбутньої професії спеціаліста, тобто, окрім загальномовленнєвих навичок, він повинен мати й навички іншомовного професійного спілкування, отже, міжкультурне спілкування для нього, окрім соціальних сфер, є спілкуванням на професійному рівні [1, с. 230]. Підвищення іншомовної комунікативної компетенції невід'ємно пов'язане з підвищенням професійної компетенції. Студенти повинні оволодівати не тільки іноземною мовою, але й навичками ділового спілкування з представниками інших культур, щоб уникнути зайвих конфліктів та непорозумінь через власну неосвіченість. Помилки в іноземній мові, як правило, носії мови вибачають, але відсутність знань основних правил поведінки та традицій певного мовленнєвого суспільства може викликати проблеми. Навчання іноземної мови має бути навчанням міжкультурної комунікації, бо, вивчаючи мову, студент інтегрує іншу культуру у власну картину світу. До того ж світове співтовариство ставить проблему толерантності як поваги до чужих цінностей, а ще більше – як позиції, що передбачає розширення кола особистих ціннісних орієнтацій за рахунок позитивної взаємодії з іншими культурами [2]. Важливу роль у цьому відіграє мова, яка виступає, очевидно, "єдино можливим інструментом, за допомогою якого і стає реальністю будівництво мостів взаєморозуміння і взаємодії між представниками різних лінгво-етноспівтовариств" [3, с. 72]. Усі дослідники сходяться на тому, що сучасна концепція іншомовної освіти базується на інтегрованому вивченні мови та культури, на діалозі культур і, враховуючи те, що мета такої освіти – вивчення мови через культуру, культури через мову, необхідно здійснювати формування соціокультурної компетенції того, хто навчається, в поєднанні з його загальнокультурним розвитком [3].

Таким чином, у зв'язку з глобалізацією економіки та її інтернаціоналізацією, студенти економічних спеціальностей повинні активно вивчати не тільки іноземну мову, але й, насамперед, здобувати навички ділового спілкування з представниками інших культур. Природно, що перспектива розвитку ділової взаємодії лежить на шляху від зіткнення культур до зміцнення на їх загальнолюдській моральній основі єдиної міжнародної ділової культури. Існує думка, що в майбутній міжнародній культурі утвердяться такі технології спілкування, які довели свою практичну ефективність незалежно від свого походження. Наприклад, залежно від ситуації, ділові партнери зможуть застосовувати німецьку точність, китайський спосіб вирішення конфліктів, російську здібність виходити зі складних ситуацій, українську хитрість тощо. Вже давно визнана рівність усіх людей незалежно від їх походження та культури, що їх виховала, до уваги беруть лише особистісні характеристики. Те саме можна сказати й про різні культури, і в цьому різноманітті є ключ до вирішення головної проблеми, що існувала раніше. Проблема була у спробі довести, що "своє" – це єдино правильне. Тепер основна мета – інтегруватися в міжнародний економічний контекст, сформувавши про себе уявлення як про компетентних та висококультурних партнерів, з якими не тільки вигідно, а й приємно мати справу.

Розуміння сучасного напряму економічної освіти, що орієнтована на підприємницьку діяльність в умовах світового ринку, потребує пошуків нових підходів до навчання іноземної мови як засобу міжнародного ділового спілкування майбутніх бізнесменів та підприємців. Саме тому курс іноземної мови у ВНЗ повинен мати комунікативний характер, а його завдання – визначатися як комунікативні та пізнавальні. Організація навчання іноземної мови як процесу міжкультурної комунікації створює реальну основу для формування у студентів міжкультурної освіченості, під якою розуміється здатність до міжкультурної ділової поведінки в ситуаціях ділового партнерства на міжнародному рівні.

Таким чином, професійна економічна освіта стає тим освітнім середовищем, у якому формується міжкультурно-компетентна особистість, а іноземна мова є засобом її формування. Така особистість має певний рівень лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціокультурних і міжкультурних знань та умінь, що забезпечують реальне спілкування в професійно орієнтованій сфері діяльності. Розвиток та актуалізація практичних знань і вмінь повинні відбуватися в різних видах діяльності: комунікативній, дослідній, самостійній творчій діяльності, що спрямована на самовдосконалення та саморозвиток.

Певна річ, володіння іноземною мовою саме по собі викликає повагу в партнера з комунікації, як у нас викликає повагу знання іноземцем нашої рідної мови. Але відсутність мовного бар'єра не є достатньою умовою для здолання бар'єра культурного, бо не веде автоматично до оволодіння навичками, необхідними для цього. Тому доцільно вже в процесі навчання іноземної мови прищеплювати навички й уміння, які є необхідними для успішної міжкультурної комунікації. Отже, основні завдання, які потребують вирішення і вже поступово починають вирішуватися — це необхідність реалізації єдності мови та культури, у межах якої ця мова виконує комунікативну функцію, при навчанні іноземної мови; можливість при вивченні мови проникнути в культурний світ людей, які нею спілкуються, орієнтуватися в ньому, правильно тлумачити моделі мислення та поведінки, що склалися; вироблення здатності правильно вибирати та коректувати власні моделі поведінки; здатності, ознайомлюючись з різними явищами культурного життя, отримувати та вдосконалювати знання мови. Тобто запитання формулюються так: "Як, навчаючи іноземної мови, готувати одночасно як до комунікації з носіями мови, так і до міжкультурної комунікації". Аргументовану відповідь на це запитання може дати цілісна концепція, яка розглядає іноземну мову, насамперед, як засіб комунікації з іншою культурою та її представниками. Ця концепція виходить з того, що пізнання світу іншої культури відбувається безпосередньо в самому процесі вивчення іноземної мови, оскільки сама мова – це лише засіб висловлювання людей, що нею говорять. Їх спосіб життя та мислення, норми поведінки та установки, їх матеріальний та духовний світ повинні стати невід'ємною складовою навчання іноземної мови. Основним завданням такого навчання є не тільки гідна мовна, але й культурна підготовка, що співвідносить культурне самовизнання студентів з повагою до культурних особливостей людей, які нею розмовляють. Ці два аспекти настільки пов'язані між собою, що без знання та розуміння культури, яку представляє та чи інша мова, знання мови не буде повним. До того ж існує феномен "очікуваності" культурної підготовленості від людей, що володіють мовою на високому рівні. Чим вище цей рівень, тим більше очікується адекватна комунікативна поведінка, оскільки передбачається наявність широких загальних знань про культуру.

Вимоги розробки таких концепцій зумовлені тим, що міжкультурні контакти зараз мають глобальний та масовий характер. Світ став більш відкритим, а люди в

ньому – більш мобільними. І навіть ще в період студентства молодь має змогу обирати різні програми для поїздки за кордон на навчання або для заробітку та втілювати на практиці навички міжкультурного спілкування, які вони отримали під час навчання, та повернувшись, поділитись досвідом реальних ситуацій спілкування. Враховуючи те, що особливо під час поїздок студенти спілкуються з однолітками з різних країн, доцільно на заняттях з іноземної мови давати інформацію не тільки про культурні особливості країн мови, що вивчається, а допомогти студентам стати обізнаними в основних правилах поведінки, що прийняті в різних культурах, особливо в тих, які то пов'язані з різними віросповіданнями. Предмет "Іноземна мова" дає чудову нагоду підготувати студента до спілкування з різними людьми на матеріалах порівняння різних культур.

Міжкультурна комунікація має чітко виражену прикладну орієнтацію. Це набір навичок, якими можна та необхідно володіти. У першу чергу, це необхідно тим, чия професійна діяльність пов'язана із взаємодією між культурами, коли помилки та невдачі приводять до інших провалів – на переговорах, у роботі колективу або до соціальної напруженості. Тому компетенція у сфері міжкультурної комунікації стає важливою складовою професійної підготовки спеціаліста.

У всі часи в бізнесі цінилося вміння спілкуватися з партнером. Але робити це грамотно з урахуванням усіх умов далеко не просто. Для цього необхідно володіти конкретними знаннями та високою культурою спілкування, особливо сьогодні, коли сформувався принцип взаємовигідності та співробітництва. Вхід нашої країни у світову економіку не є легким та залежить від багатьох факторів. Своє місце у світовій економіці треба виборювати. Одним з основних критеріїв професійності фахівця в бізнесі є його комунікативно-мовна компетенція, бо бездоганне володіння словом як інструментом професійної діяльності визначає успішність цієї діяльності. Є багато історичних прикладів тих наслідків, до яких може призвести непорозуміння та зневажлива поведінка представників однієї культури до іншої не тільки у сфері бізнесу.

Висновки. Формування міжкультурної компетенції студентів економічних спеціальностей за допомогою іноземної мови пов'язано з цілями та завданнями економічної професійної освіти, що орієнтує студентів на сучасну міжнародну економічну практику. Теза про одночасне вивчення іноземної мови та культури країни мови, що вивчається, вказує на те, що мета навчання іноземної мови, а отже, всього навчального процесу потребує корегування.

Література

1. Рябов Г.П. Межкультурная коммуникация в политике, экономике, образовании, юриспруденции / Г.П. Рябов // Зусман В. Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / В. Зусман, А. Фролов. – Нижний Новгород, 2001. – 320 с.
2. Скубашевська Т.С. Проблема толерантності у зрізі міжнародного діалогу / Т.С. Скубашевська // Практична філософія. – 2004. – № 4. – С. 108–113.
3. Саєнко Н.В. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах : монографія / Н.В. Саєнко. – Х. : ХНАДУ, 2008. – 344 с.

ПОНОМАРЬОВ В.О.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Виконуючи державне завдання, науковці, які працюють над проблемами професійної підготовки фахівців з фізичної культури, наголошують на важливості таких

її аспектів: теоретико-методичного й фізичного (С.М. Канішевський, Б.М. Шиян), професійно-педагогічної спрямованості (Н.Ю. Зубанова, О.В. Федик), психолого-педагогічних основ навчання (О.П. Федик), розвитку професійно важливих здібностей (Л.М. Головата, В.Т. Яловик), використання диференційованого підходу (А.В. Цьось), оптимізації навчально-тренувального процесу (О.Ц. Демінський).

З різних поглядів автори декларують постановку типових для теорії й методики професійної освіти фахівців у галузі "фізичне виховання" проблем, пов'язаних з педагогічним професіоналізмом випускників. Як теоретики, так і практики наголошують на тому, що великі перспективи вдосконалення зазначених фахівців полягають у підвищенні їх педагогічної культури. Остання теза стосується й тренерів з атлетичної гімнастики, які є суб'єктами нашого дослідження.

Метою статті є виствітлення моделі процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера атлетичної гімнастики у фаховій підготовці.

Спираючись, з одного боку, на логіку навчального процесу ВНЗ, а з іншого – на визначені нами у попередніх статтях педагогічні умови, ми виділили в процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики чотири етапи. Дамо характеристику кожному з них.

Емоційно-мотиваційний етап – спрямований на засвоєння студентами досвіду кращих тренерів з атлетичної гімнастики, а також на створення орієнтира для їх професійного розвитку.

В основу добору методів на цьому етапі покладено механізм "підкріплення", пусковим імпульсом якого є позитивні емоції при ознайомленні з майбутньою професією та задоволення від результатів виконаної діяльності. Тому основними методами на цьому етапі є діалогічні (лекції, спілкування з кращими тренерами атлетичної гімнастики, бесіди), використання яких відбуватиметься в межах дисципліни СПВ у першому семестрі на лекціях та практичних заняттях.

Результатом етапу має стати формування ціннісно-емоційного ставлення до педагогічної діяльності, що виражається в позитивному ставленні студента до професії, впевненості у своєму виборі, задоволеності ним, усвідомленні важливості педагогічної складової професійної діяльності.

Теоретичний етап – спрямований на засвоєння студентами педагогічних і психологічних знань та вмінь, які створюють основу професійно-педагогічної компетентності. За нашим задумом, це відбуватиметься на предметах циклу гуманітарних дисциплін, таких як "Педагогіка", "Психологія" та інші з 1-го до 6-го семестру.

Основними методами та формами на цьому етапі є традиційні методи і форми профільних дисциплін.

Результатом другого етапу стане набуття студентами знань та вмінь, що потенційно необхідні в професійній діяльності тренера з атлетичної гімнастики.

Практичний етап – спрямований на отримання майбутніми тренерами з атлетичної гімнастики досвіду педагогічного спілкування в квазіпрофесійній (тренінги, ділові ігри, аналіз ситуацій) та практичній діяльності (самостійне проведення тренувань). На цьому етапі використовуються також дискусії та відеоспостереження за квазіпрофесійною діяльністю для сприяння самоспостереженню, самодослідженню та самоаналізу студентів.

За нашим задумом, найбільш концентровано це відбуватиметься в модулі "Персональний тренінг" у межах дисципліни "Атлетизм" у 6-му семестрі та виробничої практики у 8-му семестрі.

Очікуваним результатом етапу є інтеріоризація здобутих раніше знань та вмінь в особистий педагогічний досвід студента.

Інтеграційний етап – спрямований на інтеграцію знань, умінь, досвіду майбутнього тренера з атлетичної гімнастики в контексті майбутньої професійної діяльності.

Педагогічними методами, що використовуються на цьому етапі, виступають тестування навчальних досягнень студентів, еволюація, систематизація дидактичного матеріалу тощо.

За нашим задумом, зазначені методи використовуватимуться на спеціально створених двотижневих тренерських курсах у 9-му семестрі.

Результатом цього етапу має стати інтеграція знань, умінь та досвіду, що веде до формування остаточної готовності студентів до професійної діяльності тренерів з атлетичної гімнастики.

Процес формування професійно-педагогічної компетентності у студентів ми розглядаємо як послідовне "накопичення" результатів кожного з етапів, на фоні регулярного систематичного тренування з атлетичної гімнастики, яке відбувається під час занять з СПВ з 1-го до 8-го семестру.

У результаті формувального впливу ми очікуємо виконання поставлених завдань, а саме:

– формування професійних знань з теорії і методики атлетичної гімнастики, а також спеціальних педагогічних та психологічних знань;

– оволодіння необхідним комплексом педагогічних умінь, таких як комунікативні вміння; уміння професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних професійний ситуаціях; уміння саморегуляції під час реалізації компетентності; уміння адекватного оцінювання результатів педагогічної взаємодії зі споживачами послуг тощо;

– формування ціннісно-емоційного ставлення до педагогічної діяльності та професійної підготовки, а саме: розуміння внутрішнього світу іншої людини, здатності співчувати, установок на гуманістичну спрямованість професійної діяльності тощо.

Загальним результатом процесу формування має бути ініціація істотних зрушень у сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики.

Узагальнення сформульованих положень відображено в моделі (від франц. modele – зразок) процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики, яку вслід за І.П. Підласим розуміємо як уявлену подумки або матеріально реалізовану систему, що адекватно відображає предмет дослідження й здатна замінювати його так, що вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про цей об'єкт [1, с. 66]. У нашій роботі необхідність такого заміщення зумовлена тим, що педагогічна дійсність постає перед нами як сукупність великої кількості процесів, тісно пов'язаних між собою. Тому для дослідження окремого процесу його потрібно виокремити з-поміж інших для того, щоб уникнути "шумів" [2, с. 101]. У створеній нами моделі поєднуються мета, завдання, базові положення, педагогічні умови, етапи та очікувані результати формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання (див. рис.).

Рис. Модель процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики

Висновки. Отже, процес формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики включає такі етапи:

– емоційно-мотиваційний – спрямований на засвоєння студентами досвіду кращих тренерів з атлетичної гімнастики, а також на створення орієнтира для їх професійного розвитку;

– теоретичний – спрямований на засвоєння студентами професійно зорієнтованих педагогічних та психологічних знань і вмінь, які становлять основу професійно-педагогічної компетентності;

– практичний – спрямований на отримання майбутніми тренерами з атлетичної гімнастики досвіду педагогічного спілкування в квазіпрофесійній (тренінги, ділові ігри, аналіз ситуацій) та практичній діяльності (самостійного проведення тренувань);

– інтеграційний – спрямований на інтеграцію знань, умінь, досвіду майбутнього тренера з атлетичної гімнастики в контексті майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

2. Мазін В.М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / В.М. Мазін. – Запоріжжя, 2008. – 222 с.

ПОПОВА Л.Д.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ (ДО 205-РІЧЧЯ З ДНЯ ЗАСНУВАННЯ)

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди – один із найстаріших навчальних педагогічних закладів України. Його історія тісно переплітається з історією Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Ще до відкриття Харківського, Казанського та інших університетів було затверджено положення від 24 січня 1803 р. про те, що “кожен університет повинен мати учительський або педагогічний інститут”. Статут Харківського університету, затверджений Указом імператора Олександра І у 1804 р., мав окремий розділ “Про педагогічний інститут”, у якому визначена мета, структура та організація роботи педагогічного інституту. Згідно з цією главою педагогічний інститут повинен був готувати вчителів для середніх шкіл округу і поряд з цим давати спеціальну педагогічну підготовку кандидатам на різні викладацькі посади у вищих навчальних закладах.

Мета статі – розглянути основні періоди становлення та розвитку Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; розкрити його внесок у підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів для середньої та вищої школи; розглянути можливості творчого використання набутого досвіду в сучасних умовах.

Перші кроки становлення інституту, як і народження будь-якого навчального закладу, були пов’язані зі значними труднощами. Не було не лише навчальних планів, але й достатньої кількості викладачів і студентів. Тільки у вересні 1811 р. до аудиторії ввійшли перші студенти педагогічного інституту. Першим його дирек-

тором було призначено видатного німецького вченого, професора Христофора Пилиповича Роммеля. Саме він склав перші навчальні документи – “План і правила педагогічного інституту” та “Дидактичні начала” й визначив статус інституту.

Отже, згідно з історичними документами, першим днем діяльності Харківського педагогічного інституту є 1 вересня 1811 р. За майже 205 років його існування змінювалася назва навчального закладу, відбувалися структурні перебудови, проходили покоління за поколіннями викладачів і студентів, але незмінним залишалося одне – виконання історичної місії підготовки педагогічних кадрів. Зараз важко навіть збагнути, що близько 200 тисяч випускників стали вчителями, та усвідомити ту величезну роль, яку вони відіграли в розвитку освіти і культури України. В інституті навчалися переважно бідні “казеннокоштні” студенти, які, за свідченням М.І. Костомарова, “дійсно займалися наукою з любов’ю… і були інтелігенцією університету”. На жаль, “казеннокоштних” студентів було дуже мало, й інститут не міг задовольнити потреб в учителях, оскільки Харків швидкими темпами зростав як культурний і промисловий, освітній центр.

У зв’язку з цим передові діячі культури міста, насамперед письменник Г. Квітка-Основ’яненко і його брат Андрій, почали клопотати про відкриття у Харкові Інституту шляхетних дівчат, що й було зроблено в 1812 р.; він став органічним додатком до педагогічного інституту. Головна мета інститутського виховання – дати бідним дівчаткам освіту, необхідні навички у рукоділлі, завдяки яким вони після випуску змогли б забезпечити собі існування навчанням дітей або працею. Науками, мистецтвом, рукоділлям займалися 45 пансіонерок і 20 вихованок; вони вивчали різні види шиття, його особливості; вчилися смачно готувати їжу тощо. Усі ці знання вони одержували за три роки.

У 1833 р. було прийнято рішення приймати до інституту по 16 вихованок купецького стану, по 10 дочок офіцерів військового поселення. До програми викладання в інституті входили елементи геометрії із застосуванням до господарської архітектури, фізика та історія. З 1842 р. було відведено більше часу для занять музикою, італійськими співами та рукоділлям. Долаючи вузькостановий статус, інститут став першим у Російській імперії відкритим для демократичних верств населення і протягом усього періоду існування разом з педагогічним інститутом був справжньою школою педагогічних кадрів для Слобідського краю. На здобутках педагогічної теорії і практики виникли нові навчальні заклади, підносився рівень народної освіти, формувалися перші в Україні наукові школи з педагогіки, психології, філології та інших напрямів.

Реформа освіти, яка була проведена в 60-х рр. XIX ст. організаційно змінила структуру інституту, трансформувавши його у вищі педагогічні курси, які проіснували до 20-х рр. XX ст., але підготовка вчителів залишалася незмінним і головним напрямом його діяльності.

На початку XX ст. інститут мав три факультети: історико-філологічний, фізико-математичний та юридичний. Навчальний процес обслуговували 25 кафедр. В інституті працювали провідні професори, відомі вчені, такі як Д.І. Багалій, М.Ф. Сумцов, В.П. Бузескул, С.М. Берштейн, О.М. Нікольський, В.К. Залеський, М.Ф. Білоусов, Д.М. Синцов, Д.Н. Соболєв, К.Д. Зеленін, К.Т. Немчинов, О.І. Білецький, Л.А. Булаховській, М.П. Жинкін, О.П. Машкін, О.М. Леонтьєв, О.В. Запорожець, П.І. Зінченко та багато ін. Цікаво, що ще у 1918 р. були засновані кафедри історії України (професор Д.І. Багалій), історії української літератури (професор М.Ф. Сумцов).

У перші роки радянської влади були спроби відмовитися від своєї історії, подати дожовтневий педагогічний досвід як буржуазний, неприйнятний для ново-

го, соціалістичного суспільства. Проте становлення нової вищої педагогічної школи відбувалося не на порожньому місці, а на здобутках минулого. На вищих педагогічних курсах імені Г.С. Сковороди – таку назву мав інститут після 1919 р. – працювали ті самі дореволюційні вчені. Під тиском вульгаризаторських ідеологічних настанов Комуністичної партії освіта потерпала від різноманітних експериментів. У травні 1921 р. було створено Харківський інститут народної освіти (ХІНО) у складі трьох факультетів: соціального виховання, техніко-педагогічного та політико-освітнього. У ньому були об'єднані кращі наукові сили України.

Цей період позначився гострою боротьбою в народній освіті, хворобливими пошуками "нових" форм і методів навчання, які ускладнювалися періодичними політичними кампаніями. Знадобилося ціле десятиліття, щоб влада переконалася в непродуктивності проведених реформ та необхідності повернення до класичних, випробуваних часом форм організації педагогічної освіти. У березні 1932 р. Рада народних комісарів УРСР прийняла постанову про реформування вищої школи, за якою інститут дістає назву "Харківський державний педагогічний інститут". У вересні 1935 р. з урахуванням великої потреби в учителях почав функціонувати учительський інститут.

Найтяжчим випробуванням була Велика Вітчизняна війна, яка призвела до величезних людських та матеріальних втрат. Було зруйновано навчальні корпуси, лабораторії, бібліотеку, гуртожитки; у боях з фашистами загинули десятки викладачів, сотні вихованців. Випускники 1941 р. фактично у повному складі пішли на фронт і, на жаль, більшість із них не повернулася. Багато старшокурсників добровільно вступили в студентський батальйон, який героїчно бився на підступах до столиці України. Сім вихованців інституту стали Героями Радянського Союзу. Невдовзі після визволення Харкова у 1943 р. інститут відновив свою роботу. Відчинили двері аудиторій фізико-математичний, історико-філологічний та природничий факультети. В інститут поверталися студенти, які переривали навчання у зв'язку з війною, приходили із сіл дівчата з довоєнними заліковими книжками, прибували зі шпиталів поранені бійці.

У 1945 р. на клопотання колективу інституту йому було присвоєно, а фактично повернено ім'я видатного українського педагога і філософа-просвітителя Г.С. Сковороди. Всі повоєнні роки Харківський педагогічний інститут був флагманом вищої педагогічної освіти в Україні, загальновизнаним центром передової науково-педагогічної думки.

У пожовтневий період плідний внесок у подальший розвиток теорії та збагачення досвіду підготовки вчительських кадрів в університеті, створення нових науково-педагогічних напрямів і шкіл зробили представники старшого покоління – М.О. Григор'єв, С.А. Литвинов, А.І. Зільберштейн, І.Т. Федоренко.

В університеті під керівництвом професора І.Т. Федоренка працювала лабораторія експериментальної дидактики, на базі якої готували молодих науковців. Психолого-педагогічна, методична продукція лабораторії: посібники, методичні розробки уроків, методичні поради та рекомендації з актуальних питань освітньо-виховної роботи користувалися широким попитом серед керівників навчальних закладів, учителів і учнів, батьківської громадськості Харківщини.

Новий етап у розвитку інституту настав у 90-ті рр. XX ст., коли Україна здобула самостійність і стала суверенною державою. Збагатилася навчально-матеріальна база, якісно змінився професорсько-викладацький склад, розширилася спеціалізація, широко впроваджувалися в навчальний процес нові технології, зокрема

інформаційні, педагогічні, зміцнювалися міжнародні зв'язки. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України 20.04.1994 р. інститут набув статусу університету. У 1996 р. його було акредитовано в повному обсязі за IV рівнем і визнано за результатами державної атестації провідним вищим навчальним закладом в Україні, а Указом Президента України від 21.08.2004 р. було надано статус національного.

Науково-теоретичні розробки й досвід старшого покоління продовжують розвивати і примножувати учні й послідовники в сучасних умовах. Серед них професори, доктори наук В.М. Гриньова, Т.О. Дмитренко, В.І. Євдокимов, С.Т. Золотухіна, О.М. Іонова, О.Ю. Кузнєцова, В.І. Лозова, О.М. Микитюк, Г.Г. Петренко, М.К. Подберезький, Л.Д. Попова, І.Ф. Прокопенко, Т.П. Танько, Г.В. Троцко, Л.А. Штефан, Н.М. Якушко та ін. Вони створили власні наукові школи, готують аспірантів і докторантів, видають підручники, посібники, актуальні методичні матеріали різної спрямованості.

Сьогодні Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди – великий навчально-педагогічний комплекс, до якого входять 47 закладів освіти, серед яких Інститут економіки та права, Інститут мов світу, Інститут післядипломної освіти, три педагогічних коледжів, шість ліцеїв та понад 30 шкіл.

Підготовка фахівців здійснюється на 16 факультетах, 63 кафедрах з 56 спеціальностей. Навчальний процес забезпечують 857 викладачів, серед яких 25 академіків і членів-кореспондентів, 19 заслужених працівників народної освіти, заслужених учителів, заслужених діячів науки і техніки України, 62 доктори наук і професори, 347 кандидатів наук і доцентів. В університеті навчається майже 15 тисяч студентів, аспірантів та докторантів.

Висновки. Аналіз джерел засвідчив, що протягом XIX – початку XXI ст. ХНПУ імені Г.С. Сковороди пройшов різні періоди становлення та розвитку, змінювалася назва закладу, зростав навчально-виховний і науковий потенціал, відкривалися нові факультети та кафедри, розширювався склад викладачів і студентів. Органічним додатком до університету став заснований у 1812 р. інститут шляхетних дівчат, який разом з університетом до 1917 р. готував учительські кадри для Слобожанщини. За часів радянської влади, незважаючи на ідеологічні перебудови, тяжкі випробування в роки Великої Вітчизняної війни, університет продовжував якісно готувати вчителів. У 90-ті рр. XX ст., коли Україна стала суверенною державою, збагатилася навчально-матеріальна база університету, зміцнився професорсько-викладацький склад, розширилася спеціалізація, почали працювати нові наукові напрями та науково-педагогічні школи, зміцнилися міжнародні зв'язки. Сьогодні ХНПУ імені Г.С. Сковороди – великий навчально-педагогічний комплекс, визнаний державною атестацією провідним вищим навчальним закладом України, що плідно готує кваліфіковані вчительські кадри різного профілю.

Література

1. Попова Л.Д. Педагогічна підготовка студентів у Харківському університеті і педагогічному інституті в XIX ст. / Л.Д. Попова // Рідний край : навч. посіб. з народознавства / [за ред. І.Ф. Прокопенка]. – 2-е вид., випр. та доп. – Х. : ХДПУ, 1999. – С. 379–388.

2. Попова Л.Д. Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди / Л.Д. Попова // Харків – моя мала Батьківщина : навч. посіб. з народознавства / [за ред. І.Ф. Прокопенка]. – Х. : ОВС, 2003. – С. 144–147.

3. Попова Л.Д. Харківський педагогічний інститут / Л.Д. Попова, Т.П. Танько // Педагогічна Харківщина : довідник / [за ред. В.І. Лозової, І.Ф. Прокопенка]. – Х. : Вид-во Круглова, 1997. – С. 59–63.

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

5. Становлення школи та педагогічної думки у першій половині XIX ст. // Історія педагогіки : навч. посіб. / [за заг. ред. чл.-кор. АПН України, д. пед. наук, проф. Г.В. Троцко]. – Х., 2008. – С. 250–266.

ПРИКОТЕНКО Т.А.

РОЛЬ КНИГИ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ)

Формування позитивного ставлення дітей до навчання як основи підготовки до подальшого особистісного й професійного зростання є актуальною проблемою сьогодення. Зазначимо, що це зумовлює певні зміни в організації навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді. У цій площині особливого значення набуває книга як потужний засіб, що забезпечує свідоме сприймання та відтворення інформації, а також позитивно впливає на глибину та міцність засвоюваних знань.

Значення, роль і місце книги в навчальному процесі обґрунтовано сучасними педагогами України і Росії, зокрема І. Бехом, М. Боришевським, С. Єрмаковим, І. Зязюном, Т. Люріною, Н. Миропольською, А. Репринцевим, О. Сухомлинською, Л. Федоровим та ін.

Історичну проекцію щодо використання книги у навчальному процесі подано в працях В. Вихрущ, Л. Вовк, М. Євтуха, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, В. Лозової, Б. Ступарика та ін. Однак на сьогодні залишається недостатньо розкритим місце і роль навчальної книги у формуванні позитивного ставлення в учнів до навчання в конкретний історичний період, який презентовано корисними знахідками і рекомендаціями.

Мета статті – розкрити роль книги у процесі формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи України другої половини XIX ст.

Аналіз історико-педагогічної літератури, матеріалів законодавчого характеру, циркулярів, розпоряджень та інструкцій Міністерства народної освіти, архівних документів, зокрема тих, що стосуються шкільної практики вказаного періоду, мемуарної та епістолярної літератури, дописів до вітчизняної педагогічної преси з досліджуваної проблеми [7–10] свідчить, що одним з актуальних питань педагогічної тематики в другій половині XIX ст. було використання книги як дієвого засобу формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи.

Розгляд досліджуваної проблеми в контексті з соціальними, політичними, економічними й культурними процесами в державі з урахуванням рівня розвитку психолого-педагогічної науки дав можливість констатувати, що певною мірою активізація уваги громадськості і школи до багатоаспектних питань дитячої літератури була зумовлена низьким освітнім рівнем дітей і підлітків. Це сприяло, з одного боку, відкриттю просвітницьких товариств різного масштабу, недільних шкіл, а з іншого – інтенсивному використанню навчальної книги з метою активізації на уроці уваги учнів, посилення їх інтересу до навчання, формування потягу до самостійного отримання знань.

У доповідях, виступах педагогів-методистів, членів Педагогічного відділу Харківського історико-філологічного товариства Харківського університету, при обговореннях, доповідних записках [4; 5] наголошувалось на важливості читання

книг з метою прищеплення любові, пошани й інтересу до книги, активізації літературного духу в школі і, зрештою, для виявлення та розвитку великих літературних талантів. Так, представники педагогічної громадськості відстоювали використання "живих та багатих літературних джерел" з метою розвитку та спрямування літературних смаків школярів, кращого розуміння школярами художніх образів, поступового привчання школярів до логічного розкриття змісту художнього твору, а також з метою вироблення в учнів вміння "висловлювати свої думки точно, правильно та красиво" [4, с. 33].

У ході дослідження встановлено, що директори навчальних закладів також не залишались осторонь максимального використання освітньо-виховних можливостей дитячої літератури, зокрема, з метою формування позитивного ставлення до навчання. Як свідчить аналіз архівних документів [8; 10], вони намагались звернути увагу попечителів навчальних округів та представників департаменту народної освіти на важливість цієї проблеми. Аналіз книг, які директор Немирівської гімназії вважав "придатними для читання учням" молодшого віку, довів, що перевага віддавалася книгам пізнавального характеру на зразок "Мальовничий Карамзін, або Російська історія в малюнках", "Бесіди з дітьми про Астрологію та небо" тощо, а також дитячим журналам [10].

Після обміну думками про переваги й недоліки існуючих в училищах книг, а також узагалі схвалених Міністерством народної освіти було визнано більшістю голосів найбільш бажаними й більш-менш задовільними у використанні для дитячого читання "Вешние всходы" Д. Тихомирова, "Світ у розповідях для дітей" В. та О. Вахтерових, "Рідний світ" Давіса, поезії М. Некрасова, граматики та книги для письмових вправ Старова, Гречуленіка й Торолова [2, с. 152–161].

Вивчення протоколів педагогічних рад гімназій та інших навчальних закладів засвідчує позитивне ставлення вчителів до вибору корисної і гарної книги для читання; до заміни деяких підручників та посібників, за якими здійснювалося навчання на більш відповідні для розвитку пізнавального інтересу, формування любові до читання у школярів. Так, аналіз протоколів педагогічної ради 1-ї Київської гімназії переконує, що на її засіданнях слухали заяви викладачів про важливе значення використання доцільних навчальних посібників і керівництв, які дають змогу підтримувати творчу атмосферу навчання.

Зауважимо, що національно налаштована прогресивна інтелігенція у справі формування бажання вчитися, любові до навчання надавала перевагу навчальним книгам з українським текстом, які були спрямовані на український характер, своєрідні особливості українського побуту тощо. Це викликало прагнення у багатьох ентузіастів (студентів, учителів, письменників) створювати україномовні підручники чи посібники, які давали б змогу більш результативно працювати разом з дітьми над художніми текстами. Наприклад, епістолярні матеріали свідчать, що в 1858 р. одним із засновників харківського таємного гуртка П. Завадським було складено буквар для навчання грамоти; група студентів Київського університету також займалась підготовкою цілого циклу підручників для початкового навчання. Про цей факт писав у своєму листі від 14 лютого 1859 р. до Гната Немировського в с. Березівку Летичівського повіту Подільської губернії В. Антонович, у якому зазначав, що студентами Київського університету вже підготовлено до друку "Азбуку" й "Хрестоматію", складену з уривків творів українських письменників [9, с. 20–21]. Як наголошує сучасний дослідник поширення підручників в Україні В. Білан, саме вищеназвані два рукописи стали підґрунтям надрукованих у 1860 р. в універ-

ситетській друкарні підручників “Домашня наука” (Перші начала) К. Шейковського, “Домашня наука” (Вищі начала) цього ж автора, які швидко набули популярності в недільних та початкових школах України [9, с. 14–45].

Аналіз історико-педагогічних джерел [1; 8; 9] засвідчив, що педагоги-практики досліджуваного періоду особливого значення надавали розвитку та спрямуванню літературних смаків школярів, виробленню в учнів “мистецтва висловлювати свої думки точно, правильно та красиво” шляхом читання книг визнаних авторів вітчизняної та зарубіжної літератури; використання “живих та багатих літературних джерел” з їх “різнобічним та різнобарвним” фактичним матеріалом; застосування при вивченні літературних творів глибокого психологічного аналізу художніх образів [4, с. 33].

Вивчення історико-педагогічних джерел [1; 8; 9] довело, що, виходячи з імперської політики (Валуєвський указ та інші документі, які обмежували друк та використання книг, написаних рідною українською мовою), у використанні художньої літератури навчальні заклади орієнтували переважно на російськомовні твори, навіть зустрічаємо переклад з “малоросійської” мови: “Украина. Сборник повестей и рассказов малоросе, писателей в переводе на русск. яз.” [1, с. 55]. Однак, як засвідчив аналіз списків книг для бібліотек навчальних закладів, серед небагатьох художніх книг українських класиків, які замовлялися навчальними закладами, були твори М. Гоголя, М. Вовчка, М. Квітки, В. Немирович-Данченка та інших [1, с. 50–52].

Ретельний аналіз архівних матеріалів досліджуваного періоду, у яких відображено питання про скасування заборони друку і видання малоросійською мовою різноманітних книг і творів довів, що 18–30 травня 1876 р. і 8 жовтня 1881 р. Комітетом міністрів було заборонене друкування й видання навчальних книг малоросійською мовою, різних творів, за винятком історичних документів, словників, творів “изящной словесности”. Ці постанови свого часу не були опубліковані, у Зведення Законів не ввійшли; що вони мали на меті перешкодити розвитку українофільського руху, спрямованого на літературне, а можливо, навіть і політичне відокремлення Малоросії від Росії. Вони зазначали, крім іншого, що означений рух був завжди явищем наносним і сьогодні не становить, очевидно, якої-небудь серйозної небезпеки. Водночас застосування вказаної заборони значно ускладнює поширення серед малоросійського населення корисних відомостей, бо видання на незрозумілому для селянина наріччі книг перешкоджає підвищенню його нинішнього низького культурного рівня.

Як вказують архівні документи, для вирішення цього питання було залучено членів Імператорської академії наук, вчених Імператорських університетів – Київського й Харківського, а також Київського, Подільського й Волинського генерал-губернаторів, які незабаром мали подати висновок на розсуд Комітету... Згідно з цим висновком, Комітет залишав за собою право вибору книжок для читання українською мовою [8, с. 1].

Аналіз історико-педагогічних джерел [1; 4; 9] досліджуваного періоду дав змогу зробити висновок, що державні чиновники з освітніх питань зверталися по пораду до науковців, а в обговоренні педагогічних питань нерідко брали участь також відомі педагоги, вчені. Так, в архівних документах досліджуваного періоду зустрічається згадка про дискусію щодо можливості допущення до використання в навчальних закладах книжок для дітей українською мовою (“на малороссийском наречии”). Цей рукопис під назвою “Промінь” було складено Олександром Білоусенком. У зв’язку з цим директор департаменту народної освіти затребував висновок про можливість використання цієї книги тими, хто розуміється на українській

мові. У документі подана відповідь (рапорт) вчителя Києвської 2-ї гімназії Володимира Науменка, який провів розгорнутий аналіз названого твору.

З огляду на проблему, що досліджується, названа книга отримала позитивний висновок щодо використання у навчальних закладах з метою формування позитивного ставлення до навчання в учнів молодшого шкільного віку. Одноразово аспекти, на які звертав увагу рецензент, дають можливість встановити чинники, які вважались найбільш вагомими та значущими у впливові дитячої літератури на розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності мислення школярів, а також збудження у них бажання вчитися. Так, рецензент наголошує на простоті й доступності для дитячого розуміння викладу сюжетів, зовнішній формі їх донесення до дітей. Що стосується "місцевої малоросійської мови як органу для літературного твору", то рецензент вважає її ефективним педагогічним засобом, оскільки, на його думку, читання дитиною оповідання "...лише тоді досягає свого виховного завдання, коли весь матеріал глибоко потрапляє в душу дитини й ...не лише збуджує розумову діяльність, ...але й оживляє серце й почуття" [9, с. 51]. Звідси, на думку рецензента, набагато важливіше, щоб дитина користувалась "рідною мовою, мовленням сім'ї", бо це створить найкращі можливості для розуміння твору і дасть "дитині-простолюдину" засіб для "...саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання", стане фундаментом, на якому виникне й буде розвиватися здатність дитини "...користуватись наслідками думки, здобутими культурою людства" [9, с. 51].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дало змогу встановити визначну роль книги у формуванні позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи. Саме в другій половині XIX ст. наголошувалось на важливості широкого використання навчальної книги з метою активізації на уроці уваги учнів, посилення їх інтересу до навчання, формування потягу до самостійного отримання знань, підтримання творчої атмосфери навчання.

Визначено, що одним з найактуальніших освітніх питань досліджуваного періоду було також видання книг для читання українською мовою, яке в тій чи іншій формі протягом усього досліджуваного періоду намагались вирішити найбільш прогресивні педагоги, освітні та громадські діячі.

Література

1. Дело о выписке книг и периодических изданий // ДАХО, ф. 266, оп. 1, од. зб. 857. – 61 л.
2. Протокол заседаний Педагогического совета училища и циркуляры директора народных училищ Харьковской губернии за 1909 г. // ДАХО, ф. 762, оп. 1, од. зб. 28.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001.
4. Труды Педагогического отдела ХИФО. – Вып. 1. – Харьков, 1893. – 119 с.
5. Труды Педагогического отдела ХИФО. – Вып. 2. – Харьков, 1894. – 116 с.
6. Дело об обучении крестьянских детей с. Холоневичей студентом Киевского ун-та г. Средзинским грамоте на рус. и укр. языках. Упоминаются произв. П. Кулиша, Т. Шевченко, Вищенко-Захарченко в числе книг, по которым г. Средзинский обучал грамоте крестьянских детей. – 6 февраля – 10 марта 1862 г. // ЦДІА України (м. Київ), ф. 442, оп. 812, од. зб. 48. – 1–8 л.
7. Переписка с МНП и др. учреждениями об издании новых учебников и введении преподавания по ним, о приобретении книг для учебных заведений... – 1865. // ЦДІА України (м. Київ), ф. 707, оп. 87, од. зб. 5000.
8. Переписка с директором народных училищ Полтавской губернии о снабжении начальных училищ Полтавской губернии учебными пособиями. Дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущеных к изучению в низших учебных заведеннях ведомства МНП // ЦДІА України (м. Київ), ф. 707, оп. 227, од. зб.14. – 1906. – л. 329–338.
9. О рассмотрении руководств изданных учителями и другими лицами, и о переменах учебников // ЦДІА України (м. Київ), ф. 707, оп. 146, од. зб. 14. – 1895. – 80 л.
10. Переписка с директорами учебных заведений о выписке для учебных заведений округа книг, изданных в 1860 г. // ЦДІА України (м. Київ), ф. 707, оп. 87, од. зб. 4323. – 1861.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

ЗРОСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ У ТВОРЧОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Першочергове завдання школи в XXI ст. – столітті інформаційних технологій – є формування інтелектуальних компетентностей тих, хто навчає. Поняття "компетенції" (від лат. compete – досягаю, відповідаю, підходжу) означає, з одного боку, обізнаність із чимось, коло повноважень, з іншого – це якість особистості, яка має достатні знання в певній галузі, з чимось добре обізнана, тямуща, ґрунтується на знанні, кваліфікована. Компетентність – це загальна здатність діяти, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у результаті освітньої діяльності на основі універсальних знань. До основних компетенцій, визначених Радою Європи, належать: 1) політичні та соціальні компетенції; 2) компетенції, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві; 3) компетенції володіння усним та писемним спілкуванням; 4) компетенції, що пов'язані зі становленням інформаційного суспільства; 5) компетенції щодо здатності навчатися протягом усього життя. Індивід діє, пізнає та спілкується, тим самим "засвоюючи не тільки найближче мікросередовище, а й усю систему соціальних відносин" [1, с. 342].

Мета статті – розкрити умови зростання інтелектуальних компетентностей учителів у творчому освітньо-виховному середовищі.

Напрям експериментальної роботи з дослідження ґрунтується на Національній доктрині розвитку освіти в Україні, на Указах Президента України "Про додаткові заходи щодо реалізації державної молодіжної політики" та "Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 рр."; на наказах Міністерства освіти і науки України "Про комплексну програму щодо залучення обдарованої молоді до наукових досліджень та розвитку Малої академії наук України", "Про проведення Всеукраїнського конкурсу – захисту науково-дослідних робіт учнів". Участь учнів школи в різних відділеннях та секціях МАН вирішує проблеми індивідуалізації та диференціації навчання, формування потреби в самореалізації, навичок самоаналізу та творчого вирішення проблеми, мотивів досягнення мети, вчить робити власні винаходи, відкривати нові факти в науці тощо. У ході роботи в МАН учні захищають свої роботи, аргументовано доводячи їх актуальність. Життя людини – це рух шляхом пізнання. Кожний крок уперед збагачує і учнів, і їх керівників – ментор-наставників. Завдяки новому досвіду ми починаємо бачити те, чого раніше не помічали або не розуміли. Активність, з якою діти беруть участь у подібних заходах, зацікавленість таким видом творчої діяльності дітей з боку фахівців ВНЗ, ведуть до вдосконалення, поглиблення та поширення знань юних дослідників, спонукають до самостійного пошуку й вироблення уміння орієнтуватися у великому інформаційному просторі, обираючи з нього саме ту необхідну інформацію, яка стане корисною в житті та допоможе визначити власне місце в ньому. Запитання, що виникають до світу, – це запитання, перш за все, до себе. Відбувається процес взаємодії педагога та учня з пошуку шляхів вирішення невідомого, в ході якого здійснюється трансляція між ними культурних цінностей, результатом чого є розвиток дослідницького пізнання світу, інших і самого себе. Педагог є організатором форм і умов дослідної діяльності, а в учнів формується мотивація підходити до будь-якої наукової чи життєвої проблеми з дослідницької позиції. Про це свідчать такі дані: якщо в 1998 р. в нашій школі не було жодної роботи, поданої до МАН, то в 1999 р. їх

7, у 2000 р. – 11, у 2001 р. – 16, у 2002 р. – 18, у 2003 р. – 21, у 2004 р. – 22, у 2005 р. – 27. У 2000 р. учні школи посіли 5 призових місць у першому етапі, 7 призових місць – у другому етапі (рис. 1).

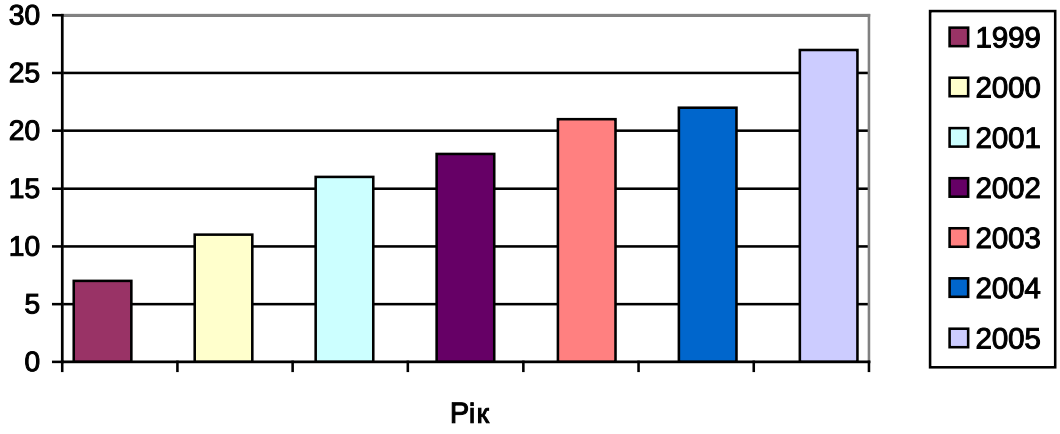


Рис. 1. Участь учнів у першому етапі захисту МАН за 1999–2005 рр.

У 2001 р. – 7 і 2 призових місця, в 2002 р. – 11 і 3, в 2003 р. – 17 і 5 , в 2004 р. – 18 і 6 відповідно, одне – у третьому етапі захисту дослідних робіт у МАН, у 2005 р. – 22 і 9 призових місць, 3 – у третьому (рис. 2).

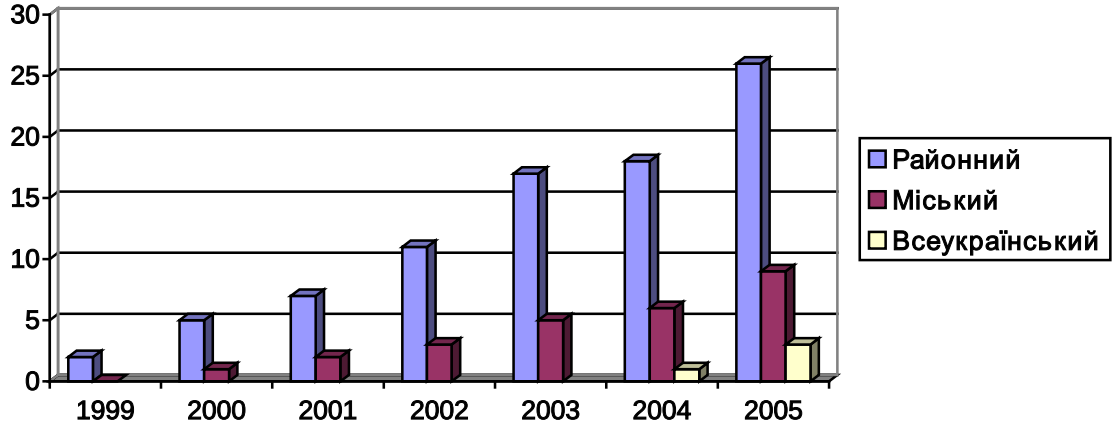


Рис. 2. Участь учнів у другому та третьому етапі захисту МАН за 1999–2005 рр.

Складено банк даних обдарованих дітей, до якого внесено 41 учня. Щорічно проводиться його корекція та поповнення новими талантами. Особлива увага приділяється тим учням, які мають широкий світогляд та різноманітні інтереси. Як приклад наведемо активну життєву позицію одного з випускників, який прагнув якомога більше виявити себе в інтелектуальних турнірах. Про це свідчить високий рівень його досягнень:

– обласна олімпіада з географії – III місце;
– міський конкурс читців “Разом з Кобзарем” – I місце;
– обласний конкурс “Кобзареве слово” – IV місце;
– міська першість з української мови та літератури – I місце;
– Міжнародний конкурс знавців української мови ім. П. Яцика – I місце;
– конкурс учнівських навчальних комп’ютерних програм – II місце;
– екологічний марафон – учасник;

– конкурсно-пізнавальна програма “Зелений світ” – учасник;
– конкурс екологічних агітбригад – III місце.

Заслуговують на увагу і теми робіт, поданих до МАН: “Склад та характеристика мікрофлори пилу у житлових та громадських приміщеннях” (секція “Екологія”), “Вплив золовідвалу Слов’янської ТЕС на підземні та поверхові води” (секція “Геологія”), “Ковальство в художніх виробах Донбасу” (секція “Етнографія і фольклор”), “Міфологія числа у Піфагора” (робота представлена в двох секціях – “Математика” і “Мистецтвознавство”), “Невротичні розлади у підлітків” (секція “Медицина”), “Захист дитинства і материнства у законодавстві України” (секція “Право”), “Рушники в повсякденному житті мешканців Донецька” (секція “Етнографія”). Учні прагнуть до мисленнєдіяльнісного прояву творчого розвитку, креативності, критичності як культурних форм, забезпечених комунікацією – участю в науковій конференції. Такі роботи відіграють чималу роль у професійному становленні випускників, в їх життєвій самотворчості. Поринувши в комунікативне поле наукового співтовариства, вони прагнуть у ньому розширити свої можливості, знання в серйозних наукових дослідженнях, тобто стати науковцями. МАН, по суті, виступає регулятором такої діяльності. Дослідна робота в шкільні роки, без сумніву, змінює внутрішнє суб’єктивне середовище учасників – відбувається спілкування з учнями з інших міст, сіл та спілкування зі спеціалістами в цій галузі. Учень виходить за межі індивідуального (сам або з ментор-наставниками) сприйняття наукової проблеми, він потрапляє в те середовище, в якому хоче посісти гідне місце, досягти позитивного результату. Робота над конкретною проблемою сприяє його життєвій самотворчості.

У школі було проведено дослідження рівня самоосвітньої компетентності учнів 11-х класів. З 25 опитаних на кінець року з низьким рівнем не було жодного учня, із середнім – 14 учнів, з високим – 11 учнів проти 3, 21, 1 відповідно на початку року (рис. 3).

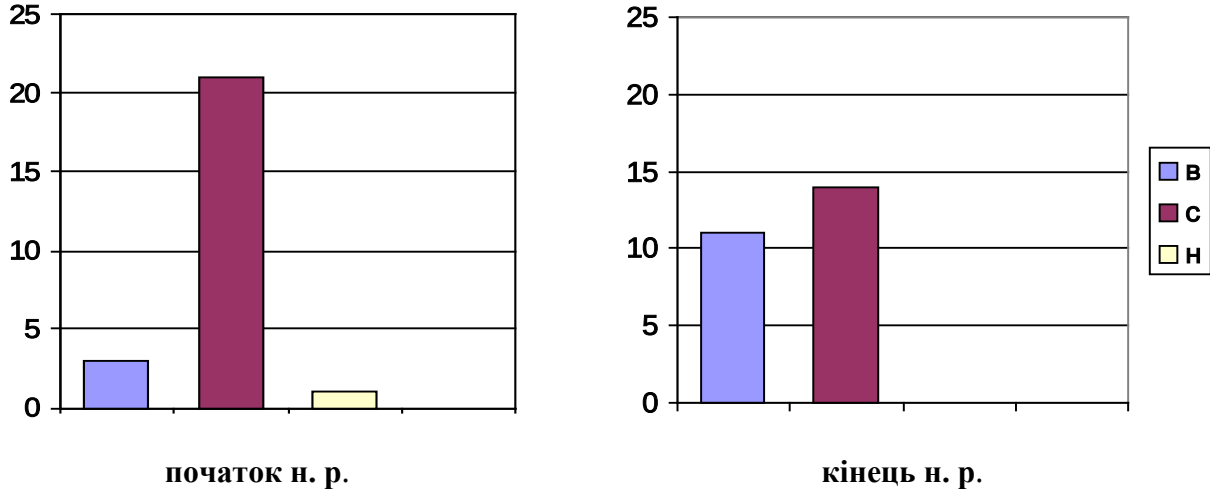
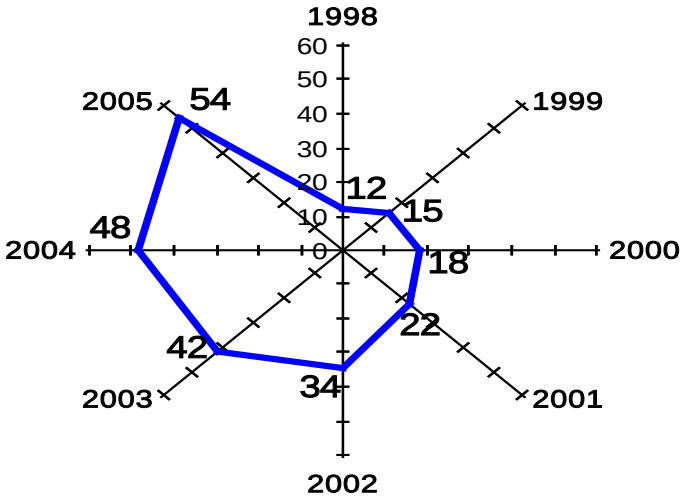


Рис. 3. Рівень самоосвітньої компетентності

У ході дослідження вміння цих самих учнів слухати отримано такі результати:
– на початок року: рівень вище від середнього – 11; середній – 14;
– на кінець року: вище від середнього 13; середній – 12.

Про зростання активності учнів свідчать дані рис. 4.

Розглядались етапи формування способів мовної діяльності, а саме: кумуляція – накопичення досвіду застосування певних прийомів мисленнєвої діяльності; діагностика – наявність рівня сформованості в учнів того чи іншого прийому мовленнєвої компетентності; мотивація – зацікавлення учнів в оволодінні прийомами навчальної праці; рефлексія – осмислення способів мовленнєвої діяльності та правил їх реалізації.



рік	кількість учасників
1998	12
1999	15
2000	18
2001	22
2002	34
2003	42
2004	48
2005	54

Рис. 4. Участь в олімпіадах (за роками)

Розглянемо досягнення учнів з української та іноземних мов. З метою утвердження у свідомості покоління, що підростає, національної ідеї, формування потреб вшанування та примноження матеріальних і духовних цінностей свого народу до навчального плану школи були введені факультативи та курси за вибором (за авторськими програмами):

– “Методика написання наукових робіт”;
– “Теорія і практика написання творчих робіт”.

Значному підвищенню рівня зацікавленості учнів державною мовою, культурою українського народу сприяло введення до навчального плану таких спецкурсів за авторськими програмами: “Аналіз літературного твору”, “Український живопис”, “Українські письменники в художній літературі”, “Художники-ілюстратори”, “Народна драма”, “Риторика”, “Пареміографія”, “Історія книгодрукування”, “Перекладацька діяльність українських письменників”, “Література як мистецтво слова”, “Пароніми”, “Пейзаж у творах українських письменників”, “О. Гончар і слов’янські літератури”, “Фразеологія перекладів М. Лукаша”, “Світова література в перекладах українських митців слова”, “Природа в творах українських письменників”, “Етнолінгвістика як засіб формування духовності людини”.

Відповідно були поставлені запитання за опитувальником Г. Айзенка:

1. Чи прагнете Ви закінчити бесіду в тих випадках, коли тема (або співбесідник) нецікаві Вам?

2. Чи дратують Вас інтереси співрозмовника?

3. Чи може невдалий вираз іншої людини спровокувати Вас на різкий тон чи грубість?

4. Чи уникаєте Ви вступати в розмову з невідомими або маловідомими Вам людьми?

5. Чи маєте Ви звичку переривати співрозмовника?

6. Чи робите Ви вигляд, що уважно слухаєте, а самі думаєте зовсім про інше?

7. Чи міняєте Ви тему розмови, якщо тема для Вас неприємна?

8. Чи правда, що Ви завжди говорите про знайомих людей тільки гарне, навіть тоді, коли впевнені, що вони про це не дізнаються?

9. Чи змінюєте Ви тон, голос, вираз обличчя залежно від того, хто Ваш співрозмовник?

10. Чи виправляєте Ви людину, якщо в мові зустрічаються неправильно вимовлені назви, вульгаризми?

11. Чи буває у Вас тон з відтінком зневаги та іронії щодо того, з ким Ви розмовляєте?

12. Чи бувають у вас думки, якими б Ви не хотіли ділитися з іншими людьми?

Необхідна умова об'єктивності результатів анкетування – відвертість респондентів під час опитування. Тому до анкети було включено контрольні запитання, певний варіант відповіді на які з використанням кореляційного методу може бути заздалегідь визнаний позитивним – 2, негативним – 12.

Використання статистичного методу в поєднанні з критеріальним аналізом позитивних і негативних відповідей на однотипні запитання дало змогу оцінити ступінь узгодженості думок респондентів. У результаті одержано такі дані (табл. 1).

Таблиця 1

Ступінь узгодженості думок респондентів, %

№ запитання	Відповіді	
	Так	Ні
1	52	48
2	27	73
3	9	91
4	57	43
5	78	22
6	31	69
7	52	48
8	11	89
9	23	77
10	7	93
11	51	49
12	91	9

Ступінь валідності цього дослідження – до 80% (100% – 11% позитивних відповідей на запитання № 8, 9% негативних відповідей на запитання № 12), що дає нам змогу говорити про високий рівень довіри респондентів під час опитування. Шкільним психологом на кожного учня, який активно брав участь у конкурсах, олімпіадах, була складена "Карта особистості обдарованої дитини", в якій, крім даних про дитину, вівся облік їх участі в змаганнях, олімпіадах та інших інтелектуальних випробуваннях.

На основі таких даних сформовано банк даних обдарованих дітей різних рівнів: районного, міського, обласного, республіканського – залежно від етапів здобуття перемоги. Такий підхід до обліку дає чітку картину ставлення дітей до свого розвитку й саморозвитку, які сприяють життєвій самотворчості особистості, сформованої у творчому освітньо-виховному середовищі.

У рамках виконання проекту школи “Від творчості учителя до творчості учнів” та виконання комплексної програми Головного управління освіти і науки “Обдаровані діти” педагогічний колектив школи підтримує обдарованих, заохочує здібних, дбайливо ставиться до природних здібностей особистості, всебічно розвиває кожного. Комплексна регіональна програма “Обдаровані діти”, за якою школа працює п’ять років, спрямована на розвиток гармонійної, всебічно розвиненої особистості.

Головна мета роботи з обдарованими особистостями – необхідність методичних засобів і технологій навчання, виховання та самоосвітня діяльність учнів. Діагностична робота зі створення банку “обдарованих дітей, яка проводилася з першого класу, виявила цих дітей за трьома напрямами:

– інтелектуальний потенціал;
– мистецтво;
– фізичне виховання.

Основні напрями роботи за програмою обдаровані діти:

1) створення умов для розвитку здібностей;
2) науково-методичне та кадрове забезпечення;
3) співробітництво з науковими робітниками, вищими навчальними закладами, суспільними та державними організаціями;
4) індивідуальна робота з кожною дитиною;
5) складання плану його самоосвітньої діяльності;
6) тісний зв’язок школи та батьків.

Якщо в 1998/99 навчальному році 24 учні увійшли до банку обдарованих дітей, то в 2003/04 навчальному році їх було вже 29, у 2004/05 навчальному році – 36, у 2005/06 навчальному році – 41.

У зв’язку із цим було проведено дослідження ціннісних орієнтацій у сфері спілкування за певною формою (табл. 2).

Таблиця 2

Ціннісні орієнтації у сфері спілкування

Дата проведення _____ Клас _____

№ з/п	Прізвище, ім’я, по батькові	Ціннісні орієнтації							
		ф/о	х/і	п/п	н/п	с/к	г/к	с/п	д/к
1									
2									
3									
4									
5									
6									
–									
35									
	Всього								

Умовні позначення: ф/о – фізично-оздоровча; х/і – художньо-ігрова; п/п – предметно-переторювальна; н/п – навчально-пізнавальна; с/к – соціально-комунікативна; г/к – суспільно корисна; с/п – суспільно-патріотична; д/к – духовно-катарсична.

З метою більш глибокого аналізу впливу творчого освітньо-виховного середовища на всіх учасників навчально-виховного процесу проведено: “Тренінг сенситивності” (розвиток емоційної чутливості до індивідуально-психологічних особливостей учнів); “Тренінг гендерного виміру в освіті”; “Тренінг педагогічної креативності”; “Тренінг упевненої поведінки педагога” (навчання вчителів типів поведінки з порушниками дисципліни).

У 5-х класах проведено вправу “Якби я був рослиною, то я був би…”.

Дітям було поставлено завдання підготувати творчу роботу з асоціативним поданням їх внутрішніх станів. Тренінгова вправа “Наш Всесвіт” з 5–6-ми класами допомогла учням усвідомити власне “Я”, систему “Я та інші”; вивчити структуру групи, самоідентифікацію дітей. Заняття проведено в кінці І семестру, тому що важливо прослідкувати адаптацію дітей, відносини нового класного керівника з дітьми. У свою чергу, для класного керівника важливо було спостерігати за тим, що відбувається всередині дитячого колективу. Виконання вправи засвідчило яскраво виражений рівень сформованості дитячого колективу, згуртованість, навички і способи міжособистісного спілкування в групі, а також статусне становище учнів. У кінці гри відбулося традиційне обговорення.

Висновки. Таким чином, у ході спостереження за особистістю учня у формувальному творчому освітньо-виховному середовищі виявлено значні зрушення у бік підвищення рівня інтелектуальних компетентностей. Велика частина учнів більш упевнено стала почувати себе в класних колективах, у шкільному оточенні в цілому. Значно покращився рівень їх мовленнєвої культури, що сприяло усуненню перешкод у спілкуванні. Упевненість надала можливість бути в центрі розвивальних подій або навіть очолювати їх. Це, у свою чергу, сприяє більш цілеспрямованому вибору життєвої мети. Творче освітньо-виховне середовище, створюючи ситуацію успіху для кожного його учасника, сприяє духовному збагаченню закладу, в якому воно формується, що є першочерговим завданням школи в XXI ст. – столітті інформаційних технологій.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 16. – С. 3–9.

2. Моргун І.М. Формування соціальної компетентності учнів засобами історії (Шляхи реалізації програми компетентнісно орієнтованого підходу до навчання) / І.М. Моргун // Моделі компетентного випускника 12-річної школи : сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики XXI століття : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 16–17 жовтня 2007 р. – Київ ; Донецьк, 2007. – Т. 2. – С. 276–281.

3. Приходченко К.І. Підвищення рівня життєвих компетенцій у творчому освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю / К.І. Приходченко // Моделі компетентного випускника 12-річної школи : сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики XXI століття : Всеукр. наук.-пошук. конф. Донецьк, 16–17 травня 2007 р.: в 2 т. – Київ ; Донецьк, 2007. – Т. 2. – С. 225–231.

4. Проскурін В. Освітній округ як ключовий елемент реформування національної системи освіти / В. Проскурін // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 43–44.

5. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в навчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.09 / С.В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 455 с.

6. Романова В.Г. Особливості статеворольової соціалізації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 13.00.03 / В.Г. Романова. – К., 1993. – 19 с.

7. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище тзагальноосвітнього закладу гуманітарного профілю : монографія / К.І. Приходченко. – Донецьк : Донеччина, 2007. – 640 с.

ПРИХОДЬКО Т.П.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕНННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В умовах сучасної кризи економічної, політичної, соціальної, наукової, культурної та інших сфер життєдіяльності українського суспільства, що передбачають бурхливі, стрімкі, глибинні кількісні і якісні зміни, особливого значення для особистісного та професійного розвитку викладача вищого навчального закладу набуває рівень розвитку його мотивації професійного самовдосконалення. Саме прагнення фахівця до постійного самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації в умовах внутрішньоособистісної та зовнішньої, соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, усталеність, відповідний рівень професійної компетентності, з іншого – постійний професійний розвиток. Відтак, готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі як мета та результат його професійно-педагогічної підготовки має включати як інтегрувальний компонент мотивацію професійного самовдосконалення.

Мета статті **–** розкрити сутність мотивації професійного самовдосконалення майбутнього викладача вищого навчального закладу як складової його готовності до професійної діяльності.

Готовність майбутнього викладача до професійно-педагогічної діяльності є складним, системним особистісно-професійним явищем, що визначає достатній рівень розвитку професійних знань, умінь і професійних якостей фахівця, які забезпечують ефективність його професійної діяльності. У структурі готовності майбутнього викладача до професійно-педагогічної діяльності доцільно виділити декілька компонентів: 1) ціннісно-мотиваційний; 2) змістовно-операційний; 3) рефлексивний.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності особистості 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. Важливість урахування мотивації в дослідженні будь-якої проблеми, пов’язаної з діяльністю людини на сучасному етапі розвитку науки, не викликає сумніву, адже успішність будь-якої, у тому числі й викладацької, діяльності безпосередньо залежить від характеру мотивації (Є.П. Ільїн, А.О. Реан та інші).

Ціннісна складова готовності особистості до викладацької діяльності визначає її загальну гуманістичну спрямованість, педагогічне покликання, педагогічну культуру, педагогічний світогляд. Це базова, системоутворювальна складова-орієнтир (І.Ф. Ісаєв), яка зумовлює всі інші і є сукупністю суб’єктизованих викладачем норм, що регламентують його професійно-педагогічну діяльність.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності особистості до викладацької діяльності доцільно розглядати, виходячи з видів професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, як єдність мотивації педагогічної та наукової діяльності. Структуру мотивації педагогічної діяльності, на нашу думку, становлять мотиви обов’язковості; мотиви досягнення; мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається; мотиви захоплення спілкуванням зі студентами (мотиви афіляції).

Мотивацію наукової діяльності становлять пізнавальні мотиви та мотиви творчої діяльності; мотиви зацікавленості певною наукою або проблемою; соціальні мотиви (досягнення певного соціального статусу через здобуття наукових ступенів і вчених звань); мотиви самореалізації, саморозвитку; альтруїстичні мотиви (бажання принести користь власним відкриттям або просто "залишити слід в історії" публікацією своєї роботи); схильність до "кабінетної роботи" тощо (Є.П. Ільїн).

Однією з базових, інтегрувальних складових мотиваційної готовності майбутнього викладача є мотивація професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної тощо невизначеності. Розглянемо зміст професійного самовдосконалення викладача вищого навчального закладу для визначення тих умов, які б сприяли розвитку його мотивації.

Професійне самовдосконалення, на думку сучасних учених (О.О. Бодальов, А.О. Деркач та ін.), є специфічним видом професійної діяльності викладачів, невід'ємною складовою їх професійної підготовки. Воно є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби розвинути в себе такі особистісні якості, які забезпечуть успішність його професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. Отже, професійне самовдосконалення – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [6, с. 250].

Прагнення до професійного самовдосконалення є вторинним щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійного самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог, що пред'явлені: якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх суперечностей між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та її змодельованим рівнем (Я-ідеальне професійне). Оскільки самовдосконалення – неперервний процес, що діалектично розвивається, уявлення фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу професійного самовдосконалення, його тривалість протягом професійного життя особистості.

Професійне самовдосконалення фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування й розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь і навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності.

Основними напрямами професійного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів є: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних і фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконален-

ня практичних навичок і вмінь; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо [6, с. 252].

Як певний процес професійне самовдосконалення викладача відбувається такими етапами.

Перший етап – самопізнання та прийняття рішення займатися самовдосконаленням. Самопізнання – це складний процес визначення фахівцем власних здібностей і можливостей, рівня розвитку професійних якостей. Воно відбувається за такими напрямами: а) самопізнання в системі соціально-психологічних відносин, в умовах професійної діяльності та вимог, які висуває викладацька діяльність; б) вивчення рівня професійної компетентності, що відбувається шляхом самоспостереження, самоаналізу власних вчинків, поведінки, результатів діяльності, самоперевірки в певних умовах професійної діяльності; в) самооцінка, що виникає на основі зіставлення набутих професійних знань, умінь, навичок та професійних якостей, з вимогами професійної діяльності. На основі самопізнання, у результаті глибинного переживання внутрішньоособистісного конфлікту фахівці приймають рішення займатися самовдосконаленням, створюють модель майбутньої роботи над собою.

Другий етап – планування та визначення програми самовдосконалення. Планування самовдосконалення – це багатозначний процес, який пов’язаний з визначененням мети та завдань професійного самовдосконалення як на перспективу, так і на певні етапи професійної діяльсності фахівця; з визначенням основ, що організують діяльність з самовдосконалення (розробка особистих правил поведінки, вибір форм та методів роботи над собою).

Третій етап – безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, пов’язаних з роботою над собою. Цей етап потребує високорозвинутих вольових якостей, адже базовою умовою успішного професійного самовдоконалення фахівця є систематична та цілеспрямована робота. Важливо те, що більшість викладачів вважає професійне самодосконалення найголовнішим чинником успішної професійної діяльності та професійного розвитку особистості, тоді як тільки одна п’ята з них справді починають якусь практичну діяльність у цьому напрямі.

Четвертий етап – самоконтроль та самокорекція цієї діяльності. Сутність діяльності фахівця на цьому етапі полягає в тому, що він контролює роботу над собою, постійно здійснює рефлексію та на цій основі своєчасно далає можливі відхилення реалізованої програми від тієї, що була задана, вносить певні корективи в план подальшої роботи.

Існування самого процесу професійного самовдосконалення викладача залежить від його мотиваційного спрямування – сукупності прагнень та умов, що його детермінують, спрямовують і регулюють на всіх етапах перебігу.

Мотивація професійного самовдосконалення, за результатами досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (А.О. Деркач, І.Ф. Ісаєв, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін та ін.) не тільки детермінує зниження базових показників професійного розвитку фахівців, особливо педагогічної сфери (зниження рівнів актуалізації професійних якостей, застаріння професійних знань, розпад професійних умінь та навичок), але й негативно впливають на ефективність професійної діяльності фахівців, спричинюють професійні деформації та деструкції (розпад професійного “Я”, професійної ідентифікації). Отже, важливою складовою професійної

підготовки викладачів є створення умов для розвитку їх мотивації професійного самовдосконалення, що передбачає перехід від аморфної однорівневої системи прагнень до складної, ієрархічно побудованої, від вузької тимчасової сфери дії спонукань до стійкого автономного мотиву самовдосконалення, перетворення окремих спроб роботи над собою до постійно тривалого процесу, способу мислення фахівця.

Висновки. Проведений аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних праць щодо особливостей професійної мотивації педагогічних працівників дає підстави стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів є такі. По-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критерієїв оцінювання їх викладацької діяльності. Отже, необхідним є ознайомлення викладачів вищих навчальних закладів з професіограмою педагога вищої школи [1], ретельний аналіз її складових, надання можливості професійної самодіагностики. Вкрай ефективним методом розвитку мотивації професійного самовдовконалення є мотиваційний тренінг.

По-друге, це формування у викладачів системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами розвитку мотивації професійного самовдосконалення є розвробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку, перепідготовку викладачів у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного зростання, викладацьких майстерень, розробки портфеля викладача тощо.

По-третє, це актуалізація потреб професійного самовдосконалення у викладачів у процесі їх діяльності. Механізмом розвитку мотивації цього напряму є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, за яких викладачі постійно стикається з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знаня, вміння, актуалізувати власні професійні якості. Отже, важливим для розвитку мотивації професійного самовдосконалення викладача є постійний розвиток та вдосконалення самого освітнього середовища вищого навчального закладу, його технологічної, наукової, інформаційної бази. Визначальною є кадрова політика освітньої установи, яка при ефективному стимулюванні (матеріальному, соціальному, кар'єрному, емоційному та ін.) професійного самовдосконалення викладачів, створенні розвивального, рефлексивного освітнього середовища забезпечує успішність роботи над собою кожного її суб'єкта.

Відтак, розвиток мотивації професійного самовдосконаленя майбутнього викладача вищого навчального закладу є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація професійного самовдосконаленя є системоутворювальною складовою його готовності до викладацької діяльності.

Література

1. Гура О.І. Професіограма викладача вищого навчального закладу як основа його професійної підготовки / О.І. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : международный межвузовский сборник научных робот. – Запорожье : ГУ "ЗИГМУ", 2007. – Вып. 36. – С. 83–92.

2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Московскаого психолого-социального института ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

6. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.

ПРОТАСОВ А.Г.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІНЖЕНЕРІВ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ

Сьогодні в розвинутих країнах спостерігається підвищений попит на фахівців інженерних спеціальностей. Стрімкий розвиток комп'ютерної техніки сприяв впровадженню пов'язаних з нею технологій майже у всі сфери людської діяльності. Саме з цим і пов'язане стрімке збільшення зайнятості у сфері високих технологій у країнах з розвинутою економікою. У цих країнах основній приріст зайнятості населення спостерігається у професіях, у яких домінує інтелектуальна праця. Так, останнім часом у США 85% приросту зайнятості населення пов'язано з оволодінням високими технологіями, в Англії ця цифра дорівнює 89%, а в Японії – 90% [1].

Незважаючи на те, що випуск інженерів щорічно збільшується, наприклад, у США за останні двадцять років він збільшився в 10 разів, попит суспільства на таких фахівців суттєво випереджає темпи їх підготовки. За оцінками експертів, у таких країнах, як США, Японія та Південна Корея, дефіцит фахівців у галузі інженерії сягає від 600 до 800 тис. осіб [1].

Сучасні інженерні об'єкти енергетики, транспорту, будівництва та інші потребують складних технічних систем і пристроїв, які б їх обслуговували та здійснювали ефективне управління їх роботою. Впровадження новітньої техніки потребує фахівців високої кваліфікації, які здатні розробляти нові ефективні технології і конструювати складні системи, володіють сучасними методами математичного моделювання та використовують нестандартні технічні рішення. Таким чином, розвиток економіки будь-якої країни нерозривно пов'язаний з ефективною та якісною підготовкою інженерних кадрів.

Існуюча сьогодні система інженерної освіти в Україні базується на засвоєнні студентом певних теоретичних знань та практичних методик, які дають змогу проводити професійну діяльність в обраній галузі. Але на сучасному ринку праці вимагають не тільки конкретних знань, а й компетентності працівника. Особливо це необхідно у тих галузях, де відбуваються постійні зміни, що пов'язані з технічним прогресом. Тому очевидно, що структура підготовки інженерних кадрів в Україні сьогодні потребує суттєвих змін. Основним завданням сучасної інженерної освіти стає розробка нових педагогічних технологій, які формували б різнобічні компетентності у майбутніх фахівців упродовж усього навчання, що згодом забезпечили б їм високу конкурентоспроможність на ринку праці.

Багато авторів розглядають професійну компетентність інженера як поєднання когнітивної складової освіти з різними видами діяльнісного досвіду. Разом з тим окремі автори вважають, що зводити розуміння професійної компетентності інженера тільки до розширення когнітивних та операційних можливостей суб'єкта недостатньо. На їх думку, "мова повинна йти про нові горизонти якості вищої професійної освіти, про набуття суб'єктами інженерної освіти якихось надсистемних якостей особистості, що дають змогу фахівцеві ефективно функціонувати у сучас-

них умовах невизначеності та ризику, у технічній і соціальній реальності, яка швидко змінюється, в умовах зростання інформації, стрімкого розвитку наукоємних технологій та їх проникнення у різноманітні, інколи неочікувані сфери життя суспільства" [2].

Сьогодні соціальні та технічні реалії вимагають від інженера не тільки компетентності у сфері своєї професійної діяльності, але й здатності передбачати її соціальні наслідки. На жаль, не всі результати інженерної діяльності є прогнозованими, окремі з них важко передбачити, і вони можуть негативно впливати на стан суспільства. "Сьогодні будь-яке технічне рішення втручається у наше соціальне буття – трансформує його, створює або нав'язує нам матеріальні потреби, встановлює нові стандарти якості життя, змінює наше мислення, спосіб життя, навколишні реалії " [3]. На думку М. Хайдеггера, існує "технічна попередня визначеність, завдяки якій техніка приховує в собі певну здатність мислення, поведінки та свідомості". Вона втручається у різні сфери людського життя, і результати цього втручання найчастіше не є передбачуваними, а в певному розумінні вони можуть бути навіть фатальними для людини [4].

Л. Мемфорд вважає, що сьогодні стрімко збільшується розрив між рівнем технології та мораллю, і в найближчому майбутньому це може призвести до поневолення людини "безособистісною мегамашиною". При цьому жертвами науково-технічного прогресу будуть гуманізм та соціальна справедливість [5].

Вихід з цієї ситуації окремі автори вбачають у підвищенні ролі соціально-гуманітарної підготовки при формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів [6]. На думку інших науковців і практиків, інженери не уявляють собі соціальних наслідків своєї роботи тому, що знання, які викладаються в університетах, розділені на окремі предмети та дисципліни, а це призводить до штучного розділення окремих підходів до знань. Необхідна нова модель підготовки інженерів, яка дасть змогу розвивати у майбутнього фахівця, окрім суто професійних компетенцій, людські якості та етику.

Наведений аналіз джерел показує, що сьогодні не існує чіткого визначення поняття професійної компетентності фахівців саме в інженерних галузях. Різні автори дають різне тлумачення цьому поняттю та наповнюють його різним змістом. Тому ***метою цієї статті*** є спроба розібратися у сутності поняття професійної компетентності інженера, її змісті та визначитися з тим, які якості фахівця охоплює це поняття.

Розглядаючи наукові праці, присвячені професійній освіті, ми спостерігаємо стійку тенденцію руху від кваліфікаційного підходу в інженерній освіті до компетентнісного [7; 8]. Кваліфікаційний підхід базується на формуванні у майбутнього інженера певного рівня і міцності професійних та загально технічних знань, певного рівня та якості професійних навичок і вмінь для якісного виконання роботи. При цьому термін навчання та час роботи за фахом суттєво впливають на рівень кваліфікації. Такий підхід передбачає прив'язку професійної освітньої програми до об'єкта праці, а не до здібностей, знань та готовності суб'єкта навчального процесу до життєдіяльності. Отже, у сучасних умовах економічного розвитку суспільства, які характеризуються інтелектуалізацією та дематеріалізацією праці, кваліфікаційний підхід стає "недостатньо адекватною мірою для проектування результатів вищої освіти" [8].

У програмному документі ЮНЕСКО "Реформи та розвиток вищої освіти наголошується, що "нові умови у сфері праці безпосередньо впливають на цілі викла-

дання та підготовки у сфері вищої освіти. Просте розширення змісту навчальних програм та збільшення навчального навантаження на студентів навряд чи може бути ефективним рішенням. Тому перевагу слід віддавати предметам, що розвивають інтелектуальні здібності студентів, дають їм змогу розумно підходити до технічних, економічних і культурних змін, розвивати такі якості, як ініціативність, дух підприємництва та пристосування, а також дають їм можливість більш впевнено працювати у сучасному виробничому середовищі" [9].

В. Байденко зазначає, що компетентнісний підхід відповідає вимогам "змінних" професійних меж, динаміці професій, їх глобалізації. На його думку, компетенції – це контекстна творчість, самоуправління, самооцінювання, саморегулювання, самокорекція тощо. Тому такий підхід у професійній освіті дає змогу:

– перейти від орієнтації освіти на відтворення знання до використання та організації знання;

– зняти диктат об'єкта праці;

– зробити наголос на міждисциплінарно інтегрованих вимогах до результатів освіти;

– тісніше пов'язати цілі з ситуаціями використання праці;

– орієнтувати діяльність людини на розмаїття професійних і життєвих ситуацій.

Він пропонує формувати професійні компетенції за рахунок таких педагогічних та методологічних підходів, які систематично інтегруються в цілісний освітній процес [8].

Таким чином, компетентність стає новим результатом освітнього процесу, але кваліфікація при цьому не зникає, а стає однією з ключових складових у її структурі. Так, згідно з Болонською декларацією, що була прийнята у 1999 р., більшість європейських країн здійснила структурне реформування своєї системи вищої освіти та ввела для студентів два рівні кваліфікацій. Перший освітньо-кваліфікаційний рівень відповідає ступеню бакалавра (чотири роки навчання), другий – ступеню магістра (два роки навчання).

На 11-й європейській конференції з питань освіти у Маастрихті 2 грудня 1999 р. делегат з особливих доручень Асоціації європейських університетів Г. Хог відзначав, що двоступенева система освіти має переваги порівняно з одноступеневою – вона буде більш гнучкою і значно більше буде задовольняти європейський ринок праці. Це одна з головних причин реформування європейської освіти. Сьогодні країни, що приєдналися до Болонського процесу, розробляють національні структури кваліфікацій для своїх країн. На семінарі в Копенгагені робоча група з Болонського процесу запропонувала цим країнам загальну структуру європейської вищої освіти, яка базується на так званих "Дублінських дескрипторах" (Dublin Descriptors), що визначають загальні формулювання типово очікуваних досягнень та здатностей студентів для кожного рівня підготовки, що асоціюються з кваліфікаціями.

Згідно з "Дублінськими дескрипторами", кваліфікація першого рівня (бакалавр) має присуджуватися студентам, які:

– продемонстрували знання і розуміння в галузі навчання та мають обізнаність про передові досягнення у відповідній галузі;

– можуть застосовувати свої знання та вміння, демонструючи професійний підхід у своїй діяльності, та володіють компетенціями, які дають змогу знаходити і підтримувати аргументи, вирішувати завдання у галузі навчання;

– здатні збирати та інтерпретувати інформацію (переважно у межах галузі навчання) і висловлювати судження про відповідні соціальні, наукові або етичні проблеми;

– можуть подавати інформацію, ідеї, проблеми і рішення у формі, доступній для сприйняття як спеціалістам, так і не спеціалістам;

– здатні до продовження освіти з високим рівнем самостійності.

Кваліфікація другого рівня (магістр) присуджується студентам, які:

– продемонстрували знання та вміння, що забезпечують основу для оригінальності у розвитку й застосуванні ідей, а також для проведення наукових досліджень;

– можуть застосовувати свої знання і володіють компетенціями, які дають змогу вирішувати завдання у новому, ширшому контексті відповідної галузі знань;

– здатні інтегрувати знання, вирішувати складні завдання в умовах неповної інформації з урахуванням соціальної та етичної відповідальності за прийняті рішення;

– володіють методами проведення сучасних експериментів та можуть давати науково обґрунтовану інтерпретацію отриманим результатам;

– можуть чітко, аргументовано доводити до аудиторії фахівців наукову інформацію та свої висновки.

Оскільки Україна у травні 2005 р. приєдналась до країн – учасниць Болонського процесу, то перед освітянами постає завдання, з одного боку, здійснити структурну реформу системи вищої освіти та адаптувати її до загальноєвропейських стандартів, а з іншого – зберегти головні досягнення вищої освіти України, особливо у сфері технічної підготовки фахівців. “Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 рр. (наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 49) передбачає перехід вищої освіти на дворівневу систему: бакалавр-магістр. Водночас такі структурні зміни викликають у викладачів технічних університетів побоювання щодо нівелювання системи підготовки суто інженерних кадрів за кваліфікаційними ознаками [10]. В Україні сьогодні склалась досить гнучка система підготовки фахівців з інженерних спеціальностей, яка має три освітньо-кваліфікаційних рівні – “бакалавр”, “спеціаліст” (інженер) та “магістр”. Відомо, що сьогодні у народному господарстві найбільшим попитом користується саме “спеціаліст” (інженер), той рівень підготовки, від якого Україна змушена відмовитися. Місце спеціаліста-інженера у промисловості буде зайняте “бакалавром”, який навчається на 1,5 року менше, ніж “спеціаліст” і, відповідно, буде мати нижчий кваліфікаційний рівень підготовки та рівень компетентності.

Ситуація може бути змінена, якщо в системі інженерної освіти України буде запроваджений освітньо-кваліфікаційних рівень “магістр” за двома напрямами – магістр-інженер та магістр-дослідник. Це дасть можливість промисловості отримати фахівця необхідної кваліфікації – “інженер”, а університетам зберегти багаторічний досвід з підготовки інженерів-конструкторів і розробників складних технічних систем та одночасно використовувати досвід магістерської підготовки, набутий попередніми роками. Таким чином, магістр-інженер може бути спрямованим на практичну (інженерну) діяльність фахівця, а саме: проектувальну, конструкторську, організаційно-управлінську. А фахівець другого напряму – магістр-дослідник – буде готуватись для дослідної, інноваційної та педагогічної діяльності [11].

Існуюча сьогодні в Україні класифікація рівнів професійної діяльності у технічних галузях (техніка та технологія) відповідно до переліку та складності профе-

сійних завдань і обов'язків розрізняє такі рівні: *виконавчий, операторський, технологічно-експлуатаційний, проектно-конструкторський та дослідний.*

Відповідно до цього, концепція вищої технічної освіти, що була прийнята в Україні з урахуванням положень Болонської декларації (2005 р.), спрямовує бакалавра на професійну практичну діяльність на технологічному (експлуатаційному) рівні, а магістра – на проектно-конструкторському та науково-дослідному (інноваційному) рівні.

Таким чином, можна вважати, що для бакалавра з інженерної спеціальності характерно чотири основних види професійної діяльності: *розрахунково-проектна, виробничо-експлуатаційна, експериментально-дослідна та організаційно-управлінська*. Беручи до уваги, що підготовці магістрів передує бакалаврська підготовка, можна вважати, що магістр підготовлений до тих видів діяльності, що й бакалавр, і для нього характерні такі види професійної діяльності: *проектувальна, конструкторська, науково-дослідна та організаційно-управлінська*, але на вищому рівні.

Підбиваючи підсумки, можна виділити такі основні складові професійній компетентності інженера:

1. Рівень кваліфікованості, основою якого є знання, вміння та навички, що пов'язані з професійною діяльністю.

2. Когнітивна складова, яка включає вміння опановувати нові знання, нові прилади та технології; здатність до наукового пошуку; вміння використовувати наукову інформацію та вчитися.

3. Креативна складова, яка включає здатність до пошуку принципово нових рішень відомих проблем у професійній сфері.

4. Комунікативна складова, яка включає володіння рідною та іноземними мовами; здатність застосовувати понятійний апарат та лексику базових наук та галузей; вміння вести дискусію, захищати свої ідеї та рішення.

5. Соціально-гуманітарна складова, що включає володіння методами техніко-економічного, екологічно орієнтованого та прогностичного аналізу виробництва з метою його раціоналізації та гуманізації.

6. Особистісна складова, яка включає наявність таких якостей, як відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, вимогливість, толерантність та інші.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що компетентність сучасного інженера – це складний багаторівневий конструкт, який базується не тільки на поєднанні когнітивної складової освіти з різними видами діяльнісного досвіду, але й на здатності інженера передбачати соціальні наслідки своєї діяльності для суспільства.

Поняття професійної компетентності інженера характеризують такі основні якості фахівця, як: володіння на високому рівні професійною майстерністю, здійснення свого подальшого професійного розвитку, вміння спілкуватися на професійному рівні; здатність нести відповідальність перед суспільством за свою професійну діяльність.

Серед проблем, які виникають перед освітянами при запровадженні компетентнісно орієнтованої освіти, постає проблема оцінювання рівня компетентності майбутніх фахівців. Тому подальші дослідження необхідно спрямувати на розробку критеріїв оцінювання рівня професійної компетентності майбутнього інженера ще на студентській лаві.

Література

1. Федоров И. Новая концепция инженерного образования / И. Федоров // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 11. – С. 23–31.

2. Быков А.А. Проблемы анализа безопасности человека, общества, природы / А.А. Быков, Н.В. Мурзин. – СПб. : Наука, 1997.

3. Петрунева Р.М. Социоинженерные задачи / Р.М. Петрунева // Высшее образование в России. –2003. – № 3. – С. 18–23.
4. Хайдеггер М. Вопрос о технике / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на Западе. – М. : Пресс, 1986. – С. 45–66.
5. Матийків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матийків // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 3. – С. 44–53.
6. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентносного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
7. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
8. Концевой А.Л. Проблеми двоступеневої вищої освіти : напрям підготовки 051301 хімічна технологія / А.Л. Концевой, І.М. Астрелін // Тези доп. VIII Міжнар. науково-методичної конф. [“Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу”]. – К., 2007. – С. 26–27.
9. Протасов А.Г. Проблеми інженерної освіти в Україні в контексті Болонського процесу / А.Г. Протасов // Тези доп. VIII Міжнар. науково-методичної конф. [“Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу”]. – К., 2007. – С. 23.

РЕЗВАН О.

ПЕДАГОГІЧНІ КОНФЛІКТИ В СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розвиток сучасної вищої школи виявляє нові суперечності в педагогічній системі. Класичне запитання: “Чого і як навчати?” – інтерпретується і розглядається з точки зору “замовлення” суспільства та сім’ї. При цьому на макрорівні виникають педагогічні конфлікти, оскільки не завжди цілі суспільного “замовника” та вищої школи збігаються. Якщо вважати педагогічними конфлікти, які виникають між учасниками освітньо-педагогічного процесу, то серед них можна виділити три основні групи:

– суспільство – навчальний заклад;
– адміністрація – педагогічний колектив;
– міжособистісні у соціальних групах.

Метою статті є дослідження класичних педагогічних конфліктів та соціально-педагогічних конфліктів нового типу, які виявляються в освітньому середовищі сучасної вищої школи.

Класичні педагогічні конфлікти, серед яких розрізняють конфлікти діяльності, що виникають з приводу успішності студентів, завищених вимог викладача; конфлікти дисципліни, які виявляють різні позиції сторін щодо дисципліни та норм поведінки у навчальному закладі; конфлікти відносин, що є відображенням особистого негативного сприйняття один одного учасниками конфлікту, у сучасній вищій школі займають незначний відсоток, оскільки не є соціально зумовленими. Ці види педагогічних конфліктів досить повно досліджено у спеціальній психолого-педагогічній літературі, у якій для їх вирішення пропонується така стратегія:

– дотримання об’єктивності;
– контроль емоцій;
– надання можливості студенту обґрунтувати (хай навіть досить емоційно) свої претензії щодо предмета конфлікту;
– перехід до “я-висловлювань”, які виявляють емпатію викладача (не “ти говориш неправду”, а “я відчуваю себе ошуканим”);
– відмова від приниження студента (у мовленнєвому аспекті або ж виявленому у вимозі до студента вийти з аудиторії);

– уникнення звернення по допомогу до адміністрації;
– відмова від проявів агресивності у відповідь на агресивну поведінку студента;
– оцінювання конкретних дій студента, а не його особистості [1, с. 337].

Дотримання цих рекомендацій дає змогу викладачам якщо не уникнути конфліктних ситуацій, то вийти з них, зберігши свою гідність та авторитет серед студентів.

Комерціалізація освіти визначила нові типи конфліктів у педагогічному середовищі. Оскільки метою такої освіти є прибуток, тобто діє модель "більше студентів – більше грошей у вузу", головним критерієм під час вступу до вищої школи стають не знання абітурієнта, а його фінансові можливості. Така освітня політика призводить до конфліктів нового типу, в основі яких лежать незбіжність цілей освітнього закладу та суб'єкта отримання освітніх послуг, а саме:

– соціальних;
– соціально-педагогічних.

При цьому конфлікти першого типу є причиною виникнення конфліктів другого типу.

Причиною конфліктів першого типу може бути незбіжність класичних цілей освіти та цілей сучасного освітнього середовища, які зумовлюються комерціалізацією освітніх послуг. Слід зазначити, що такі конфлікти можуть не виявляти свого перебігу, але перебувати у потенційно пасивній конфліктній ситуації. Серед причин соціальних конфліктів у виші слід визначити:

– зниження до мінімуму ціни за навчання разом зі зниженням витрат, що є причиною отримання неконкурентоспроможних дипломів випускниками вищої школи;
– зниження вимог до абітурієнтів (особливо у малопрестижних ВНЗ), що призводить до щорічного випуску на ринок праці малограмотних спеціалістів;
– розгляд юнаками ВНЗ як засобу уникнути служби в армії, коли перебування у студентському статусі є лише вимушеною формою існування на певний час.

Конфлікти другого типу простежують вияви непорозумінь, зумовлених соціально-ринковими відносинами, перенесеними у вищий навчальний заклад та ускладненими класичними педагогічними цілями освіти. Серед них визначаємо такі:

1. Непорозуміння серед викладачів та студентів, коли вимогливий викладач викликає незадоволення студентів, які можуть поскаржитися у деканаті на його необ'єктивність. При цьому адміністрація з метою збереження контингенту студентів може застосувати "тиск" на викладача.

2. Конфлікти між викладачами (адміністрацією) та студентами з приводу відвідування останніми занять. Деякі студенти при цьому пояснюють причину своєї відсутності на лекціях та семінарах тим, що вони мають працювати, щоб заплатити за навчання. Викладачам доводиться при цьому "закривати очі" на напівпорожні аудиторії, щоб не вступати у конфлікт з адміністрацією.

3. Втручання у навчальний процес вищої школи адмінресурсу та корупційних явищ, що виявляється у телефонних дзвінках або ж вимогах адміністрації проставляти високі оцінки "потрібним студентам" на прохання їх батьків. Часто ці студенти є лише номінальною одиницею у навчальних групах, занять вони не відвідують. Такі конфлікти можуть загострюватись тим, що адміністрація ставить викладача у неприємне становище перед іншими студентами, висловлюючи подібні "прохання" у період сесії або ж напередодні, тобто тоді, коли викладач пропрацю-

вав з групою семестр. При цьому всі присутні студенти у групі виконували вимоги викладача й отримували за це відповідні оцінки, які він коментував, тобто викладання предмета здійснювалось прозоро. У такому випадку, якщо викладач виконає вимоги адміністрації, а студенти дізнаються про зміни свого особистого рейтингу, викладач ризикує втратити повагу студентів.

4. Конфлікти між адміністрацією та студентами з приводу низької якості викладання предметів. Такі конфлікти спричинюються тим, що адміністрація (особливо у малопрестижних ВНЗ) з метою економії коштів надає можливість працювати у вищій школі недостатньо досвідченим викладачам. Такі викладачі через брак часу на підготовку до дисципліни або ж, не бажаючи "напружуватись", можуть викладати не на належному рівні предмет. До того ж погане відвідування студентами занять та їх недостатня навчальна підготовка часто не дають змоги викладачеві донести свій досвід до аудиторії. Поступово така ситуація зводить нанівець творчість викладача, який починає працювати "в режимі економії сили".

Головними причинами соціально-педагогічних конфліктів у плані "вища школа – суспільство" є недостатність та нерегулярність фінансування вищої освіти, у результаті чого виявляються такі негативні тенденції:

– деградація матеріально-технічної бази навчального закладу;
– падіння престижу соціального статусу викладача;
– зниження мотивації до викладацької діяльності;
– відплив професорсько-викладацького складу (особливо зі спеціальностей, пов'язаних з новітніми технологіями та іноземними мовами) у комерційні структури;
– еміграційна тенденція видатних науковців країни;
– низький рівень заробітної плати викладачів, що знижую мотивацію до педагогічної діяльності та примушує шукати джерела додаткового прибутку.

Досліджуючи конфлікти такого ж плану, пов'язані з процесом навчання, слід виділити такі суперечності:

– відставання інтелектуального та творчого рівнів випускників вищої школи від потреб сучасного суспільства;
– недостатня гнучкість професійної освіти у питанні підготовки спеціалістів потрібного регіону профілю, результатом чого є перенасиченість ринку праці спеціалістами "престижних" спеціальностей та дефіциту потрібної робочої сили;
– непотрібність спеціалістів з високим рівнем освіти та інтелекту, орієнтованих на академічну науку.

У конфліктах плану "адміністрація ВНЗ – викладацький колектив" можна визначити дві причини: стиль керівництва навчальним закладом та соціально-психологічний клімат у колективі.

За законами психології управління що вищим є творчий та інтелектуальний склад колективу, то більш ліберальним є стиль управління ним. Така система вимагає високого рівня відповідальності за загальну справу кожного члена колективу, що не завжди відбувається на кафедрах та в інститутах вишу, тому часто виникають конфлікти, що мають підґрунтя несправедливого розподілу обов'язків та отримання привілеїв серед професорсько-викладацького складу.

Нездоровий соціально-психологічний клімат у колективі може виявлятись у конфліктах типу "викладач – викладач", які пов'язані із соціально-професійною ієрархією та індивідуально-психологічними особливостями професорсько-викладацького складу. Причинами таких конфліктів є:

– різні ціннісні орієнтації викладачів;
– різний рівень професіоналізму;

– нетерпимість, нетактовність у спілкуванні;
– різні пріоритети у викладачів різних поколінь на кафедрі.

Слід зазначити, що більшість викладачів професійну компетенцію своїх колег вважають низькою, а свою особисту компетенцію оцінюють досить високо.

Взаємодія за лінією "викладач – студент" є однією з основних у навчальному процесі. Специфікою цих конфліктів є те, що сучасний студент все частіше виявляє себе самостійним суб'єктом педагогічного процесу, при цьому вимагаючи викладача враховувати його особисті навчальні потреби. Таким чином, студент, що виступає "замовником" освітньої послуги, здатний свідомо оцінювати ці послуги та вимагати найбільш якісного їх надання.

Інша особливість конфліктів плану "викладач – студент" виявляється в тому, що викладач, маючи високий професійний статус у педагогічному середовищі, у повсякденному житті перебуває на низькому рівні. Це призводить до того, що студенти вбачають у викладачах невдах, дивляться на них зверхньо. У відносинах викладачів та студентів найбільш поширеними є такі причини конфліктів:

– різниця у ціннісних орієнтаціях;
– нетактовність у спілкуванні;
– у взаємних очікувань;
– рівень професіоналізму викладача та успішність студента.

Остання причина конфлікту є найзначнішою у відносинах "викладач – студент", оскільки виявлення низького рівня професіоналізму викладачем розцінюється студентами як прояв невиконання зобов'язання вищого навчального закладу перед ним [2, с. 218]. Крім того, багатьох студентів не влаштовує відрив науки від реальних умов життя. Все це сприяє виявленню студентами незадоволення навчальними планами на робочими програмами виші.

Натомість викладачі пояснюють низьку ефективність навчального процесу такими причинами:

– інфантильність молоді у навчанні, прояви лінощів;
– низька базова підготовка студентів, відсутність самостійного мислення, низький рівень культури;
– відсутність інтересу до навчання, до своєї майбутньої професії;
– несамостійність у виборі майбутньої професії, відсутність мотивації до навчання;
– завищена самооцінка.

Конфлікти у межах "студент – студент" можна розглядати як різновид міжособистісних конфліктів. Особливістю конфліктів цього типу є те, що студентство є найбільш прогресивною частиною молоді, яка має високі інтелектуальні потреби та потреби у визнанні. Часом це призводить до неадекватної самооцінки. Причинами конфліктів типу "студент – студент" є:

– невідповідність оцінки студента з боку інших та його самооцінки;
– відмінності у ціннісних орієнтаціях;
– негармонійне самовідчуття;
– нетактовність у спілкуванні;
– заздрість до успіхів інших.

Конфлікти можна не лише вирішувати, їм можна ще й запобігати, прогнозувати їх. Для цього потрібно своєчасно аналізувати компоненти конфлікту: проблеми конфліктної ситуації, учасників конфлікту та інциденту, що провокує конфлікт (приводу).

Наприклад, у студентів є проблема з відвідуванням занять та успішністю. Можна дослідити, у якому напрямі є нагромадження суперечностей: “викладач –студент”, “адміністрація – студент”; виявити потенційних учасників конфлікту, визначити ймовірність виникнення конфлікту та його можливі наслідки. Прогнозування конфлікту дає можливість запобігти його виникненню або послабити наслідки.

Адекватність сприйняття конфлікту, готовність до обговорення наявних або невиявлених проблем сприяє перетворенню деструктивного конфлікту в конструктивний, а опонентів – у союзників. Крім того, успішно вирішений конфлікт поліпшує психологічний клімат у колективі, полегшує взаєморозуміння між його учасниками.

Висновки. Визначені типи та види соціально-педагогічних конфліктів виявляють недосконалість освітнього середовища і вимагають якнайшвидшого вирішення основних засад цих конфліктів – соціальних суперечностей. У цьому обов’язково активною має бути позиція державного апарату.

Література

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
2. Осипова Т.Ю. Виховна робота зі студентською молоддю : навч. посіб. / Т.Ю. Осипова, І.О. Бартєнєва, О.О. Біла ; за заг. ред. Т.Ю. Осипової. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с

РИБАЛКО Л.С.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОРОЗКРИТТЯ ВНУТРІШНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Актуальність організації саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу зумовлена потребою кожної людини реалізовувати власний потенціал. На думку англійського вченого Д. Джонсона [2], саморозкриття – це прояв того, як людина реагує на нинішню ситуацію і передає співрозмовнику ту інформацію про своє минуле, що є релевантною з погляду розуміння реакції на теперішні події. Розкриватися – означає ділитися з іншою людиною тим, що відчувається з приводу сказаного чи зробленого, або стосовно подій, які щойно сталися. Науковою основою розробки технології стали провідні положення теорії самоактуалізації та самореалізації, у якій саморозкриття розглядається як складник самоактуалізації і самореалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), теорії і практики проведення психологічних, акмеологічних тренінгів, тренінгів спілкування, тренінгових занять для студентів (Д. Джонсон, Т. Гончаренко, О. Євтихов, І. Лаптєва, Н. Литовченко, Г. П’ятакова, А. Ситников, І. Шевцова) [2–9].

На підставі аналізу зазначених вище праць вважаємо за потрібне більш детально розглянути зв’язок між саморозкриттям, що є одним із складників професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, і змістом акмеологічних тренінгів.

Метою статті є ознайомлення науковців, педагогів-практиків з досвідом організації автором саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу.

Якість професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя залежить від того, наскільки глибоко він пізнав і розкрив потенційні можливості в процесі оволодіння основами педагогічної діяльності. Майбутній учитель, розкриваючи себе перед ауди-

торією, надає змогу іншим людям (викладачеві, одногрупникам) поважати його. Завдяки саморозкриттю кожного студента в групі створюються умови для довіри, відданості, піклування, психологічного зростання й самопізнання. Без саморозкриття студентам важко встановити близькі стосунки між собою, створити студентський колектив.

Як свідчить аналіз власного педагогічного досвіду, саморозкриттю власного потенціалу майбутнього вчителя заважають різні обставини: суб'єктивні й об'єктивні. І тому в дослідженні було запропоновано організовувати саморозкриття власних потенційних можливостей майбутнього вчителя в акмеологічних тренінгах. Акмеологічний тренінг у дослідженні І. Лаптєвої [4] визначається як система привабливих взаємопов'язаних активних засобів групової й індивідуальної соціально-психологічної роботи, які забезпечують всебічний розвиток особистості, ефективність її самореалізації в процесі діяльності, оптимізацію взаємозв'язків і відносин, а також сприяють подоланню криз та інших життєво-діяльнісних ускладнень. Зауважимо, що дослідниця І. Лаптєва вивчала питання оптимізації розвитку творчого потенціалу державних службовців засобами акмеологічного тренінгу, а що стосується проведення акмеологічних тренінгів у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя, то такі праці відсутні як в Україні, так і в Росії.

Перед проведенням акмеологічних тренінгів з метою організації саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя було виявлено й охарактеризовано їх особливості.

Метою проведення акмеологічних тренінгів є створення умов для саморозкриття майбутнім учителем власного педагогічного потенціалу, а завданнями – підвищення інтересу до розвитку власних процесів самості, оволодіння знаннями і вміннями розкривати власний резервний потенціал, формування вмінь педагогічної техніки і досвіду педагогічної майстерності, професіоналізму.

Акмеологічні тренінги є різновидом методів активного самонавчання, навчання в цілому. І тому змістову структуру його становлять самовиховання, самонавчання, самопідготовка, аутотренування. Відзначимо функції акмеологічних тренінгів, а саме виховну, комунікативну, навчальну, розвивальну, стимулювальну. Суттєвими ознаками акмеологічних тренінгів є навмисна зміна особистості і динамічний характер розвитку особистісно-професійних якостей. Термін "навмисне змінювання" було запропоновано С. Макшановим і використано О. Євтіховим [3]. "Поняття "навмисна зміна" дає змогу застосувати його до ситуацій, які стосуються до розвитку в прийнятому розумінні, наприклад, коли в результаті навмисної зміни трансформуються ставлення особистості до чого-небудь, це, безумовно, є зміною, а не розвитком" [3, с. 15–16]. Отже, зміна можлива без розвитку, а розвиток без зміни – ні, а навмисна зміна, з акмеологічного погляду, включає в себе динаміку розвитку та корекцію.

На підставі аналізу акмеологічних принципів (суб'єкта діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, операційно-технологічного принципу, зворотного зв'язку) і загальних принципів тренінгу (організаційних, створення середовища тренінгу, поведінки учасників, етичних) було виявлено і висунуто вимоги до проведення акмеологічних тренінгів [1, с. 127–156; 3, с. 46–50].

Акмеологічні тренінги повинні створювати таке середовище, яке сприяло б розвитку суб'єктності майбутнього вчителя. Це означало, що майбутньому вчителеві пропонувалися для вирішення проблеми, що стосувалися розвитку внутрішнього "Я", власної самості в процесі оволодіння основами педагогічної діяльності, надавалось право вибору способів саморозкриття. Створюване середовище було наближеним до реального, що покращувало перенесення досвіду набуття змін у звичайні умови.

Зміст і методика проведення акмеологічних тренінгів повинні спрямовуватися на вироблення стратегії і тактики саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнім учителем. Це означало, що він залучався до активної участі в роботі акмеотренінгів, до складання їх програми, підбору вправ на розвиток самості. На вироблення стратегії і тактики саморозкриття позитивно впливала відвертість майбутнього вчителя, довірливі стосунки між ним і викладачами, одногрупниками.

Акмеологічні тренінги повинні стимулювати майбутнього вчителя до виявлення власного резервного потенціалу. Переведенню потенційного в актуальне сприяло креативне середовище, яке створювалося в тренінговій групі. Воно стимулювало до самоаналізу, пошуку варіантів вирішення проблем, дослідженню особливостей і закономірностей міжособистісної взаємодії і пізнанню інших учасників. Зауважимо, що сприйняття себе з погляду іншої людини, сумісна праця в команді, винесення узагальненого вирішення проблеми тренінговою групою сприяє виявленню майбутнім учителем власного резервного потенціалу. Відбувається сприйняття і саморозкриття себе через інтерес до загальної справи, де значну роль відіграють потреби самовираження серед одногрупників.

В акмеологічних тренінгах необхідно навчати майбутнього вчителя моделювати способи саморозкриття. Студентам пропонувалося моделювання ситуацій, вирішення яких характеризує негативні і позитивні виявлення внутрішнього "Я", їх ставлення до себе, до дітей, до педагогічної діяльності.

Акмеологічні тренінги були спрямовані на оптимізацію педагогічного творчого потенціалу майбутнього вчителя. Це означало, що останній в акмеотренінгах навчався відхиляти стереотипи, усувати перешкоди, які заважали саморозкриттю внутрішнього потенціалу, і максимум уваги приділяв виявленню і розкриттю власного педагогічного потенціалу, знаходив шляхи його творчого розвитку.

Обов'язковою умовою проведення акмеологічних тренінгів є здійснення зворотного зв'язку. Здійснення зворотного зв'язку в тренінговій групі сприяє об'єктивації поведінки кожного її учасника, переведенню поведінки учасників від неусвідомлено-імпульсивного рівня до свідомого, усвідомленню учасниками власної поведінки і прийняття особистісної відповідальності за власні дії і вчинки, що є необхідним складником особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. Позитивно впливають на самооцінку і самокорекцію майбутнього вчителя відео- й аудіозаписи того, що відбувається під час акмеотренінгів.

У науковій літературі тренінги взагалі визначаються здебільшого методом, а іноді засобом, формою організації навчання. Залежно від прийнятої позиції розвитку особистісних якостей можливим є доведення зв'язку між акмеологічним тренінгом і методами, засобами, формами навчання та розвитку особистісних якостей.

За формою проведення акмеотренінги можуть бути індивідуальні і групові.

У нашому розумінні, акмеологічний тренінг – це метод саморозкриття внутрішнього потенціалу особистості, відстеження змін і прогнозування акме-розвитку як самостійно, так і в процесі групової взаємодії.

Концептуальними положеннями технології організації саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу є:

– з позиції акмеологічного підходу – організацію саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу необхідно визнати одним зі шляхів досягнення акме-вершини;

– з позиції аксіологічного підходу – цінності не лише інтеріоризуються людиною, але й створюються, і в такому розумінні сформована потреба саморозкриття майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу є цінністю;

– з позиції антропологічного підходу – якість винесеного узагальненого висновку тренінговою групою залежить від індивідуального внеску кожного учасника, глибини його саморозкриття;

– з позиції синергетичного підходу – співіснування хаосу і порядку в тренінговій групі гармонізує стосунки між учасниками, приводить до компромісних вирішень поставлених завдань і позитивного колективного результату;

– з позиції системного підходу – організація саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу є складником цілісної системи професійної підготовки і гармонійно впливає на якість професійно-педагогічної самореалізації;

– з позиції суб'єктно-діяльнісного підходу – організація саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу позитивно впливає на формування його суб'єктивності і створює умови для суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, між студентами;

– з позиції ресурсного підходу – під впливом групової взаємодії і прийняття спільного рішення з'являється інтерес до розкриття власного ресурсного потенціалу і його реалізації на користь спільної праці.

Зміст технології організації саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу було побудовано на створенні особливого виду мотивації – прагнення оптимального саморозкриття внутрішнього потенціалу й інтересу до розробки та впровадження акмеологічних технологій у практиці ВНЗ. Зміст технології конструювався відповідно до виявленої мотивації і забезпечувався підбором та реалізацією засобів акмеологічного тренінгу. Розробка технології потребувала інтегрування змісту теорії самоактуалізації та самореалізації, теорії лідерства, теорії спілкування, акмеології, теорії й практики проведення тренінгів. Аналіз і підбір суттєвих положень дав змогу інтегрувати новий зміст технології організації саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя, у якому інваріантами виступають засоби акмеологічного тренінгу. Такий підхід дає змогу доповнювати зміст технології відповідно до виявлених потреб студентів.

Оволодіння майбутнім учителем змістом технології організації саморозкриття внутрішнього потенціалу засобами акмеологічного тренінгу сприяє формуванню стійкої потреби самоздійснення, переходу від організації до самоорганізації, перепрограмуванню власного мислення, створенню умов для досягнення акмевершини.

Методичне забезпечення технології передбачало підготовку майбутніх учителів до оволодіння засобами акмеологічного тренінгу з метою саморозкриття власного потенціалу. Підготовка і проведення акмеологічного тренінгу відбувалися на основі реалізації принципів комплектування групи тренінгу, фізичної замкнутості, просторово-часової організації тренінгу. У рамках аудиторної роботи зі студентами групи можна вважати укомплектованими і достатньою мірою фізично замкнутими. У позааудиторній роботі допускалося комплектування групи тренінгу за віком, статтю, педагогічною спрямованістю тощо. Тренінгова група працювала одним складом від початку до закінчення тренінгу.

Провідною ідеєю технології є розкриття змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя і поетапний розвиток її складників було здійснено засобами акмеологічного тренінгу. Педагогічну технологію організації саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя і поетапний розвиток її складників засобами акмеологічного тренінгу. Її було реалізовано у формі тренінгу,

який складався із шести тренінгових занять відповідно до напрямів проведення моніторингу; кожне заняття проводилося протягом двох годин. З одного боку, дванадцять годин – це мала кількість годин для вивчення й опрацювання змісту навчального матеріалу, а з іншого – тренінг є виграшною формою проведення занять у межах кредитно-модульної системи навчання студентів, оскільки скорочується кількість аудиторних навчальних годин. І тому вважаємо тренінг мобільною формою навчання майбутніх учителів.

До засобів акмеологічного тренінгу зараховано внутрішні механізми самості і зовнішній тренінговий інструментарій впливу на особистість – аналіз ситуацій, групову дискусію, діагностичні процедури, домашню роботу, елементи музикотерапії, інформування, метод фіксованих ролей, мозковий штурм, проективне малювання, психогімнастичні вправи, психодраматичні прийоми, рольові ігри, тренінги: аутотренінги, інтелектуальної гнучкості, командоутворення, комунікативні, креативності, саморозвитку, соціопсихологічні, фрагменти релаксації.

Інформаційне забезпечення технології передбачало ознайомлення студентів з провідними поняттями: потенціал (акмеологічний, аксіологічний, інноваційний, ресурсний, творчий); соціально-психологічний тренінг, акмеологічний тренінг, засоби акмеологічного тренінгу. Суттєво важливими є знання структурної характеристики соціально-психологічного тренінгу (мети, завдань, принципів, видів, форм), специфіки тренінгової форми роботи, історії психологічного тренінгу, основних напрямів розвитку групових методів психологічної роботи, факторів, які забезпечують можливість зміни учасників у тренінговій групі, тренінгової групи як психологічного дзеркала, фаз розвитку тренінгової групи, проблеми лідерства в тренінговій групі. Особливо цінною є інформація про акмеологічний тренінг, особливості його проведення, а також знання про способи саморозкриття внутрішнього потенціалу, способи оволодіння вміннями розробляти і проводити акмеологічні тренінги зі школярами.

Практичне забезпечення технології полягало в організації оволодіння майбутніми вчителями засобами акмеологічних тренінгів, методикою акмеологічних тренінгів проведення. У студентів формувалися вміння професійно-педагогічної самореалізації: виявляти значущість саморозкриття власного потенціалу; визначати роль акмеологічного тренінгу в саморозкритті внутрішнього потенціалу; уявляти силу внутрішнього потенціалу розкривати себе засобами акмеологічного тренінгу. Виконавчі вміння: виявляти й аналізувати потенційні можливості здійснювати педагогічну діяльність; брати участь і організовувати проведення акмеологічного тренінгу; підбирати засоби акмеологічного тренінгу. Контрольно-оцінні вміння: оцінювати власний потенціал саморозкриття; контролювати процес саморозкриття; коригувати негативні прояви внутрішнього “Я”, а також комунікативні, вміння педтехніки.

Дії студентів організовувалися за алгоритмом: стадія активації, стадія дії, стадія завершення (Д. Кіппер). “Стадія активації передує дії; вона може бути довгою або короткою; включатися автоматично або цілеспрямовано. У звичайному житті ці розігріваючі вправи робляться автоматично, без визначення їх як підготовки до чогось” [8, с. 29]. У навчальному тренінгу ця стадія є важливою, бо вона активізує внутрішній потенціал майбутнього вчителя, знімає тривоги та хвилювання, збільшує шанси саморозкриття. Стадію активації можна назвати “розігріванням”, що так знайоме практикам-ігротехнікам. Фізичні і психологічні чинники процесу розігрівання можуть запускатися в дію самостійно майбутнім учителем, а можуть – під дією зов-

нішньої стимуляції. Стадія дій – це ті методичні процедури, які виконував майбутній учитель за допомогою засобів акмеологічного тренінгу. Стадія завершення передбачала рефлексування обговорення зробленого на тренінговому занятті.

Висновки. Використання акмеологічних тренінгів у процесі підготовки майбутнього вчителя підвищує інтерес до самомоніторингу, який є невід'ємною складовою аутотренінгів. Він сприяє відстеженню, переробці, корекції інформації про саморозкриття. Завдяки самомоніторингу акмеологічні тренінги є самоконтрольованими засобами самозростання майбутнього вчителя.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі дослідження є вивчення проблеми організації самомоніторінгу студентів у вищому навчальному закладі.

Література

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с. – (Психологи Отечества).
2. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / В. Девід Джонсон ; [перекл. з анг. В. Хомика]. – К. : КМ Академія, 2003. – 288 с.
3. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
4. Лаптева И.Л. Оптимизация развития творческого потенциала государственных служащих средствами акмеологического тренинга : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : 19.00.03 / И.Л. Лаптева. – М., 2006. – 21 с.
5. Литовченко Н.Ф. Професійно-орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції: навч.-метод. матеріали для тренінг. занять студентів психологів / Н. Ф. Литовченко ; Ніжин. держ. ун-т ім. М. В. Гоголя. – Ніжин : НДУ, 2005. – 72 с.
6. П'ятакова Г. Тренінг як засіб адаптації студентів до педагогічної діяльності / Г. П'ятакова // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2002. – № 6. – С. 282–285.
7. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: теория. Методика. Психотехнология / А.П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – С. 184–191.
8. Тренінги спілкування / [упор. Т. Гончаренко]. – К. : Ред. загальнопед. газети, 2004. – 120 с. – (Б-ка "Шкільного світу").
9. Шевцова И.В. Тренинг личностного роста / И.В. Шевцова. – СПб. : Речь, 2003. – 139 с.

РОЗУМНА Т.С.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ТА СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Головним завданням освіти у XXI ст. є виховання людини з гуманістичним світосприйняттям, яка здатна орієнтуватись у складних соціокультурних відносинах, активно реалізовувати свій особистий потенціал на основі взаєморозуміння і співробітництва. Це зумовлює певні зміни в організації праці вчителя, які забезпечили б, насамперед, конструктивні відносини між педагогами й учнями.

Спілкування є феноменом соціальним не тільки за зовнішніми формами свого існування, але й за своєю природою, оскільки воно є необхідною умовою і складовою будь-якої діяльності людини. Воно здійснюється суспільством і для цілей суспільства та, відповідно, має певні суспільні функції. Удосконалення форм і способів спілкування нерозривно пов'язане з розвитком праці та свідомості.

Проблема спілкування є багатогранною. У процесі спілкування люди обмінюються результатами пізнання різних об'єктів, а також знаннями, досвідом, науковою, життєвою, навчальною інформацією. Оскільки педагогічний процес передбачає взаємодію викладача і тих, хто навчається, вміння спілкуватися – одна з обов'язкових умов досягнення педагогічної майстерності.

Мета статті – простежити історичні витоки, розвиток і сутність поняття "педагогічне спілкування", переваги його застосування в навчальному процесі.

Відмінність між гуманістичною та авторитарною педагогікою полягає в характері взаємодії з дитиною. В авторитарній педагогіці дитина є об'єктом виховання і навчання. У гуманістичній педагогіці дитина виступає як суб'єкт спілкування. Тому зусилля вчителя спрямовані на організацію діалогу. Школа – модель суспільства, яка відображає систему соціальних цінностей. Рівень спілкування педагога і дітей відображає соціально-психологічну атмосферу суспільства.

Перші післяреволюційні роки вітчизняна теорія і практика характеризується пошуком моделей вільної школи. Лідерами гуманістичної педагогіки були П. Блонський, К. Вентцель, С. Шацький та ін. Виник інтерес до педології (термін американського психолога О. Хрисмана) – інтегративної галузі знань, яка об'єднує інформацію про дитину: психологічну, соціологічну, медичну тощо.

Однак вже з кінця 20-х рр. XX ст. процес розвитку гуманістичної педагогіки зупиняється. Каталізатором гуманізації професійного мислення вчителя виявився ряд публікацій 70-х рр. XX ст., присвячених психологічним дослідженням феномену педагогічного спілкування. Праці О. Леонтьєва, В. Кан-Калика, Н. Березовіна та інших продемонстрували корисність інтегративних підходів.

Лише з другої половини 80-х рр. XX ст. з початком демократичної перебудови суспільства педагоги-новатори знайшли змогу висловити свої погляди (В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова та ін.). Вони почали орієнтуватися на особистість дитини. Прийняли суб'єкт-суб'єктну парадигму навчально-виховного процесу, людяність педагогічного спілкування. Гуманізація педагогічного спілкування виступила фактором вільного розвитку особистості, реалізації її природних сил.

Праці Ш. Амонашвілі справили великий вплив на розвиток гуманістичної педагогіки. Педагогічне спілкування він називає "китом", на якому тримається виховання. Сенс гуманної педагогіки – спрямовувати духовне пізнання дитини на розкриття в собі власного призначення. Педагоги-новатори посилили демократичні й гуманістичні тенденції в педагогіці. Поняття "педагогіка спілкування" багатогранно характеризує навчально-виховну взаємодію, її структуру, функції. Більш близьким до цього поняття в зарубіжній науці є поняття "кооперативна педагогіка", "комунікативна педагогіка", "педагогіка діалогу" [5, с. 13].

У 80-х рр. XX ст. інноваційні технології в школах США були дуже популярними. Кооперативне навчання створювало дух інтелектуальної розкутості дітей. Вчитель виступав організатором, координатором та учасником їх діяльності. Основна форма роботи – групова. Лідерами кооперативної педагогіки були Д. Коллер, Д. Кролл, К. Макдауел та ін.

Німецькі вчені розробили систему комунікативного виховання. Завдяки комунікаціям особистість може самореалізуватись, формувати систему соціальних відносин. Дослідники комунікативного виховання підкреслювали важливість відносин між учителем та учнем, пов'язуючи з нею демократичну модель навчання. Заслуговують на увагу праці Д. Боане, Г. Міхеля, Р. Вінкеля та ін.

У Скандинавських країнах широкого визнання здобули монографії Д. Каллоша "Педагогіка діалогу" та А. Шелунда "Групова психологія". Важливе значення мало діалогічне спілкування з дітьми, організація взаємодії між ними в процесі роботи з малими групами. Отже, педагогіка спілкування є невід'ємною складовою нової концепції виховання.

Наступним кроком є розгляд сутності поняття “педагогічне спілкування” у вітчизняній педагогіці. Вивченню цього питання присвячені праці таких учених, як: Н. Бутенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, О. Савченко та ін.

Педагогічне спілкування – це “взаємодія суб’єктів педагогічного процесу, здійснювана знаковими засобами і спрямована на суттєві зміни властивостей, станів, поведінки й індивідуально-значеннєвих утворень партнерів” [1, с. 264].

Спілкування є основною формою здійснення педагогічного процесу. Спілкування педагога з учнями є специфічним тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її і включається в неї. Треба зробити так, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб’єкт-суб’єктний характер педагогічних відносин.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб’єкт-суб’єктній основі є:

– визнання рівності особистісних позицій, довіра партнерів. Учитель і учень спільно аналізують, виправляють помилки. Виконавець не є пасивним, він сам вчиться оцінювати себе;

– домінанта педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Учень перебуває в колі своїх потреб і діє в напрямі задоволення власних прагнень, а вчитель у професійному спілкуванні має спрямовувати свої інтереси на потреби іншого. Інакше кажучи, вчитель повинен бути зосередженим на співрозмовникові, що передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, свої думки відповідно до реакції співрозмовника;

– модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення. Бажано мінімізувати знеособлені судження (“Вважається...”, “Кажуть...”), якими часто замінюють висловлювання власної думки. Виклад інформації має здійснюватися від першої особи;

– поліфонія взаємодії і надання вчителем розвивальної допомоги. У спілкуванні це передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладу своєї позиції, урахування думок кожного учасника;

– двоплановість позиції педагога у спілкуванні. У процесі спілкування педагог веде діалог не лише з учнем, а й із самим собою: активно включаючись, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму. Це допомагає йому зберегти ініціативу в спілкуванні, зайняти відповідну позицію під час діалогу [1; 4].

Умовою ефективності педагогічного спілкування є психологічна компетентність вчителя, а також володіння ним мовленнєвою і мовною культурою. Остання виявляється в дотриманні сучасних мовних норм. Велике значення у педагогічному спілкуванні має також комунікативна компетентність вчителя, під якою розуміється володіння системою соціально-психологічних умінь і навичок.

Ефективність педагогічного спілкування великою мірою визначається очікуванням вчителя щодо учнів. Ці очікування, з одного боку, полегшують роботу вчителя на уроці, а з іншого – нерідко призводять до виникнення упередженого ставлення до учнів.

Упередженість у педагогічному спілкуванні виявляється у вибірковому ставленні до учнів. Так, ті учні, до яких вчитель ставиться байдуже, рідко потрапляють у поле його зору, і навпаки – до тих, кого він вважає розумними, вчитель ставиться добре, частіше запитує, частіше посміхається їм. Учитель також схильний до скорочення дистанції у спілкуванні з такими учнями. На другому місці за обсягом вчительської уваги – пасивно залежні та неуважні учні. Що ж стосується незалеж-

них, активних, самовпевнених, то дистанція у спілкуванні з ними значно більша. Такі учні рідше за інших отримують привітні погляди вчителя. Важливість переходу під час проведення занять до діалогу між вчителями та учнями пов'язана не лише з необхідністю з боку самих учнів задовольнити потреби, що постають у процесі навчання, а й, у першу чергу, з доцільністю більш ефективного розподілу позицій учасників процесу навчання [2].

Молода людина прагне бути індивідуальністю, виразити себе, утвердитися в очах вчителя та однолітків. Але, на жаль, у ланках системи сучасної освіти ця потреба не задовольняється. Пасивна позиція учня на уроці, страх перед учителем через неправильну відповідь не викликає бажання вчитися. Діалог дає можливість кожному учневі бути активним на уроці, реалізовувати свій творчий потенціал.

Водночас учні мають потребу в довірчому спілкуванні з учителем. Вони хочуть бачити в ньому наставника, який допоможе здолати труднощі у навчанні. Учні не сприймають формального викладу матеріалу, коли вчителя не цікавить, чи розуміють його учні.

Діалог дає змогу вчителеві та його учням наблизитися один до одного, при цьому учні відчувають себе рівноправними суб'єктами навчання. Вони розуміють різницю між своїм статусом і статусом вчителя, визначають за ним право на організацію, контроль, оцінювання їх пізнавальної діяльності. Водночас учні хочуть, щоб їх сприймали як рівноправних в особистому плані партнерів зі спільної діяльності на уроці.

У спілкуванні, як і в предметній діяльності, розкриваються і формуються не тільки пізнавальні здібності людини, а й ставлення людей один до одного. Спілкування поєднує важливі складові – відносини і взаємодії, що характеризують невидиму і видиму сторони цього процесу. При цьому видима сторона – це мовні і немовні дії, тобто комунікативна й інтерактивна сторони спілкування, а невидима пов'язана з потребами, мотивами, інтересами, почуттями – тим, що передує процесу спілкування й зумовлює його. Невидима сторона істотно впливає на здійснення контактів у спілкуванні, на його стабільність і ефективність.

Розглянемо інтерактивну сторону спілкування. Це умовний термін, що позначає характеристику тих компонентів спілкування, які пов'язані з взаємодією. Якщо процес спілкування народжується на основі певної спільної діяльності, то обмін знаннями при цьому неминуче передбачає, що досягнуте взаєморозуміння реалізується в нових спільних спробах розвинути далі цю діяльність. Інтерактивна сторона спілкування розкривається у характеристиках тих людських дій, що самі виступають частиною взаємодії.

Якщо вчитель має емоційно-позитивне ставлення до дітей, спокійний і рівний тон у звертанні, то вихованці стають розкутими, довірливими. Негативне ставлення до учнів призводить до виникнення недовіри, замкнутості, неконструктивних форм взаємодії. Педагог має завжди пам'ятати про те, що ідея для учня невіддільна від особистості вчителя.

На основі цього ми можемо скласти психолого-педагогічний портрет особистісно орієнтованого вчителя:

– діти не бояться вчителя, він дає можливість кожному висловити свою думку;
– не принижує гідність дітей, встановлює відносини, засновані на довірі;
– не байдужий до проблем дітей, справедливий, щиро цікавиться життям учнів;
– намагається відчути внутрішній світ учнів;
– надає учням реальну допомогу [1; 4].

Висновки. Отже, проаналізувавши історичні витоки цієї проблеми та висвітливши переваги застосування суб'єкт-суб'єктного спілкування у навчально-виховному процесі, ми дійшли висновку, що нова освітня модель повинна розкривати здібності людини, забезпечувати гармонію відносин учителя й учня, підкреслювати те, що людина є найвищою соціальною цінністю. Саме ці положення є підґрунтям розвитку творчого потенціалу учня та становлення його як гармонійної особистості.

Література

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : [підручник] / Н.Ю. Бутенко – К. : КНЕУ, 2004. – 382 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В.Г. Кремень.] – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Пассов Е.И. Комуникативный метод обучению иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Педагогічна майстерність : підруч. / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
5. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
6. Філософський словник соціальних термінів / [авт.-уклад. В.П. Андрощенко]. – Х. : Р.Н.Ф., 2005. – 672 с.

РОМАНИШИН Л.М.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Сучасна парадигма вищої освіти актуалізує об'єктивну потребу в спеціальній підготовці викладацьких кадрів. Розвиток педагогіки й психології, інтерес до особистості та її потенційних можливостей, розуміння освіти як безперервного процесу, що характеризує життєдіяльність сучасної людини зумовили підвищений інтерес до питань професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, зокрема непедагогічних спеціальностей.

Мета статті – охарактеризувати основні шляхи відтворення викладацького складу вищих навчальних закладів, розкрити функції та принципи, на яких має базуватись магістерська підготовка майбутніх викладачів економічних дисциплін.

Одним з головних завдань вітчизняної вищої школи на сьогодні є розробка 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 [2]. Це завдання, що зазначено у звіті МОН України, вирішується трьома шляхами: організація курсової підготовки викладачів; організація відповідного навчання в аспірантурі; підготовка викладачів за магістерськими програмами.

Розглядаючи етапи професійної освіти викладачів ВНЗ, необхідно зазначити, що навчання в магістратурі є її першим етапом. Саме навчання в магістратурі майбутнього викладача вищої школи вважається необхідною умовою його професійного становлення та розвитку, оскільки її мета – формування готовності до викладацької діяльності. Особа, яка здобула освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр", повинна володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, вміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої), або науково-

педагогічної, або управлінської діяльності, набути певний досвід використання одержаних знань і вміти продукувати (створювати) елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності [3].

Другим етапом професійної освіти викладачів ВНЗ є навчання в аспірантурі, функція якої – розвиток не тільки наукових кадрів, а й викладачів вищої школи на основі науково-предметної, психолого-педагогічної та культурно-просвітницької підготовки в процесі здійснення авторського дослідження. Проте на сьогодні в більшості вітчизняних вищих навчальних закладів навчання в аспірантурі перетворилося на "конвеєр з виготовлення кандидатських дисертацій", і спеціальній професійній підготовці аспіранта до викладацької діяльності приділяється все менше уваги.

Третій етап професійної освіти викладачів ВНЗ – це педагогічна інтернатура або стажування. У системі зарубіжної вищої школи стажуванню молодих викладачів приділяється велика увага. Про це свідчить те, що у вищих навчальних закладах Франції, Німеччини, Великобританії тощо викладач має право самостійно реалізувати власну професійну діяльність тільки після річного стажування й отримання спеціального диплома, який свідчить про професійну перепідготовку у сфері викладання у вищій школі. Під час стажування молодий фахівець закріплюється за досвідченим фахівцем – керівником стажування й виконує певну програму, яка включає фаховий, психологічний та педагогічний компоненти [10]. У більшості ж вітчизняних вищих навчальних закладів викладач-стажист є значною мірою тільки посадою, яку молодий фахівець займає в перший рік своєї професійної діяльності і яка надалі дає йому право займати посаду викладача кафедри. Дійсне стажування молодого фахівця відбувається частіше лише за його особистим бажанням та особистим виявом досвідченого колеги.

Ідея педагогічної інтернатури, на прикладі медичної інтернатури, на сьогодні ретельно розробляється в деяких країнах. Опрацьовується проект педагогічної інтернатури, метою якої є розвиток професійної компетентності молодих педагогів протягом року та яка координує спільну діяльність різних освітніх закладів (Г.У. Матушанський та інші).

Отже, у сучасних умовах серед форм професійної підготовки педагогів вищої школи саме навчання в магістратурі забезпечує формування в них готовності до науково-педагогічної діяльності, причому для майбутніх викладачів непедагогічного напряму ця 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.

Аналіз магістерської підготовки майбутніх фахівців за економічним напрямом у вітчизняних ВНЗ свідчить, що, незважаючи на завдання магістратури – підготовка викладачів вищої школи [1], психолого-педагогічний компонент освітньої програми майже відсутній. Галузеві стандарти більшості спеціальностей економічного профілю, які є основою та визначають зміст професійної підготовки, зорієнтовані тільки на фахову освіту, нехтуючи науковою й педагогічною спрямованістю магістратур, відображену на нормативному рівні.

Отже, вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін можливе завдяки впровадженню такої магістерської освіти, яка забезпечить не тільки оволодіння фахівцем поглибленими знаннями з еко-

номіки, вміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної та управлінської діяльності, але й науково-педагогічної праці.

Це потребує вирішення відповідних методологічних, теоретичних і технологічних проблем, пов'язаних з: проектуванням структури та змісту професійної підготовки магістрів непедагогічних спеціальностей; використанням принципу подвійного випередження (на основі фундаменталізації та методологізації змісту професійної освіти); реалізацією принципу гуманізму; відбором форм та методів професійної підготовки, що враховують інтереси освітньої системи та самих майбутніх фахівців; професійним відбором і діагностикою професійної придатності до викладацької діяльності у вищій школі тощо.

Основними функціями професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін вищих навчальних закладів на сьогодні визначені такі:

1) самоосвітня, що передбачає стимулювання процесів саморозвитку, самоорганізації та самовдосконалення;

2) акселераторна, що визначає адекватність професійних знань викладачів суспільним, виробничим, науковим проблемам;

3) амортизаційна, яка пом'якшує розрив поколінь за освітнім рівнем, поінформованістю, ціннісними орієнтаціями;

4) компенсаторна, що визначає необхідність корекції базової, бакалаврської підготовки;

5) розвивальна, спрямована на актуалізацію професійного та загальнокультурного розвитку особистості, підвищення її творчого потенціалу, задоволення інтелектуальних та творчих потреб;

6) адаптивна, яка передбачає оптимізацію взаємодії майбутнього фахівця та соціального й професійного середовища, викладацької діяльності;

7) організаційна, що полягає в раціональній організації вільного часу майбутнього педагога для його саморозвитку;

8) корекційна, що забезпечує планомірний розвиток тих якостей особистості, які визначатимуть ефективність професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Основні загальнопедагогічні принципи професійної підготовки майбутніх економістів до викладацької діяльності: науковості; наочності; систематичності; системності; активності; міцності знань; індивідуального підходу; самостійності й активності суб'єктів навчання; позитивного емоційного фону навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

До спеціальних принципів мають бути віднесені такі:

1) професійної спрямованості: врахування особливостей майбутньої професійної діяльності. Цей принцип передбачає, що професійна підготовка магістрів економічного напряму має включати й контекст їх майбутньої викладацької діяльності, а не тільки економічної, як це відбувається у вищій школі. Для цього необхідним є: розкриття значення теоретичних знань з педагогіки та психології вищої школи, з теорії педагогічної діяльності у практичній діяльності викладача ВНЗ; висвітлення зв'язку історії педагогіки вищої школи з розвитком суспільного життя, соціальних потреб; звертання до життєвого досвіду студентів, їх досвіду навчання у вищій школі, власних спостережень;

2) гуманістичної спрямованості: повага до студента знаходить вияв у повазі та вимогливості викладача, у співчутті, емпатійному ставленні, опорі на позитивне, в організації ситуації успіху, що передбачає: виявлення позитивних якостей,

допомогу з метою усвідомлення студентом своїх можливостей, зміцнення почуття гідності, організацію виконання ним конкретних справ, дій; мімічне, пластичне, вербальне, предметне, дійове підкріплення позитивного. Саме реалізація цього принципу веде до сформованості в майбутнього фахівця гуманізму як вершини його моральності, що виявляється в: свідомому засвоєнні універсальних цінностей загальнолюдської та національної культури; осмисленні єдності людського роду і себе як його неповторної частки, зв'язку з іншими людьми, суспільством, природою; виявленні любові до людей, всього живого, милосерді, доброті; прагненні до оволодіння способами самовиховання, самовдосконалення;

3) усвідомленості: цей принцип передбачає обов'язковість усвідомлення майбутніми фахівцями сутності феномену професійної компетентності викладача: її функцій, змісту, критеріїв, механізмів саморозвитку та самовдосконалення, методів самодіагностики;

4) цілісності та єдності компонентів професійної компетентності педагога вищої школи як складного професійно-особистісного утворення, що містить професійні знання, професійні уміння та навички, професійні якості; відтак, формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності передбачає застосування комплексу педагогічних впливів, спрямованих на усі її складові;

5) спеціальної підготовки суб'єктів професійно-педагогічного впливу: викладачі, що здійснюють професійну підготовку майбутніх економістів до викладацької діяльності, мають володіти спеціальними знаннями щодо специфіки категорії студентів (їх професійної спрямованості), особливостей їх професійної підготовки, спеціальних форм та методів, які в обмежений термін можуть забезпечити успішність педагогічного впливу;

6) опори на самостійну роботу студентів: у зв'язку зі складністю явища професійної готовності особистості до викладацької діяльності та обмеженим терміном для її формування у студентів-економістів саме організація самостійної роботи дає змогу забезпечити ефективність формувальних заходів;

7) пріоритету активних методів навчання, інтерактивних технологій: професійна підготовка до викладацької діяльності майбутніх економістів має ґрунтуватися на застосуванні як традиційних для вищої школи форм та методів навчання (лекція, практичні заняття), так і активних, інтерактивних, бо саме вони мають різноманітні ресурси сприяння особистісному та професійному розвитку, забезпечують актуалізацію внутрішньоособистісних механізмів;

8) мотиваційного забезпечення навчального процесу, що передбачає необхідність цілеспрямованого формування у студентів мотивації навчально-професійної, викладацької діяльності.

Висновки. Усі ці вищезазначені принципи можуть бути реалізовані, на нашу думку, тільки у відповідному психолого-педагогічному компоненті магістерської підготовки майбутніх економістів, тобто першочерговим завданням професійної освіти викладачів вищих навчальних закладів є розробка та впровадження відповідних навчальних дисциплін, введення спецкурсів і тренінгів, спрямованих на розвиток та формування організаційних, комунікативних, мисленнєвих та інших професійних якостей, організація самостійної роботи студентів, оновлення магістерської практики й цілеспрямована спеціальна підготовка викладачів, які працюють у магістратурі.

Література

1. Економічна освіта в класичному університеті / за ред. В.Д. Базилевича // Вища школа. – 2007. – № 6. – С. 5–152.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Законодавство України про освіту: збірник законів. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 159 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
5. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1998. – № 10 (1–32). – 31 с.
6. Коржуев А.В. Подготовка преподавателя высшей школы / А.В. Коржуев, В.А. Попков // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 53–58.
7. Коржуев А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржуев, В.А. Попков . – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.
8. Матушанский Г.У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы / Г.У. Матушанский, Ю.В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 26–31.
9. Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов / под ред. А.В. Петровского, Л.С. Сержана. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 156 с.
10. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

РОМАНОВСЬКА О.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ

Демократизація життя, перехід до ринкової економіки зумовили зміну системи цінностей, соціальних пріоритетів. В умовах диверсифікації (від лат. diversus – різний, facio – роблю, тобто різноманіття; різнобічний розвиток; розширення активності; вихід за межі основного змісту діяльності; розвиток напрямів діяльності) [1] до освіти ставляться інші соціально-економічні вимоги, одна з яких − формування нових життєвих установок особистості, гуманізація суспільно-економічних відносин.

Професійна освіта не повною мірою здатна задовольнити потреби суспільства у нових кваліфікованих фахівцях, оскільки рівень вимог значно підвищився, а випускники ВНЗ не можуть знайти собі роботу, знайти власну “нішу” в сучасному економічному житті.

Стратегічною метою вищої освіти є не тільки професійна підготовка, а й задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному й етичному розвитку, що, у свою чергу, передбачає формування у студентів громадянської позиції, здібності до праці і життя в умовах сучасної цивілізації й демократії, готовності до збереження та примноження моральних, культурних і наукових цінностей.

Метою статті є аналіз сутності професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах диверсифікації освіти.

Аналіз першоджерел дав змогу виділити різні підходи до визначення поняття “підготовка”. Так, І. Глазкова у своєму дисертаційному дослідженні проаналізувала різні точки зору щодо визначення цього поняття. Деякі вчені поняття “підготовка” ототожнюють з готовністю до професійної діяльності (Н. Костіна), інші дослідники вважають, що підготовка включає формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (Л. Григоренко, Т. Гущина, Г. Троцко) [2].

Аналіз наукових досліджень свідчить, що розробка системи професійної підготовки у вищій школі здійснюється за такими напрямами:

– вивчаються питання методології формування особистості вчителя (С. Архангельський, А. Бойко, В. Ільїн, М. Каган, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, А. Щербаков);

– вивчаються питання професійної підготовки та діяльності вчителів і викладачів (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Андреєва, Ю. Бабанський, В. Гриньова, М.Євтух, Н. Ничкало, О. Пєхота, Т. Сущенко);

– вивчаються методи професійного самовиховання й розвитку педагогічної техніки майбутнього вчителя (Ю. Азаров, В. Кан-Калик, С. Єлканов, С. Омельченко).

О. Абдулліна характеризує професійну педагогічну підготовку вчителя як процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і результат, який характеризується повним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь і навичок; багатобічну систему, яка об'єднує відносно самостійні системи підготовки: суспільну, соціально-наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну. За визначенням Г. Троцко, "це система, яка характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних і функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності" [2].

Оскільки ми розглядаємо проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів, то доцільним є розгляд досліджень, присвячених інженерно-педагогічній освіті. Дослідженню питань, пов'язаних з підготовкою інженерно-педагогічних кадрів, присвячені роботи С. Артюха, С. Батишева, В. Блюхера, Г. Зборовського, Е. Зеєра, Р. Карпової, О. Коваленко В. Ложкіної, П. Лузана, А. Пастухова, О. Романовського, В. Сидоренка; психологічні проблеми відображені в працях Н. Кузьміної, Т. Кудрявцева, І. Лобача; дидактичні питання розглядають В. Ледньова, П. Підкасистий, Б. Соколов, О. Федорова та інші.

Професія інженера-педагога входить до складної групи професій, що функціонують одночасно у двох різнорідних системах: "людина – людина", "людина – техніка" та їх модифікаціях. Сутність і специфіку підготовки інженерів-педагогів необхідно розглядати на основі системного і функціонального аналізу професійної педагогічної діяльності й етапів здійснення цієї діяльності.

Підготовка інженерів-педагогів здійснюється в рамках єдиного навчального процесу. Основна умова існування й оптимального функціонування будь-якої системи полягає в забезпеченні її цілісності за рахунок взаємодії компонентів. З огляду на це підготовка інженерів-педагогів повинна бути єдиною системою, кожна з підсистем якої включає обидва наскрізні компоненти освіти: педагогічний та інженерний. При підготовці інженерів-педагогів необхідно реалізувати тісну взаємодію вказаних компонентів їх утворення [7].

Однак у дослідженнях науковців недостатньо уваги приділяється сутності проблеми професійної підготовки фахівців в умовах диверсифікації освіти. Саме сьогодні це питання є актуальним при підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Завдання розвитку процесу диверсифікації пов'язано з приведенням системи освіти у відповідність з ринковими відносинами в державі, демократизацією суспільства, що вимагає розробки механізмів реалізації принципів альтернативності і варіантності, забезпечення якості освіти, що є найважливішою умовою для затребуваності фахівця на ринку праці.

У філософсько-педагогічному аспекті вектор процесу диверсифікації освіти спрямований на гуманізацію і демократизацію освітніх систем, що вимагає переходу

від технократичного підходу (знаннєвого) до підготовки майбутнього фахівця, до особистісного, який передбачає розвиток особистості фахівця, зокрема розвиток таких якостей, як діловитість, мобільність, ініціативність, самостійність, творча активність.

Функціонування ринку праці в умовах ринкових відносин актуалізувало поняття "конкуренція", "конкурентоспроможність вищого навчального закладу".

Сьогодні необхідна не абстрактна освіта, а освіта, прив'язана до ринку праці. Затребуваність випускника на ринку праці – один з вирішальних критеріїв оцінювання якості освіти і спеціальної підготовки. Один із шляхів досягнення вказаних завдань – формування у студентів цілісного, інтегрального, системного мислення шляхом зменшення обсягу матеріалу, що вивчається, без втрати якості набутих знань, подолання відчуженості базисних дисциплін від реального процесу професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця. Механізмом реалізації цієї ідеї є комплекс організаційно-педагогічних заходів:

– перехід від позиції "викладач – інформатор" до позиції "викладач – мислитель", "викладач – інтегратор знань", що забезпечить цілісний розвиток фахівців;

– виховання потреби й уміння використання наукового змісту дисципліни в подальшому навчанні і практиці як засобу цілісного вирішення пізнавальних і професійних проблем;

– виховання спрямованості на безперервну самоосвіту, підвищення своєї конкурентоспроможності.

Щодо вищих навчальних закладів, що вже наявні на ринку освітніх послуг, то кожний з них прагне оволодіти увагою споживачів і спонукати їх до придбання освітніх послуг. З огляду на це ВНЗ вживає заходів, щоб здобути перевагу перед послугами інших.

Творча активність, самостійність, конкурентоспроможність здатні виявлятися і розвиватися в умовах демократичних свобод. Проте свобода не означає вседозволеності, а вимагає відповідальності і дисципліни, толерантної свідомості, не тільки корпоративної солідарності, а й товариства, взаємовиручки, взаємопідтримки, що передбачає засвоєння і відтворення соціально значущих цінностей, орієнтацію на досягнення не тільки особистісного, а й суспільного благополуччя.

Освіта в такому випадку стає засобом проектування людиною свого життя, розвитку відповідальності, особистої гідності. Інакше кажучи, почуття обов'язку, гідність – обов'язкова умова досягнення вершини професійної майстерності [4]. Це положення змінює погляд і на характер педагогічної взаємодії: на перше місце виходять опора на індивідуальний досвід того, хто навчається, його самостійність; активний діалог викладача і студента, спільне вироблення методології інтелектуального пошуку, що забезпечує навички здобуття нового знання, а згодом для підтримки конкурентоспроможності [4, с. 106].

Процес диверсифікації, підготовка фахівців в умовах ринкових відносин актуалізують такі поняття, як "корпоративна культура", "стиль діяльності", "імідж" (престиж) вищого навчального закладу, що, у свою чергу, пов'язано із системою цінностей, норм, правил діяльності, які поділяються педагогічним колективом. Маркетинг ринку праці й освітніх послуг пов'язаний з урахуванням не тільки контрольованих, а і неконтрольованих чинників. Тому спеціальні маркетингові служби вищого навчального закладу постійно стежать за зовнішнім середовищем: конкурентами, стратегією і тактикою Міністерства освіти і науки України, економічним станом регіону, економікою, ЗМІ.

Додамо, що конкурентоспроможність ВНЗ, його успіх залежать не тільки від економічної служби вищого навчального закладу, а й від усього колективу, від активності в розробці і пропозиції альтернатив, їх демократичного обговорення та колективного прийняття рішення.

Одним з найважливіших засобів урахування освітніх потреб і впливу на їх формування є сегментація ринку освітніх послуг, тобто можливість групувати споживачів за певними ознаками: географічних (особливості в освітніх орієнтаціях в різних регіонах, наприклад, у місті і в сільській місцевості); національних; вікових; професійних (належність батьків до певної професії); матеріальних (матеріальне становище родини).

Важливою складовою маркетингу є вивчення діяльності конкуруючих вищих навчальних закладів, наукових підрозділів. Для цього проводиться аналіз конкуренції на ринку, який здійснюється в межах загальної системи збору й обробки інформації про діяльність конкуруючих освітніх установ, що пропонують споживачам освітні послуги, наукову і навчально-методичну продукцію. Об'єктами аналізу можуть бути відгуки студентів, випускників, батьків про якість підготовки в освітніх установах, рекламні проекти, дні відкритих дверей, щорічні звіти і тексти виступу керівників, огляди в науково-педагогічному і масовому друці, матеріали конференцій, участь у конкурсних проектах, госпдоговірна діяльність.

Останніми роками спостерігається зростання мобільності стратегічних орієнтацій освітніх установ, яка стає основною для цілей аналізу конкурентів.

Слід також розглянути особливості конкуренції в науці й освіті. Якщо в підприємницькій, виробничій сферах перемога над конкурентом веде до його знищення, то в освіті, науці перемога одного конкурента над іншим не передбачає його обов'язкове знищення, а навпаки, стимулює колективи на перегляд своєї діяльності, на активізацію своїх потенційних творчих можливостей. В умовах ринкової економіки компетентність, високий рівень кваліфікації кадрів є найважливішими чинниками виживання і реалізації стратегії маркетингу.

В умовах ринку змінюється і характер кадрової політики у вищому навчальному закладі: ставлення до працівників ВНЗ як до самостійних виконавців; розстановка кадрів відповідно до здібностей; розвиток комунікації у вищому навчальному закладі, поліпшення морального клімату. Особливо важливим стає стиль діяльності: імідж (престиж) ВНЗ, стиль керівництва, ціннісні установки професорсько-викладацького складу, символіка, ритуали, традиції.

Результати дослідження вчених сучасного стану ринку вищої освіти свідчать про прагнення його суб'єктів перейти до найперспективного ринку споживачів.

Для нього характерні:

– загострення конкуренції в боротьбі за споживачів;
– широкий вибір ВНЗ та освітніх послуг, що пропонуються абітурієнтам;
– зміна поведінки на ринку найбільш популярних ВНЗ і їх прагнення враховувати запити підприємств;
– повернення до організації виробничої практики і працевлаштування випускників;
– локальні маркетингові дослідження, що проводяться деякими вищими навчальними закладами.

Проте, як зазначають дослідники, ринок освіти ще не досяг цивілізованого стану, хоча споживач стає головним джерелом фінансування освітніх послуг і диктує свої умови. Успіх на ринку освітніх послуг залежить, передусім, від якості освіти, її відповідності потребам суспільства і самої людини.

Висновки. Отже, диверсифікація освіти створює умови не тільки для зростання самостійності ВНЗ у виборі освітньої стратегії, а й для вільного самовизначення студентів, для реалізації потреби в прояві активності, досягненні успіху, отриманні особистісної відповідальності у формуванні власної конкурентоспроможності, затребуваності на ринку праці. Одним з позитивних результатів диверсифікації освіти є те, що студенти визнають як цінність особисту свободу, можливість вибору професійної кар'єри (свободу самовизначення, простір для діяльності, задоволеність від відчуття самодостатності).

Література

1. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ "МарТ", 2005. – 448 с.
2. Троцко А.В. Теоретические и методические основы подготовки студентов к воспитательной деятельности в высших педагогических учебных заведениях : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А.В. Троцко. – К. : Институт ППО, 1997. – 54 с.
3. Лукашенко М.А. Рыночные отношения в системе образования России / М.А. Лукашенко. – М., 2001. – 254 с.
4. Старостина Г. Рыночная экономика и смена приоритетов / Г. Старостина // Высш. образование в России. – 1997. – № 3. – С. 54–56.
5. Фатхутдинов Р. система менеджмента : учеб. практ. пос. / Р. Фатхутдинов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Бизнес-школа, 1997. – 400 с.
6. Чаплицька Г.В. Формування творчого ставлення до професійних знань студентів економічних спеціальностей : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.В. Чаплицька. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2003. – 17 с.
7. Артюх С.Ф. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин : пособие для преподавателей / С.Ф. Артюх, Е.Э. Коваленко, Е.К. Белова и др. – Харьков : УИПА, 2001. – 210 с.

РЯБОВА О.Б.

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У сучасних умовах соціально-економічного розвитку України у зв'язку з реформуванням системи освіти навчальний процес у вищому навчальному закладі вимагає постійного вдосконалення. Однією із проблем є вдосконалення освіти з урахуванням особливостей системи навчання у вищому навчальному закладі в сучасних дослідженнях, що стосується якісної підготовки майбутніх фахівців, підкреслюється необхідність формування у майбутніх учителів початкової школи організаційної культури.

Такі цілі знайшли відображення у нормативних документах. Українське суспільство розробляє стратегію розвитку сучасної освіти, спрямовану на становлення висококультурної особистості.

До процесів, що здатні відновити зміст і структуру освіти, звертались у своїх працях такі вчені: В. Загвязинський, І. Зарецька, Т. Ковальова, С. Назарова, В. Сериков, Г. Селевко, Т. Сергєєва, Н. Уварова та інші.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем сутності поняття "організаційна культура".

У педагогічному словнику поняття "культура" (у перекладі з лат. cultura – відтворення, виховання, розвиток) тлумачиться як джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольове і ціннісне ставлення до оточуючих людей [1].

Теоретичний аналіз праць з проблем професійної культури вчителя (І. Абакумов, Б. Гершунський, І. Демченко, Л. Ільченко, М. Кузьмін, А. Миронов, З. Рахматуліна, С. Смирнов, П. Щедровицький) дає змогу уточнити основні підходи до розвитку організаційної культури вчителя початкових класів.

Виділяють декілька типів організаційної культури: підприємницька, бюрократична, ділова, корпоративна.

Організаційна культура виконує функцію регулювання, орієнтування серед індивідів групи. Організаційна культура виникає на перехресті формальної і неформальної структури. В. Тюріна вважає, що принципом організаційної культури є особливий код поведінки чиновників, який включає норми, правила та процедури. Кожен з них знає або повинен знати коло своїх обов'язків, права і межі відповідальності, що і як він повинен робити на своєму робочому місці.

Виділяють такі засоби підтримки організаційної культури:

– об'єкти і предмети уваги, оцінювання, контролю з боку менеджерів;
– реакція керівництва на критичні ситуації й організаційні кризи;
– моделювання ролей навчання і тренування;
– критерії визначення винагород і статусів;
– критерії прийняття на роботу, просування і звільнення;
– організаційні символи й обрядовість.

З часом під впливом обставин культура може зазнавати зміни. Методи зміни культури організації пов'язані із засобами підтримки культури. До них зараховують:

– зміну об'єктів і предметів уваги з боку керівників;
– зміну стилю управління через кризу або конфлікт;
– перепроектування ролей і зміна пріоритетів у програмах навчання;
– зміну критерію стимулювання;
– зміну акцентів у кадровій політиці;
– зміну организаційної символіки й обрядовості.

Н. Піщулін визначає ідейні якості особистості, яка володіє організаційною культурою:

– громадянськість;
– інтернаціоналізм, пошана до всіх націй;
– переконаність;
– суспільно-політична активність;
– патріотизм, відданість Батьківщині;
– свідомість, ідейність.

Специфічні базови якості організаційної культури особистості включають:

– охайність, точність, пунктуальність;
– діловитість, практичність, розпорядливість;
– дисциплінованість, зібраність, організованість;
– любов до сімейного життя, до дітей;
– інтерес до мистецтва, художньої творчості; інтерес до техніки, технічної творчості; критичність, недопустимість помилок;
– любов до природи, турботу про неї;
– любов до своєї професії [2].

Організаційна культура вчителя початкових класів передбачає наявність готовності особистості покращувати соціальну атмосферу, в якій здійснюється процес навчання, виховання, розвитку школяра. У зв'язку із цим найважливішою функціональною характеристикою організаційної культури вчителя слід вважати пози-

тивну соціальну спрямованість педагогічної діяльності, що дає змогу знижувати негативний вплив на деякі риси особистості.

Сприйняття вчителями початкових класів високих етичних норм як засад власної діяльності не тільки покращує морально-психологічний клімат у школі, а й позитивно позначається на психичному самопочутті самого вчителя.

Розглянемо принципи мотиваційної саморегуляції (А. Файзулаєв):

а) уміння відрізняти головне від другорядного;

б) внутрішній спокій, захист від ситуаційних перешкод, опора на власні цінності;

в) емоційна зрілість і стійкість, опора на вищі емоційно-ціннісні установки, норми;

г) знання міри дії на основі розуміння логіки розвитку, стадії розвитку, можливостей для корекції;

д) уміння підходити до проблеми з різних точок зору, мислити системно;

е) готовність до будь-яких несподіваних подій, антикризовий підхід, передбачливість;

ж) сприйняття дійсності, якою вона є.

Неадекватне сприйняття дійсності зумовлює неадекватність і реакцій, і результатів дії на нього:

– прагнення вийти за рамки проблемної ситуації, побачити проблему ширше, у колі сукупності явищ;
– спостереження не тільки за дійсністю, а й за самим собою, за змінами у самому собі;
– прагнення зрозуміти інших;
– далекоглядність – розуміння логіки і перспективи розвитку подій;
– уміння виділяти позитивний досвід з того, що відбувається.

У дослідженнях науковців пропонується вивчати організаційну культуру навчальних закладів шляхом аналізу правил та норм поведінки, індивідуальних і групових інтересів суб’єктів освіти, стилю керівництва, очікування вчителів і учнів, міри володіння умінням слухати, рівня готовності до взаєморозуміння, довіри. При цьому обов’язково досліджується морально-психологічний клімат школи, класу.

Дослідники звертали увагу на те, що організаційна культура досить глибоко вивчається теоретиками і практиками менеджменту організації. Провідна роль при впровадженні нової організаційної культури належить службам управління персоналом.

Нова система розподілу повноважень здійснюється через положення про підрозділи і посадові інструкції, куди вводяться цілі, методи та принципи сучасного управління, критерії оцінювання виконання функцій.

На підставі позитивного досвіду управління підприємств з високою організаційною культурою відзначимо, що обов’язковими структурними компонентами організаційної культури вчителя і школи є:

1) філософія установи освіти;

2) методики адаптації суб’єктів, пристосування до змін, які швидко відбуваються у середовищі;

3) технології пристосування мобільності, гнучкості, конкурентоспроможності.

Функціональні характеристики організаційної культури визначаються кінцевою метою її вдосконалення – адаптація до середовища, що швидко змінюється, набуття мобільності, гнучкості, конкурентоспроможності особистості та установи, де здійснюється професійна діяльність.

Розробка офіційної філософії установи – це лише перший крок на шляху до створення нової організаційної культури. Керівництво установ цілком усвідомлює, що процес осмислення, освоєння і реального застосування нової філософії управління в його діяльності – процес трудомісткий і тривалий.

Кінцева мета вдосконалення організаційної культури – адаптація до середовища, що швидко змінюється, набуття мобільності, гнучкості, конкурентоспроможності, живучості в умовах ринку. Нова парадигма управління заснована на відмові від технократичного і переході до інноваційного управління, що вимагає постійного оновлення технології, структури, тобто вміння пристосовуватися до зовнішнього середовища, що постійно змінюється.

Головним чинником успіху такої стратегії є люди, їх організаційна культура, яка є системою формальних і неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традиції індивідуальних і групових інтересів, особливості поведінки працівників у конкретній організації, що відрізняються стилем поведінки, показниками задоволеності роботою, рівнем взаємної співпраці, мірою ідентифікації працівників з організацією і цілями її розвитку.

Формування організаційної культури – це спроба конструктивного впливу на соціально-психологічну атмосферу, поведінку співробітників. Сучасний менеджмент розглядає організаційну культуру як потужний стратегічний інструмент, що дає змогу орієнтувати всі підрозділи та працівників на загальні цілі.

Нові умови управління навчальною діяльністю школярів з боку вчителя засновані на принципах безперервної освіти, які передбачають постійне оновлення методик, технологій навчання, його змісту і структури, що визначає необхідність володіння педагогом уміння пристосовуватися до постійно змінного зовнішнього середовища, котре постійно змінюється

Особливого значення ця проблема набуває сьогодні для вчителів початкових класів, які формують у школярів, які вперше переступили поріг школи, установку на організаційну культуру – найважливіший чинник успіху в навчальній і професійній праці. Сучасна школа сьогодні переживає гостру потребу в умовах демократизації всіх сфер її життєдіяльності в чітких орієнтирах як для учнів, так і для вчителів, адміністративного персоналу на систему формальних і неформальних правил і норм конструктивної діяльності. У таких умовах активно виникає творчий процес відродження і формування звичаїв і традицій, що об’єднують індивідуальні й групові інтереси суб’єктів освіти.

Усе це, у свою чергу, позначається на особливостях стилю поведінки вчителів, адміністрації школи, яка набуває унікального іміджу оптимальної системи навчання, виховання та розвитку учнів. Важливим показником життєздатності особистості й установи високої організаційної культури є рівень задоволеності працею.

Підготовка вчителя початкових класів спрямована на занурення в оптимальну сферу розвитку організаційної культури. Для цього у педагогічних навчальних закладах повинні розроблятися методики і технології, що забезпечують науковий супровід розвитку організаційної культури вчителів. У результаті системної освіти та самоосвіти вчителі набувають можливості конструктивного впливу на соціально-психологічну атмосферу освітньої установи, на поведінку учнів і їх позитивне ставлення до правил і норм навчальної діяльності. При цьому сама організаційна культура повною мірою реалізує свою функціональну призначеність – перетвориться на потужний стратегічний інструмент, що дає змогу орієнтувати всі підрозділи школи, адміністрації, школярів, учителів керівників на загальні цілі розвитку.

Висновки. Отже, у статті проаналізовано сутність поняття “організаційна культура”. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість визначити основні методи підтримки організаційної культури. Отже, можна стверджувати, що найважливішою характеристикою організаційної культури вчителя початкових класів слід вважати позитивну соціальну спрямованість педагогічної діяльності, яка дає змогу знижувати негативний вплив на деякі риси особистості.

Вважаємо, що особливого значення при підготовці фахівців має організаційна культура як найважливіший чинник успіху в навчальній і професійній діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Література

1. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ” ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
2. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобский. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
3. Пищулин Н.П. Социальное управление: теория и практика : учеб. пособ. : в 2 т. / Н.П. Пищулин, С.Н. Пищулин, А.А. Бетуганов. – М. : ИКЦ “Академкнига”, 2003. – Т. 1. – 549 с.
4. Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : дис… д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.В. Глузман. – К., 1996. – 479 с.
5. Головань Т.І. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання / Т.І. Головань // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 15–17.
6. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / С.І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дьомін А.І. Основи професійної психології та педагогіки / А.І. Дьомін. – К. : Вища школа, 1982. – 198 с.

САЄНКО Н.В.

СТРУКТУРА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА В ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВТНЗ

Інженер майбутнього повинен відрізнятися не тільки глибокою професійною підготовкою, а й світоглядною культурою, сформованою шляхом поєднання технічної і гуманітарної освіти, оволодіння широким контекстом розвитку всієї людської цивілізації.

Вивчення робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників з питань формування соціокультурної компетенції (СКК) у процесі вивчення іноземних мов (ІМ) виявило, що проблема відбору змісту для формування СКК студентів сьогодні постає особливо гостро у зв’язку з міжкультурною домінантою в іншомовній підготовці тих, хто навчається. Але набір тем, запропонованих для включення у зміст навчання ІМ при формуванні СКК, вражає своєю різноманітністю й еклектичністю. Спостерігається гостра необхідність як у науково обґрунтованому відборі “культурологічних зразків”, які становитимуть зміст соціокультурного компонента, так і в розробці спеціальних навчальних дій, за допомогою яких студент зможе оволодіти інокультурою у всій її різноманітності, інакше кажучи, особливої технології формування СКК.

Аналіз культури як цілісної структури дає підстави виділити соціокультурні сфери, які можуть бути рекомендовані до включення в соціокультурний компонент змісту навчання ІМ у ВТНЗ. Це такі сфери, як побутова, суспільно-політична, професійна, духовна (культурологічна), сфера міжкультурного спілкування. Серед цих тем культурологічна є найменш дослідженою. З огляду на це ***метою статті*** є ро-

згляд структури культурологічного компонента у змісті навчання іноземних мов та науково-теоретичне обґрунтування тем, які відібрані.

Студентам технічного ВНЗ було запропоновано вибрати з досить великого переліку тем ті, які вони хотіли б глибше знати як з інформаційно-пізнавальної точки зору, так і з мовної, тобто за якими вони могли б висловитися і вести дискусію. Запропонований для вибору перелік тем включав як традиційні із загальноприйнятої точки зору розділи культури, так і ті, які в останнє десятиріччя прийнято співвідносити з масовою культурою. У результаті було складено такий перелік тем, які зацікавили студентів: історія, релігія, література, живопис, мода, спорт, музика, винахідники і винаходи, освіта, традиції, політичні й суспільні інститути, засоби масової інформації, кіно і театр, видатні історичні особистості.

Застосувавши метод контент-аналізу, ми вивчили літературу культурологічного характеру і переконалися в тому, що вона відображає тією або іншою мірою всі теми, які входять у сферу інтересів студентів. Далі ми підвели науково-теоретичну базу для обґрунтування вибору тем, включених у зміст навчання ІМ у немовному ВНЗ, яку наведено нижче.

Матеріали з тем ми відбирали, використовуючи критерії відбору навчального матеріалу, розроблені Е.М. Верещагіним і В.Г. Костомаровим: орієнтація на сучасне життя країни; спрямованість навчального матеріалу на типові явища культури; додатковість, тобто співвіднесеність з кореспондуючим елементом своєї країни; тематична співвіднесеність; актуальність історизму, відповідно до якого відбираються ті історичні відомості, які відомі носіям мови; облігаторність, яка визначає відбір інформаційного мінімуму про твори літератури, історії, живопису тощо, необхідного кожній культурній людині; репрезентативність, яка передбачає розгляд яскравих, представницьких, нетипових фактів, навіть якщо вони не є поширеними; виховна (естетична й ін.) цінність; урахування віку тих, кого навчають, їхніх інтересів, часу на вивчення ІМ [1].

Пріоритетною сферою інтересу й уваги у ВТНЗ є, звісно, *сфера науки і техніки*, тому саме цей компонент культурологічної підготовки ми розглядаємо у першу чергу. Зрозуміло, у навчальних закладах різних профілів вона має свою специфіку. Проектування профільно орієнтованого курсу іноземної мови – складний процес, у якому безпосередньо бере участь викладач, оскільки такий курс спрямований на задоволення потреб студентів не просто визначеного профілю, а найчастіше – дуже вузької спеціалізації.

Курс профільно зорієнтованого навчання іноземної мови в технічному ВНЗ повинен складатися з двох етапів: на першому етапі студенти працюють із матеріалами загальнонаукового характеру, які охоплюють різноманітні галузі наукового знання як невід'ємної частини загальнолюдської культури, створюючи той самий фундамент, на якому пізніше, на другому етапі, кожен викладач іноземної мови зможе розробити конкретний вузькоспеціалізований курс для конкретної категорії майбутніх фахівців.

Додаткову інформацію про наукові винаходи і винахідників, яка розширює кругозір студентів і збагачує їхній словниковий запас великою кількістю нової лексики, що стосується практично всіх сфер наукової діяльності, студенти можуть одержати із нашого посібника "Glimpse of the World Culture" ("Погляд на світову культуру") [2], один із розділів якого так і називається – "Винахідники і винаходи".

Сьогодні дослідники виявляють усе більш тісний зв'язок між залученням людини до *мистецтва та літератури* й сформованістю її ідейно-етичних настанов, її соціальною активністю, розвиненістю творчих і пізнавальних здібностей.

Мистецтво принципово відрізняється від усіх інших галузей культури, наприклад, від науки: мистецтво спрямоване на синтез суб'єкта й об'єкта, наука – на об'єкт; основний метод мистецтва – розуміння, науки – аналіз; джерело мистецтва – інтуїція, у науці головну роль відіграє дискурсивне мислення (тобто розсудливе, засноване на міркуваннях). Основний нерв мистецтва – любов, людяність; наука байдужа. Мистецтво має особистісне ставлення до буття, наука безособова.

Ми попросили студентів визначити рівень важливості для них таких функцій мистецтва: розширення кругозору і знань про навколишній світ; надання допомоги в усвідомленні значення життя і свого місця в ньому; джерело насолоди і радості; виховання естетичного смаку; засіб розваги; відволікання від турбот повсякденного життя; спонукання до творчості. Більшість студентів відповіли, що мистецтво, перш за все, розширює їхній кругозір (74%), інші: є джерелом насолоди і радості (63%), виховує естетичний смак (51%), розважає і відволікає від турбот повсякденного життя (43 і 36% відповідно).

Звідси можна зробити висновок, що мистецтво для студентів є головним "вікном" у зовнішній світ, за допомогою якого вони можуть збагатити свій світ внутрішній, але у цьому їм потрібна допомога дорослих, правильно зорієнтуватися в цьому зовнішньому світі.

Успішне навчання студентів іншої мови можливе тільки при забезпеченні тісного і постійного зв'язку між практичним оволодінням мовним матеріалом і засвоєнням іншомовної культури, у тому числі шляхом *читання оригінальної художньої літератури.*

Художня література як невід'ємна частина культури людства є важливою складовою соціокультурного компонента в навчанні іноземних мов студентів ВТНЗ. За допомогою читання художніх творів студенти залучаються до фундаментальних цінностей культури, розширюють свій культурно-пізнавальний інтерес, ростуть у духовному й емоційному планах. В умовах відсутності природного мовного середовища художні твори містять соціокультурний потенціал, здатний демонструвати зразки мовного і мовленнєвого оформлення усно-розмовних висловлювань і ситуацій спілкування носіїв мови. Коротке оповідання розглядається як найбільш адекватна змістова, комунікативна і мотиваційна база для розвитку вмінь усного спонтанного мовлення, оскільки воно містить у собі всі необхідні ознаки для формування соціокультурної компетенції студентів. Необхідно шукати шляхи для спеціальної підготовки студентів до післявузівської літературної самоосвіти, у якій читання іншомовної художньої літератури може стати важливим джерелом підтримки і розширення знань іноземної мови впродовж усього життя.

Історія є наукою про розвиток людського суспільства (С.І. Ожегов). М. Блок назвав історію єдиною наукою про людей у часі, наукою, у якій треба невпинно пов'язувати вивчення мертвих і живих. Автор пише, що життя дуже коротке, знання набуваються дуже довго, щоб навіть найбільш вражаючий геній міг сподіватися освоїти тотальний досвід людства [3, с. 29]. Це одна з причин, чому всю історію людства прийнято поділяти на періоди, виділяючи в кожному з них найістотніші ознаки.

Ми також поділили наш екскурс в історію на декілька найважливіших періодів. А почали з епохи ранньоміських цивілізацій, коли в історії з'явилася така важлива складова, як політична, а з нею – війни, закони, мистецтво управління тощо.

Історія нового часу була відображена такими темами, як світові війни, період після Другої світової війни і до наших днів з описом основних тенденцій розвитку світової спільноти.

У результаті роботи з текстами історичного характеру в студентів формуються вміння ведення полеміки з приводу значення тієї або іншої історичної події, викладу власної точки зору на історичні процеси.

Релігію розглядають як один з історичних проявів ірраціональної свідомості людей, спробу побудувати цілісний системний світогляд, упорядкувати свої уявлення про буття і створити психологічно комфортне пояснення існуючому світовому порядку на підставі ідеї божественного створення й управління світом.

Релігія – це той аспект людського буття, який не рекомендується обговорювати з представниками іншої віри. Але мати уявлення про основні доктрини, особливості відправлення культу в тій або іншій релігії необхідно всім, хто хоче успішно впоратися із завданнями міжкультурної комунікації.

Освіта – найважливіший чинник формування й розвитку особистості на різних етапах її соціалізації і життєдіяльності. Їй належить дуже важлива роль у визначенні соціального статусу особистості, у відтворенні й розвитку соціальної структури суспільства, у підтримці соціального порядку і стабільності, здійсненні соціального контролю [4, с. 26].

Система освіти, як і культура її народу, є унікальним явищем. З огляду на це у кожній країні освіта та її організація мають свої особливості. При реформуванні вищої освіти, з одного боку, враховуються пріоритети збереження культурної різноманітності національних систем освіти, а з іншого – завдання щодо поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування студентів у європейському чи міжнародному ареалі, міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти.

Традиційним культурним рисам належить надзвичайно важлива роль у всесвітньо-історичному процесі. Зафіксовані в них програми людської діяльності, які концентровано виражають історичний досвід тих або інших етнічних спільностей, подібно генетичним програмам популяцій, орієнтовані, зокрема, на істотно важливі для виживання цих спільностей стійкі, стабільні властивості як природного, так і етносоціального середовища.

Описати всі традиції навіть одного народу неможливо, не говорячи вже про всі традиції всіх народів. Більшість курсів іноземних мов уключає опис традицій тих країн, мова яких вивчається. Ми дотримуємося позиції, що знайомство з традиціями є обов'язковою складовою культурологічного компонента СКК, але доцільно детально знайомитися з традиціями саме тієї країни, яку ви збираєтеся відвідати або з представниками якої ви збираєтеся мати справу. Проте це не виключає знайомства з найпопулярнішими традиціями різних країн, про які повинна мати уявлення будь-яка цивілізована людина.

При відборі *видатних особистостей* ми керувалися критеріями, розробленими для написання книги "Сто великих людей" з відомої серії "Сто великих..." – вони здалися нам цілком логічно обґрунтованими [5].

При відборі видатних людей наш список містив історичних особистостей, чий вплив на історію людства був особливо помітним. Ідеться саме про силу дії, а не про людську або духовну велич. Ми виходили не просто з популярності тієї або іншої особистості або з її престижу. Одна справа – слава, талант, благородство характеру, інша – міра впливу на хід історії: це не завжди збігається. Вплив не є синонімом позитивної оцінки, тому недивно, що серед ста біографій, описаних М.Х. Хартом, знайшлося місце і геніям зла, таким як Гітлер і Сталін, але не знайшлося місця для майже святої матері Терези.

Крім того, наш список великих врахував інтереси студентів. Їм було поставлено запитання, хто з видатних особистостей, на їхню думку, найбільше вплинув

на хід розвитку людської цивілізації, і чиї життя і діяльність їм цікаві й вони хотіли б дізнатися про цих людей докладніше в курсі гуманітарної підготовки в університеті. Таким чином, до списку потрапили особистості, чий вплив на історію, мабуть, не такий великий, але особистість цікава, скажімо, студентам технічних спеціальностей (наприклад, Генрі Форд, який винайшов метод конвеєрного складання автомобілів).

Студентам було запропоновано напроти кожної абревіатури, яка позначає *суспільно-політичну організацію*, написати її повну назву і стисло описати вид її діяльності. З'ясувалося, що студенти мають досить невиразне уявлення про діяльність навіть таких всесвітньо відомих організацій, як НАТО, ЮНЕСКО, ООН, ЦРУ, ФБР, і рідко хто знає (16% опитаних), як розшифровуються ці абревіатури.

У сучасних умовах життя людей їхнє майбутнє багато в чому залежить від загального стану у світі. Студентам важливо знати: місце і роль ООН у регулюванні відносин народів як на світовій арені, так і всередині багатонаціональних суспільств; суть діяльності таких міжнародних організацій, як Рада Європи, Європейський союз, Ліга арабських держав тощо; зміст міжнародних документів про права людини і народів, які регулюють відносини народів, дають змогу вживати дієвих заходів щодо вирішення міжетнічних конфліктів; економічні основи взаємодії країн і народів; політичні, економічні, технічні, господарські, культурні зміни, які відбуваються у світі [6, с. 52–56]. Цими питаннями якраз і займаються суспільно-політичні організації, про діяльність яких студенти повинні мати уявлення.

Враховуючи ту роль, яку в сучасному світі відіграють деякі суспільно-політичні організації для розв'язання глобальних проблем, ми вирішили, що необхідно включити інформацію про їхню діяльність у зміст соціокультурного компонента.

Ми зупинимося ще на одній формі культури, яку не можна на сьогодні оминути і зразки якої неминуче повинні бути включені у зміст навчання іноземної мови у ВТНЗ. Це *масова культура*.

У цілому, визначення "масова культура" завжди мало трохи негативну конотацію, що пов'язано, по-перше, з походженням терміна, і по-друге, з тим, що навіть сьогодні у масової культури є багато безкомпромісних критиків.

Для масової культури характерне зведення дійсно високої культури до усередненого поверхового змісту, потурання нерозвиненим смакам. Масова культура пов'язана з уніфікацією, стандартизацією духовного в особистості, у суспільстві. Проте це не виключає високого рівня окремих проявів масової культури.

А.Я. Флієр таким чином пояснює витоки походження масової культури. Сучасна людина, навіть будучи високоосвіченою, залишається вузьким фахівцем у якійсь одній галузі, і рівень її професійності із століття в століття підвищується. У решті галузей їй потрібен постійний "штат" коментаторів, інтерпретаторів, учителів, журналістів, рекламних агентів та інших "гідів", які ведуть її безбережним морем інформації про товари, послуги, політичні події, художні новації, соціальні колізії. Не можна сказати, що сучасна людина стала дурнішою або більш інфантильною, ніж її предки. Просто психіка людини, мабуть, не може обробити таку кількість інформації, провести багатогранний аналіз такої кількості проблем, які виникають одночасно, із належною оперативністю використовувати свій соціальний досвід тощо. Крім того, людям потрібен якийсь засіб, що знімає надмірне психічне напруження від інформаційних потоків, які обрушуються на них, редукуючи складні інтелектуальні проблеми до примітивних дуальних опозицій ("хороше – погане", "наші – чужі" тощо), даючи індивіду можливість "відпочити" від соціальної

відповідальності, від постійного особистого вибору, розчинити його в натовпі глядачів “мильних опер” або механічних споживачів рекламованих товарів, ідей, гасел тощо. Реалізатором такого роду потреб і стала масова культура [7, с. 380–381].

Для масової культури останніх десятиріч характерні спроби її етизації. Серед теоретиків масової культури, які вважають її обов’язковим атрибутом техногенного світу, почали лунати заклики підняти її моральний рівень. Етизацію маскульту пов’язують зазвичай зі зростанням впливу гуманітарної інтелігенції і дифузією релігійних орієнтацій, хоча і в “розмитому” та нестійкому пошуковому вигляді [8, с. 417–418].

У 70–80-х рр. XX ст. у західних країнах почала кількісно переважати культура середнього рівня (мідкульт). Для телепрограм, радіопередач, журналів рівня мідкульту характерне поєднання зразків високої культури і популярної. Священна історія стає сюжетом для музичної опери “Ісус Христос – суперзірка”. Екранізація “Олівера Твіста” і “Війни і миру” адаптує класику до екранної культури, але водночас піднімає духовний світ глядача над буденним рівнем. Мідкульт робить модними зразки дійсно художньої творчості (наприклад, високоінтелектуальні романи А. Камю або У. Фолкнера), створює моду на популярну науку, старовину, альтернативні стилі буття тощо.

Результати анкетування, проведеного серед студентів різних курсів технічного ВНЗ, дали змогу виділити ті шари масової культури, які якнайбільше цікавлять сучасну молодь. Такими шарами виявилися сучасна музика, спорт, мода, кінематограф, засоби масової інформації. Студенти, на відміну від дорослих, не бояться скомпрометувати себе інтересом і до таких тем, як світські плітки, корисні поради, гороскопи; якщо йдеться про молодіжні програми по телебаченню – то реаліті-шоу, передачі про НЛО, Discovery тощо.

Наступним нашим завданням було відібрати з величезного обсягу інформації факти про історію розвитку цього напряму, про його кращих представників, сучасний стан і познайомити студентів з кращими зразками масової культури.

Висновки. Робота з відібраною культурологічною інформацією показала, що результатом є розширення кругозору студентів, збагачення їхнього словникового запасу великою кількістю соціокультурної лексики, збільшення кола дискусійних тем, виховання смаку, задоволення пізнавального інтересу студентів, що істотно підвищує, таким чином, мотивацію до вивчення іноземної мови.

Література

1. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1999. – 341 с.
2. Саенко Н.В. A Glimpse of the World Culture / Н.В. Саенко, С.В. Поникаровская, С.Г. Чернышова. – Харьков, 2007. – 524 с.
3. Блок М. Апология истории или ремесло историка / М. Блок. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
4. Тадевосян Э.В. Политология : учеб. пособ. / под ред. Э.В. Тадевосяна. – М. : Знание, 1999. – 271 с.
5. Харт М.Х. 100 великих людей / М.Х. Харт. – М. : Вече, 1998. – 544 с.
6. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 52–54.
7. 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.
8. Ерасов Б.С. Социальная культурология : пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Б.С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 591 с.

СИДОРЕНКО-НІКОЛАШИНА Е.Л.

АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ З КУРСОМ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АГРАРНИХ ВНЗ

Скрутна ситуація, що склалася на сьогодні в економіці країни, вплинула на всі сфери суспільного життя і діяльності її громадян. Зазнають змін вимоги, що ставляться до вищої освіти взагалі і до аграрних вищих навчальних закладів зокрема. Причинами цього є:

– створення сільськогосподарської продукції, здатної витримати конкуренцію на європейському і світовому рівні якості, неможливо без підготовки висококваліфікованих кадрів, у тому числі фахівців інженерно-технологічного аграрного напряму;

– упровадження прогресивних технологій переробної промисловості агропромислового комплексу, якісне підвищення складності технологічного устаткування і різноманіття його видів змінили вимоги до знань, умінь і навичок фахівців;

– складовою професійної компетентності сучасного інженера-технолога стає його вміння адаптуватися до постійно змінюваних умов професійної діяльності, що спираються на розвинений кругозір і високий рівень фундаментальної освіти, у тому числі знань з математики.

Специфіку підготовки майбутніх інженерів розглядали багато педагогів. Так, на думку І. Федорова, сьогодні спостерігається підвищення попиту на інженерів-технологів, що здатні розробляти інноваційні високі технології, володіють математикою, методами моделювання, інформатики, управління. Отже, необхідні структурні зміни в напрямах підготовки таких фахівців [1]. Незважаючи на сьогоднішнє скрутне становище в агропромисловому комплексі, потрібно підвищувати якість підготовки інженерів-технологів, базуючись на принципі професійно-прикладної спрямованості освіти, орієнтації на профіль навчального закладу, факультету, на майбутню спеціальність. Суть такого підходу полягає у встановленні змістовних і методологічних зв'язків математики з іншими дисциплінами, профілюючими курсами. М. Мещерякова вважає, що головними завданнями щодо поліпшення освіти на сьогодні є підвищення його якості, ефективності, а також розширення доступності освіти. Проте вирішення поставлених завдань неможливо здійснити без упровадження нової системи управління якістю освіти. Під останнім мається на увазі структура змісту диференційованого наукового знання, якою фахівець повинен володіти після закінчення навчального закладу закладу [2].

Актуальність цього дослідження зумовлена необхідністю викладання курсу вищої математики з використанням інноваційних педагогічних технологій і принципу безперервності процесу навчання під час переходу зі школи до вищого навчального закладу з урахуванням рівня базової підготовки майбутніх фахівців агропромислового комплексу.

Досить слабкий рівень математичної підготовки більшості студентів-аграріїв зумовлений тим, що вони є випускниками сільських шкіл. Поверхневі знання, які демонструють абітурієнти, переконують нас у тому, що багато викладачів пішли по шляхом "якнайменшого опору", віддавши перевагу тренінгу порівняно з формуванням математичної культури. Цей факт свідчить про зниження якості шкільної освіти, порушення безперервності процесу навчання. Зазначеним питанням займалися такі педагоги, як

С.І. Архангельський, М.І. Жалдак, М.І. Шкіль, Л.Д. Кудрявцев, С.П. Параськевич, Г.С. Пастушок, Г.М. Щевельова, А.Ф. Брехов, Н.Н. Безрядін, В. Фінкельштейн та ін.

Проблема полягає в тому, що раніше не була розроблена спеціальна методика навчання інженерів-технологів аграрних ВНЗ вищій математиці з повним і всебічним дослідженням зв'язків між математичними поняттями курсу вищої математики з поняттями шкільної математики.

Мета статті – на основі цілісного підходу до розуміння математики й концепції безперервності освіти під час переходу зі школи до ВНЗ розглянути механізми формування основних математичних понять у курсі вищої математики для студентів інженерно-технологічних спеціальностей аграрного напряму з поданням знань у вигляді матриць зв'язків між поняттями.

Психологічна роль понять у процесі пізнання аналізувалась у працях таких психологів та дидактів, як: А.А. Смирнов, А.В. Славін, К.А. Славська, А.К. Сухотін, Е.К. Войшвілло, Н.І. Жигайло, Л.М. Наумова й ін. Так, А.К. Сухотін говорив про значення поняття як вузлового пункту пізнання. Е.К. Войшвілло розглядає поняття як основний елемент мислення і системи знань, визначає його як форму логічного мислення, що є "концентрованим відображенням внутрішніх, суттєвих, визначальних властивостей і закономірних зв'язків предметів матеріального світу" [3, с. 87]. А.А. Смирнов підкреслював, що "мислити – означає оперувати поняттями, а оволодіння поняттями означає володіння всією сукупністю знань про предмети або явища, до яких це поняття відноситься" [4, с. 245]. "З іншого боку, усвідомлення глибокого зв'язку між поняттями є основою засвоєння самої системи понять як відображення реальних зв'язків і залежності предметів і явищ" [4, с. 254].

Методика навчання математиці – це самостійна наукова галузь з власним понятійним апаратом, з особливим предметом дослідження. Розуміння і засвоєння понять формується лише на основі деяких знань. Для систематизації математичних знань необхідний цілісний підхід до розуміння математики, основними взаємозв'язаними напрямами якого є методичні положення, розглянуті в табл. 1.

Таблиця 1

Основні напрями цілісного підходу до розуміння математики*

№ з/п	Назва напряму	Характеристика
1	Загальноосвітні знання	Уявлення про математику як науку
2	Інформаційні знання	Уявлення про природу математичних понять
3	Методичні знання	Принципи побудови теорій і теорем; прийоми отримання математичних висновків; функції математичної символіки тощо
4	Сукупність фундаментальних понять	Функції, операції алгебри, гомоморфізм, ізоморфізм; топологічний простір тощо
5	Загальні ідеї математики	Симетрія, інтеграція, неперервність, впорядкованість, межа граничного переходу
6	Математичні методи і конструкції	Методи доведення та інші

*Примітка. Складено автором за [5].

Засвоєння математики як єдиної системи знань неможливе як без цілісного підходу до її сприйняття і розуміння, так і без принципу безперервності математичної освіти під час переходу зі школи до вищого навчального закладу.

Основним компонентом математичних знань є система математичних понять і виявлення різних за рівнем зв'язків між ними. Назвемо такі складові процесу засвоєння понять:

– оволодіння змістом (значенням) математичного поняття;
– вміння виконувати математичні дії і логічні операції з поняттями;
– усвідомлення суттєвих зв'язків між поняттями;
– моделювання поняття;
– відтворення математичних понять;
– усвідомлення практичної спрямованості поняття.

Навчальна інформація складається із семантичної та синтаксичної. Семантична інформація несе в собі змістовне навантаження навчальної інформації, а синтаксична – включає формулювання теорем, законів і пояснення тому, що було сказане в семантичній інформації. Ю.В. Матвеєв зазначає: "Через фізіологічні обмеження, пов'язані з процесом сприйняття і запам'ятовування в людини, важливим є засвоєння саме семантичної інформації. Спочатку інформація усвідомлюється в безпосередній пам'яті, потім запам'ятовується в короткочасній пам'яті і через деякий час – в довготривалій пам'яті" [6, с. 21]. Перевірка усвідомлення одержаної інформації полягає в її відтворенні через 10 секунд відразу після процесу сприйняття. Інформація вважається несприйнятою, якщо загальний зміст її не був відтворений.

З безпосередньої пам'яті інформація надходить у короткочасну пам'ять, де здійснюється її запам'ятовування і зберігається декілька хвилин або годин. Таким чином, не викликає сумнівів необхідність повторення студентом отриманого в аудиторії навчального матеріалу того ж дня для забезпечення ефективності і безперервності процесу навчання. Потім інформація надходить у довготривалу пам'ять, де зберігається на місяці і роки. Якщо процес навчання організований і здійснюється викладачем грамотно, тобто із застосуванням законів педагогіки, то інформація циркулює між усіма видами пам'яті і залишається в довготривалій пам'яті.

Зрозуміло, що для пролонгованого запам'ятовування навчального матеріалу й ефективного засвоєння понять необхідне не стільки систематичне, скільки системне повторення раніше отриманих знань шляхом установлення й осмислення суттєвих зв'язків між поняттями курсу вищої математики і шкільної математики. Проілюструємо цей підхід на прикладі матриці зв'язку понять теми "Функція двох змінних" з поняттями шкільного курсу математики, наведеної в табл. 2.

Таблиця 2

Матриця зв'язку математичних понять*

Поняття середньої школи, які використовуються в темі																				
Поняття вищої математики, що входять до теми	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Область визначення функції $z = f(x; y)$	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Межа області	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
3. Замкнена область	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
4. Відкрита область	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
5. Поверхня в просторі	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Продовження табл. 2

Поняття середньої школи, які використовуються в темі																				
6. Асимптотична площина	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
7. δ-окіл точки	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0
8. Границя функції в точці	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
9. Часткові прирости функції	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
10. Повний приріст функції	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
11. Неперервність функції в точці	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
12. Диференційованість функції в точці	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
13. Частинні похідні	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0
14. Частинні диференціали	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
15. Повний диференціал	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
16. Частинні похідні вищих порядків	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0
17. Диференціали вищих порядків	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
18. Похідна за напрямом	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
19. Градієнт	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
20. Поверхня рівня	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
21. Лінії рівня	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
22. Стаціонарні (критичні) точки	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
23. Точки екстремуму функції	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
24. Точки максимуму	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
25. Точки мінімуму	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
26. Сідлові точки	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
27. Тотальні екстремуми функції на замкненій області	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1
28. Умовний екстремум	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0

Продовження табл. 2

Поняття середньої школи, які використовуються в темі																				
29. Дотична площина до поверхні в точці	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
30. Нормаль до поверхні в точці	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
31. Опукла множина	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
32. Опуклість та вгнутість кривої	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1

* Примітка. Джерело: складено автором.

Ця таблиця є матрицею асоціативних зв’язків математичних понять вищої та середньої школи. В її рядках наведені поняття, які становлять зміст теми “Функція двох змінних”. Стовпці матриці пронумеровані, причому кожний номер відповідає одному з основних понять шкільної математики, що мають стосунок до дослідження функцій і побудови їх графіків. Наведемо перелік цих понять.

1. Область визначення функції.
2. Приріст аргументу.
3. Приріст функції.
4. Границя функції в точці.
5. Неперервність функції в точці.
6. Розриви функції в точці.
7. Диференційованість функції в точці.
8. Похідна функції в точці.
9. Дотична в точці.
10. Критична точка (точка стаціонарності).
11. Кутова точка.
12. Точка екстремуму.
13. Монотонність функції.
14. Найбільше і найменше значення функції на відрізку.
15. Друга похідна функції.
16. Точки перегину.
17. Опуклість і увігнутість.
18. Асимптота графіка функції.
19. Прямокутна система координат.
20. Графік функції.

Матриця є бінарною, тобто її елементами є 0 та 1. Нуль ставиться на перетині того рядка і стовпця, які відповідають математичним поняттям вищої і шкільної математики, зв’язок між якими несуттєвий, тобто для розуміння суті одного з них немає необхідності пояснювати зміст іншого. Одиниця як елемент матриці вказує на логічний зв’язок між поняттями рядка і стовпця, ставиться у таких випадках:

1. Одне з них необхідне для визначення іншого. Так, частинні похідні представлені через шкільне поняття “похідна функції за змінною” і як окремий випадок поняття “похідна за напрямом”.

2. Розгляд одного поняття пари “рядок – стовпець” за допомогою досить короткого логічного ланцюжка приводить до іншого. Ілюстрацією може слугувати ланцю-

жок, проведений від шкільного поняття “границя функції в точці” до поняття “повний диференціал функції двох змінних”, що вивчається у вищому навчальному закладі: “границя функції у точці” → “похідна функції однієї змінної” → “частинні похідні функції двох змінних” → “повний приріст функції двох змінних у точці” → “диференційованість функції двох змінних в точці” → “повний диференціал функції двох змінних”.

3. Згадування про одне з них викликає асоціацію з другим, наприклад, при розгляді поняття ВНЗ “лінії рівня” відразу виникає у свідомості асоціація з поняттями “графік функції” і “область визначення функції” шкільного курсу математики.

4. Поняття разом утворюють повну групу. Наприклад, неперервність і розриви функції в точці взаємно виключають одне одного, підпорядковуючись закономірності – неперервна функція точок розриву не має (правильно також і зворотне).

5. Поняття вищої математики є багатовимірним аналогом шкільного поняття. Так, задачі безумовної оптимізації, засновані на понятті “тотальні екстремуми функції двох змінних на замкненій області”, є такими аналогами для задач на знаходження найбільшого та найменшого значень функції однієї змінної на відрізку. Сідлові точки функції двох змінних також розглядаються як багатовимірний аналог точок перегину функції однієї змінної.

6. Більш загальне поняття вищого навчального закладу включає поняття шкільного курсу. Прикладом може бути поняття “замкнена область визначення”, окремим випадком якого є поняття “відрізок області визначення”, що розглядається в шкільному курсі математики.

Проведений аналіз зв’язку понять вищої та шкільної математики виявляє необхідність цілісного підходу до розуміння математики і принципу безперервності навчання під час переходу зі школи до ВНЗ для ефективного засвоєння студентами навчального матеріалу курсу вищої математики, а також системи математичних понять.

Висновки

1. Аналіз асоціативних зв’язків між поняттями курсу вищої математики і поняттями шкільної математики у вигляді бінарних матриць дає змогу переконатися в спроможності концепції безперервності освіти під час переходу зі школи до вищого навчального закладу.

2. Ця концепція в сукупності з цілісним підходом до розуміння математики сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу дисципліни вищого навчального закладу на базі повторення і поглиблення математичних понять середньої школи.

3. Навігація по бінарній матриці виявляє суттєві зв’язки між математичними поняттями різних розділів курсу загальноосвітньої школи і ВНЗ, сполучаючи їх у єдиний предметний комплекс, а також дає змогу уточнити термінологію.

4. Використання наочних матриць зв’язків систематизує знання студентів, сприяє запам’ятовуванню ними навчального матеріалу, дає можливість діагностувати рівень їх підготовки з конкретної теми і ліквідовувати прогалини в цих знаннях.

Література

1. Федоров. І. Про зміст, структуру і концепцію сучасної інженерної освіти / І. Федоров // Alma mater. – 2000. – № 2. – С. 9–13.

2. Мещерякова М. Технологія управління якістю професійної підготовки у вузі / М. Мещерякова // Alma mater. – 2006. – № 1. – С. 9–13.

3. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления / Е.К. Войшвилло. – М. : Изд-во Московского университета, 1989. – 240 с.
4. Психология / под ред. А.А. Смирнова и др. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1962.
5. Сотникова О. Цілісність вищої алгебри як основа її розуміння / О. Сотникова // Alma mater. – 2003. – № 11. – С. 22–24.
6. Матвеєв Ю.В. Можливості людської пам'яті і процес навчання / Ю.В. Матвеєв // Вісник СевГТУ. – 1999. – № 22. – С. 19–27.

СІГІДА Т.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ГУМАНІТАРНИХ КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

З переходом сучасної школи до профільного навчання, яке є необхідною умовою формування інтелектуальної особистості і відповідає потребам конкурентоспроможної економіки нашої країни, постало питання про новий зміст освіти, що реалізується як у державному стандарті, програмах, навчально-методичному забезпеченні, так і в підготовці педагогічних кадрів, пошуку нових методичних прийомів вирішення цієї проблеми.

Якщо викладання профільних предметів передбачає поглиблене вивчення вже існуючого предмета і вирішення педагогічних проблем у цьому випадку має загальний характер, спільний для всієї освіти в цілому та певної освітньої галузі зокрема, то вивчення непрофільних дисциплін потребує глобального перегляду, повної зміни змісту конкретного предмета.

Найкращий вихід у цій ситуації – інтеграція предметів, що забезпечить цілісність знань учнів та виховання цілісної особистості.

Мета статті – розглянути особливості вивчення природознавчих дисциплін у гуманітарних класах профільної школи.

Інтеграція змісту освіти є однією з актуальних проблем як сучасної української педагогіки, так і педагогіки близького і далекого зарубіжжя. Цій проблемі присвячений ряд праць. Дослідженням зв'язків між загальноосвітніми і професійно-технічними знаннями, координації змісту загальної шкільної освіти з виробничим навчанням займалися П.Р. Атутов, С.Я. Батишев, М.І. Кондаков, П.Н. Новиков, змістові, методологічні, дидактичні зв'язки між шкільними навчальними дисциплінами розробляли І.Д. Звєрев, В.Р. Ільченко, В.Н. Максимова, Н.А. Лошкарьова. Згодом принцип інтеграції почали розглядати як основний дидактичний принцип (І.Ю. Алексашина, С.У. Гончаренко, К.Ж. Гуз, А.Я. Данилюк, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська).

Останнім часом як в Україні, так і за кордоном особливого значення набуває проблема формування цілісності змісту природничо-наукової освіти та педагогічного процесу його реалізації. В умовах профілізації школи стає надзвичайно актуальним розроблення інтегрованих природознавчих курсів для класів, що не вивчають природознавчі дисципліни поглиблено, зокрема класів гуманітарного профілю. Зарубіжний досвід у цьому напрямі представлений інтегрованими природознавчими курсами "Nature" (США, Великобританія, Нідерланди та ін.), "Естествознание" (Росія), "Окольє" (Білорусь). В Україні в рамках освітньої програми "Довкілля" також розроблений подібний курс [3]. Відповідно до нього створена програма "Природознавство", йде робота над навчально-методичним забезпеченням (підручниками та методичними посібниками), які проходять апробацію в різних регіонах України.

Удосконалення підручників потребує постійного аналізу існуючого досвіду. З цього приводу хотілося б розглянуті нові в системі британської освіти підручники для гуманітаріїв з природознавчого курсу “Science for Public Understanding” (за ред. Р. Міллара та Е. Ханта) [7] та російського підручника “Естествознание 10” [1]. Перший підручник призначений для школярів старших класів (16–18 років), другий – для десятикласників. Об’єктом нашого дослідження виступає та складова, яка втілює саме гуманітаризацію природничих знань – використання літературних джерел, творів мистецтва, фактів економічного, суспільного життя тощо.

Обидва підручники розглядають суспільне значення наукових знань. Але якщо російський підручник відрізняє певна метафоричність, то британський виражає соціальну орієнтацію за змістом. Соціальна роль природничих наук у цьому підручнику визначає коло проблем для обговорення.

Британський підручник демонструє мінливе уявлення суспільства про науку, згідно з яким природничі науки не можуть більше претендувати на однозначне пояснення і прогнозування явищ та процесів природи. Підкреслюється наявність різноманітних пояснень явища, що вивчається, і складність вибору якогось одного з них. Тобто наука подається зі знаком питання: невизначеність і неоднозначність у поясненні об’єктів та явищ природи і бажання авторів до максимального залучення читача до активного обговорення текстів, яке реалізується за допомогою обов’язкових питань на полях. Відомий психолог сучасності В. Франкл писав: “Якщо людина хоче прийти до самої себе, її шлях лежить через світ. Мова і є її провідником у цьому світі по дорозі до себе” [6]. Очевидно, що “розуміння” (understanding) науки авторами підручника розглядається як міркування у вербальній формі для прийняття рішення, що є ознакою інтелекту, притаманного переважно гуманітаріям.

Можна сказати, що таким чином автори намагаються переосмислити образ раціональної, однозначної й об’єктивної науки.

Майже таку саму мету мають автори російського підручника “Естествознание”, але засобом стає метафора. Варто зазначити, що метафора (в букв. розумінні – перенесення) – один з найпоширеніших тропів і засобів створення художнього образу. За визначенням Аристотеля, “складати гарні метафори – означає помічати схожість” [5], а це і є об’єднання знань.

Російський підручник містить велику кількість художніх образів у тексті. Вони позначені рубриками “Думка й образ” та “Образ і думка”. Очевидно, їхнє введення в контекст природничо-наукової логіки навчального посібника втілює концептуальні ідеї авторів про те, що сьогодні ні наука, ні мистецтво не є одноосібними зберігачами істини, а наукові методи – єдиним критерієм істинності.

Кожен розділ відкривається ілюстрацією. Звичайно, що робота з цими зоровими образами досить кропітка, і тільки в тому випадку, якщо педагог ясно розуміє, у чому її зміст, вона дає змогу досягти прогнозованого результату – збагатити уявлення старшокласників про способи пізнання світу, створити умови для складання в їхній свідомості багатовимірної й об’ємної картини навколишнього світу.

Сучасна теорія освіти визнає рівноцінність і неантагоністичність наукового знання ненауковому – релігійному, міфологічному, художньому. В освіті серед різноманітних способів пізнання та розуміння світу свою нішу знаходить художнє пізнання, звертання до творів мистецтва, що є своєрідними моделями світу. Множинність форм освітнього знання, їхня інтеграція, діалоговий характер взаємодії і взаємозбагачення є підставою для відтворення багатовимірної і багатогранної картини світу.

Отже, автори підручника виражають своє переконання, що наука усвідомлює евристичну цінність художніх способів пізнання і творення. Варто пригадати слова відомого філософа другої половини XX ст. Пітера Козловські: “Поділ науки і мистецтва неприродний і шкідливий для обох сторін. Наука стає жорсткою і “позбавленою уяви”, зводячись до голого методологізму, шкільного знання чи експериментування, мистецтво ж перетворюється на ігровий майданчик, де займаються чим завгодно і де грає суб’єктивістська сила уяви, що не бажає більше опосередковувати себе загальним” [4].

Стосовно змісту природничо-наукової освіти це означає необхідність його фундаментального розширення: добір і включення елементів різноманітних знань (міфологічних, художніх, релігійних). Іншим обов’язковим компонентом є способи і методи пізнання дійсності (як наукові, так і властиві різним видам мистецтва), які опановує особистість у процесі освіти.

Цінність розглянутих підручників полягає в намаганні врахувати особливості мислення гуманітарія в пізнанні світу в цілому.

Але проблема засвоєння наукових знань не може бути вирішена введенням додаткових методів і прийомів викладання природознавчих наук. Вона полягає у переосмисленні змісту освіти в цілому.

Українські дидакти вважають, що гуманітаріям необхідне глибоке розуміння фундаментальних законів природи, їх прояву в усіх явищах природи. Саме розуміння основних законів природи, таких як збереження, спрямованість процесів та періодичність, є наскрізним стрижнем установлення цілісності знань про навколишнє середовище, розуміння себе як його невід’ємної частини [3]. Формування ж цілісності знань про себе і своє довкілля неможливе без створення образу світу – суб’єктивного відображення об’єктивної картини світу.

У зв’язку із цим підходити до вирішення проблеми вивчення природознавчих дисциплін учнями гуманітарних класів профільної школи потрібно виходячи з розуміння природи формування образу й образу природи зокрема: варто враховувати його психічну природу [5], особливість образу природи як вихідного пункту і результату пізнавального процесу [2], специфіку створення художнього образу як невід’ємної частини світобачення гуманітарія тощо.

Формування образу природи людини не є його суттєвою зміною. Доцільно його виявляти і спиратися на уже сформований образ природи учня-гуманітарія, який і мислить значною мірою образно, що зумовлено домінуванням функцій правої півкулі мозку (образної) над лівою (аналітико-логічною). Мислити образно – означає мислити асоціативно, метафорично. Асоціації опосередковують зв’язок образу з об’єктивною дійсністю, встановлюючи його співвідношення з різноманітними явищами.

Саме тому асоціації є тим ключем, який допоможе створити цілісний образ природи учня-гуманітарія. При вивченні певного об’єкта навколишнього світу варто викликати в уяві учня так званий *асоціативний образ* (АО).

Виокремимо деякі основні ознаки АО:

1) існує незалежно від об’єкта природи й, на відміну від об’єкта, він може змінюватися;

2) це вид ідеалу, який є реальним, коли стає предметом вербального розгляду, бо це не факт реального світу, а лише уявлення про цей світ. Не будучи доведеним до відома реципієнта, він просто не існує;

3) має відповідати основній, ключовій для вивчення ознаки об’єкта природи й бути вірогідним;

4) закріплюється у мові, тобто вербально, а також невербально (наприклад, зоровий або слуховий АО);

5) як словесний, так і зоровий має бути яскравим, конкретним і зверненим до чуттєвого сприйняття людини;

6) нерідко спрощений порівняно з об'єктом вивчення;

7) вирізняється незавершеністю, неоднозначністю, бо перебуває десь між уявою та почуттями, думкою і реальністю.

Асоціативний образ виконує функції фільтрації, фіксації та кодування реальних властивостей об'єкта.

Функція фільтрації. У процесі формування загального образу природи учень серед великої кількості інформаційних характеристик певного об'єкта повинен обрати саме ті, які найбільше відповідають ключовій ознаці нового елемента об'єктивної картини світу – об'єкта вивчення. Фільтрація має бути досить жорсткою: краще з'ясувати найважливішу для цього етапу вивчення ознаку явища або об'єкта природи.

Функція фіксації. Асоціативний образ не тільки виділяє певний об'єкт серед інших шляхом фільтрації якісних характеристик, а й фіксує його, інакше кажучи, привертає увагу реципієнта до об'єкта та сприяє його запам'ятовуванню. Функція фіксації здійснюється за рахунок змістових і культурних асоціацій та розгорнутих метафор. Асоціативний ланцюг пов'язує певний об'єкт природи з відомими уявленнями, що сприяє кращому запам'ятовуванню, тобто стійкій фіксації об'єкта природи.

Функція кодування. Учень у процесі навчання комбінує власний попередній досвід з отриманою профільтрованою інформацією, яка не просто зафіксована, а вбудована у його смислову систему. Кодами на уроці певних природознавчих дисциплін повинні слугувати загальні закони природи.

Функція маніпуляції. Асоціативний образ є багатовимірним утворенням, тому не може існувати відокремлено від інших форм сприйняття та мислення, емоцій та несвідомих процесів у психіці людини. Асоціативний образ надихає життя у певний об'єкт природи. Одним із найважливіших психологічних механізмів маніпуляції, безумовно, є апеляція до емоційної сфери людини.

Будь-які образи, пов'язані із сильними емоціями, надовго затримуються у пам'яті людей. Отже, учитель, по-перше, створює умови для закріплення нової інформації, по-друге, апелює до емоції учня, виховує естетичне сприйняття дійсності, на противагу суто раціоналістичному споживанню природи.

Як же викликати необхідний асоціативний образ в учня? На жаль, практика апелювання до асоціації в сучасній школі не надто поширена, тому школярі, навіть за наявності у свідомості необхідного асоціативного образу, не можуть самостійно виділити його з-поміж інших елементів гуманітарних знань.

Вирішити цю проблему допоможе використання художніх образів на уроці предметів природознавчого циклу – елементів літературних, музичних творів, творів образотворчого мистецтва, архітектури, скульптури тощо. Адже у своїй генетичній основі художній образ утворюється саме за законом асоціативності: від відчуття до контурності образу, що виникає в пам'яті, досить складний шлях асоціативного відбору, відкидання другорядного і посилення найхарактернішого.

Завдання учителя полягає у підборі необхідного матеріалу, врахуванні ознак художнього образу, природи його створення (метафоричності, емоційності, типізації, алегоричності, узагальнення, художнього абстрагування, інтуїтивності, домис-

лення тощо). Доречним є, якщо цей образ буде містити зв'язок з проявами загальних законів природи.

Розгляд художніх творів розширить також уявлення учнів про особливості сприйняття, осмислення та відображення дійсності, сприятиме їхньому естетичному вихованню, розумінню прекрасного, дбайливому ставленню до природи.

Звичайно, використання художніх образів на уроках природознавства в гуманітарних класах профільної школи з метою "створення" певних асоціативних образів і подальшої їх трансформації та вбудови в існуючий образ світу учня потребує серйозної методичної розробки. Потрібно зауважити, що цей підхід є досить ефективним у структурі інтегрованого природознавчого курсу "Природознавство 10–12", програма до якого на сьогодні вже розроблена працівниками лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки АПН України.

Висновки. Отже, інтегрований підхід до вивчення природознавчих дисциплін у старших класах гуманітарного профілю передбачає як інтеграцію предметів природничої освітньої галузі на основі загальних законів природи, так і включення гуманітарних знань з уроків інших освітніх галузей. Використання художніх образів відповідає особливостям природи мислення учнів-гуманітаріїв. Це сприяє формуванню цілісності знань про навколишній світ, "олюдненню" наукового сприйняття дійсності, вихованню любові та бережливого ставлення до природи.

Проблема об'єднання гуманітарних знань на основі закономірностей природи є актуальною і водночас потребує конкретного методичного втілення в інтегрованих курсах.

Література

1. Алксашина И.Ю. Естествознание : 10 кл. : учебник / И.Ю. Алксашина [и др.]. – М. : Просвещение, 2007. – 302 с.
2. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К., 2004. – 472 с.
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. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития : пер. с нем. / П. Козловски. – М. : Научная мысль, 1997. – С. 177.
5. Курышева О.В. Категория образа в традиции современной психологии / О.В. Курышева // Философская теория и практика. – Волгоград : Научная книга, 2005. – С. 120.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Просвещение, 1990. – 318 с.
7. Science for Public Understanding / Ed. By R. Millar& A. Hant. – Heinemann, 2000. – 256 p.

СКІРКО Г.З.

АДАПТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ДИТЯЧОГО ОРГАНІЗМУ ЯК ПОКАЗНИК РІВНЯ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У центрі трансформаційних процесів у галузі дошкільної і шкільної освіти – збереження і розвиток фізичних і духовних можливостей дітей, створення належних соціальних і психолого-педагогічних умов для повноцінного проживання ними кожного вікового періоду дитинства. Комплекс "дитячий садок – початкова школа" як перша ланка системи безперервної освіти створює об'єктивні передумови для цілісного і перспективного педагогічного впливу на вихованців завдяки інтеграції зусиль всього педагогічного колективу, сім'ї і навколишнього середовища.

Юридична єдність педагогічного колективу, постійне методичне спілкування, взаємозалежність усіх учасників педагогічного процесу дають їм змогу глибше зрозуміти функції і своєрідність дошкілля і початкової школи, вивчити особистість кожної дитини в адаптаційні періоди (прихід до дитячого садка та перехід до школи), у різних видах діяльності, встановити постійний дієвий контакт з батьками і мікросоціумом.

Метою навчально-виховного комплексу "Мрія" є створення єдиного освітньо-виховного простору для забезпечення тривалого, об'єднаного спільними цілями педагогічного впливу на формування особистості кожної дитини, максимальне урахування її актуальних можливостей і потреб найближчого розвитку, збереження фізичного й емоційного благополуччя. У зв'язку з цим конкретні завдання педагогічного колективу полягають у тому, щоб:

– формувати здоров'язбережне середовище для вихованців навчального закладу;

– розробити і запровадити систему констатувальної і проектувальної діагностики розвитку дітей, починаючи з адаптаційного періоду, яка має бути основою подальшої диференціації навчально-виховного процесу;

– на основі діагностики розвитку вихованців удосконалювати форми організації навчання та різних видів їх діяльності;

– використовувати різноманітні варіанти режиму дня з урахуванням інтересів, фізичних можливостей та емоційного благополуччя дітей.

Теоретичною основою об'єднання зусиль педагогів двох ланок на розв'язання вищезазначених завдань є прийняття ними таких вихідних принципів організації навчально виховного процесу: цілісності навчально-виховного процесу, принципу гуманного, особистісно орієнтованого навчання і виховання, принципу наступності і перспективності, взаємодії родини, громадськості та школи у вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Нестабільність і динамічність сучасного життя вимагають швидкого й адекватного реагування на ті зміни, які відбуваються у фізичному і психічному стані здоров'я дітей та сімейних пріоритетах їх батьків. Так, молода мама, яка має вищу освіту, перспективну посаду, що сприятиме кар'єрному зростанню, повинна вирішити, як поєднати цікаву роботу та материнські обов'язки, а як забезпечити фінансово свою родину – це вже турбота батька. Сьогодні суспільством визнаний пріоритет сімейного виховання дитини до трьох років. Держава гарантує на законодавчому рівні можливість кожній родині виховувати малюка в домашніх умовах з виплатою фінансової допомоги на утримання. Проте, останнім часом спостерігається тенденція до того, що молоді батьки віддають перевагу дошкільному вихованню в умовах навчально-виховного закладу, а це, у свою чергу, веде до зміни соціального середовища дитини, які впливають як на психічний, так і на фізичний стан здоров'я дитини. Особливої уваги з цієї точки зору потребують ті діти, котрим вперше необхідно перейти з досить замкнутого сімейного кола у світ широких соціальних контактів. Адаптаційні можливості дитини, особливо раннього віку, обмежені, тому непідготовлений перехід у нову соціальну ситуацію найчастіше призводить до емоційних порушень чи уповільнення темпу психічного розвитку. Процес адаптації дітей став предметом дослідження видатних науковців, зокрема Н.М. Аксаріна, А.І. Захарова, Л. Галигузова, М.І. Лісіна та інших), які вказують на необоротність порушень в особистісному розвитку дитини у випадку відсутності в неї психологічної готовності до переходу в нові соціальні умови.

З огляду на це ***метою статті*** є обґрунтування положення про те, що процеси адаптації можуть бути показниками рівня здоров'я дітей і педагогічної майстерності учителя.

Зупинимося на визначенні термінів. У тлумачному словнику української мови зазначено, що "адаптація – пристосування організмів, органів чуття до умов існування, до оточення" [4]. А якщо "... інтенсивність і тривалість зовнішніх сил чи внутрішніх факторів є біологічно значущими, в організмі (біосистемі) відбувається перебудова діяльності, в результаті чого формується стан адаптивності, тобто здатності продовжувати життєдіяльності в нових незвичних умовах" [3].

Дійсно, адаптація виступає як необхідний природний фактор індивідуального розвитку. Генетична зумовленість зростання та розвитку дитини не виключає, а скоріше, передбачає необхідність її активної взаємодії з довкіллям, тобто вимагає обов'язкової адаптації спочатку до нових умов життя, способів харчування, а пізніше – до дитячого колективу, розумових та фізичних навантажень у школі. В реальному житті ми можемо виділити деякі типові або стандартні ситуації, щодо яких і може бути оцінено здоров'я дитини. До них належать адаптація дітей: 1) у період новонародженості та в перші місяці життя; 2) до нових екологічних умов; 3) до умов дошкільного навчально-виховного закладу; а потім до школи.

Ми вважаємо, що успішна адаптація до великої кількості нових ситуацій, в які потрапляє малюк під час відвідування дитячого садка, і буде відображати реальний стан здоров'я дитини. Як показує аналіз фізичного стану розвитку вихованців, які вперше прийшли до навчального закладу (за медичною формою 26), то серед них 68% здорових дітей, а 32% мають такі основні патології:

– функціональні захворювання серцево-судинної системи – 12,5%;
– порушення функції зору – 2,1%;
– захворювання опорно-рухового апарату – 6,2%;
– шкірні захворювання – 2,1%;

Ці дані свідчать про ті проблеми, які чекають педагога під час навчально-виховної роботи в період адаптації дошкільників до нових умов життєдіяльності.

Звикання дитини найчастіше супроводжується порушенням її емоційної сфери, погіршенням сну, апетиту, підвищенням захворюваності. Проте соціально-психологічна адаптація в різних дітей відбувається по-різному, відповідно до віку, типу вищої нервової системи, стану здоров'я, стилю виховання в сім'ї, родинних відносин, рівня розвитку в дитини ігрових навичок, її контактності, емоційної залежності від матері тощо. Тому від педагогічної майстерності вчителя значною мірою залежить період адаптації малюка до нових умов життя в дитячому колективі.

Наші дослідження були спрямовані, перш за все, на вивчення стану адаптації дітей молодшого дошкільного віку до умов життєдіяльності в дитячому колективі та обґрунтування психолого-педагогічної взаємодії вчителя з дітьми.

Для цього ми поділили нашу роботу на декілька етапів. Так, на першому підготовчому етапі були складені списки майбутніх вихованців, котрі прийдуть у цьому році до навчального закладу. Анкета, яку запропонували заповнити кожній родині, дала можливість визначити вимоги батьків до сучасного дошкільного закладу та їх соціально-адаптивну стратегію виховання. За результатами анкетування були отримані дані, які свідчать, що середній вік батьків, які приведуть своїх дітей, становить 27 років, а вища освіта є у 39% батьків; середню спеціальну освіту мають 51%, а середню – 10%. Стосовно соціально-адаптивної стратегії виховання своїх дітей, то відповіді були такі: 25% вважають, що їх діти повинні мати вищу освіту,

57% віддають перевагу навчально-виховному комплексу “дитячий садок – початкова школа”, в якому діти перебувають від 2 до 10 років, а подальше навчання пов’язують з поглибленим вивченням англійської мови та математики. Вивчення вимог до навчально-виховного процесу показало, що майже всі респонденти бажають, щоб з їх малюками працювали професіонали, майстри своєї справи, а головне, щоб педагог любив дітей. Батьки вважають (52%), що необхідно дошкільнятам давати розвивальні домашні завдання, а 48% вбачають у цій роботі свою активну участь.

В анкеті були запитання, спрямовані на визначення прогнозу стосовно адаптації дітей до умов навчально-виховного закладу. На думку батьків (60%), діти повністю готові до відвідування дитячого садка, а 40% готові умовно. У 52% дітей відсутні проблеми із засипанням, водночас у 72% випадків батьки застосовують при цьому додатковий вплив. Культурно-гігієнічні навички, на погляд батьків, сформовані на 65%, а негативні звички мають 20% дітей і тільки 62% вміють самостійно гратися. Педагогічна освіта батьків досить низька, а дитячою літературою цікавляться одиниці. Індивідуальні бесіди з медичними працівниками під час прийому документів виявили недостатні знання про особливості розвитку дитини на різних етапах та невміння надавати першу медичну допомогу під час інфекційних захворювань.

Проведена робота на підготовчому етапі дає можливість спланувати подальшу роботу педагогів і всього колективу навчального закладу на адаптаційний період перебування малюка в колективі дітей. Були чітко визначені особливості адаптаційного періоду та основні чинники, від яких він залежить: стан здоров’я, рівень розвитку дитини, вік, вміння спілкуватися з дорослими й однолітками, сформованість предметного ігрового середовища, наближення домашнього режиму до режиму дитячого садка. Інформаційний супровід передбачав консультативну допомогу батькам, видання пам’яток, перегляд навчальних роликів, методичної літератури. Формуванню в малюків позитивного асоціативного зв’язку з навчальним закладом сприяло попереднє знайомство з педагогом, який буде працювати з ними, відвідування батьками групи та ознайомлення з режимом роботи. Прогнозування результатів адаптації дітей до умов навчального закладу було основане на анкетах батьків та розробленій системі педагогічної підтримки.

На другому етапі через спрямовану корекційну роботу та систематичне спостереження педагогів за перебігом адаптаційного періоду були оформлені адаптаційні листки та картки спостережень на кожну дитину. В них фіксували настрій, сон, апетит, поведінку під час гри, рівень розвитку мовлення дитини, індивідуальні особливості поведінки. Такі спостереження допомагають визначити рівень здоров’я малюка, адаптивні можливості дитячого організму.

Так, з легким рівнем адаптації виявлено 51% дітей, що відповідає основній групі здоров’я. У 31% дітей виявлено середній рівень адаптації, яких можна зарахувати до підготовчої групи здоров’я; половина з них захворіла на 7–8-й день відвідування навчального закладу. Під час несприятливого перебігу адаптаційного періоду (у 18%) захворювала дитина на 3–5-й день перебування в групі і знаходилася вдома 10–15 днів. Такі діти потенційно складають спеціальну групу здоров’я. Аналізуючи рівень адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу, ми порівняли наші висновки з результатами спостережень батьків за пристосуванням їх дітей до нових життєвих ситуацій. Якщо до легкого рівня адаптації вихователі віднесли 38 дітей, то батьки – 35. До середнього рівня адаптації вихователями було зараховано 26 дітей, відповідно батьками – 31 дитину. Вважають несприятливим

період адаптації для своїх дітей 8 батьків, а педагоги зараховують до цієї групи 10 дітей. У поведінці дітей батьків більш за все турбує: вередливість, тривожність, плаксивість, надмірна рухова активність (75%) опитаних. На емоційний стан дітей впливають стосунки між батьками і відносини в сім'ї. На жаль, 23% родин вважають стан їх сімейних відносин конфліктним, кризовим.

Зважаючи на економічну й політичну нестабільність сучасного життя, педагоги разом з батьками повинні забезпечити безболісний, комфортний процес адаптації дітей до умов життєдіяльності в організованому колективі. З цією метою були розроблені деякі рекомендації батькам: дотримуватися режиму дня, формувати в дитини навички самообслуговування; розширювати коло спілкування з дорослими та дітьми; поступово збільшувати перебування дитини в дитячому садку; розширювати коло близьких людей, які приводитимуть дитину до групи; брати участь у педагогічному процесі на правах помічника вихователя, створювати всі умови для збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Особливо ця проблема актуалізується в період переходу дітей до школи та проходження нового адаптаційного періоду. Звичайно, якщо малюк приходить до школи з дитячого садка, то проблема адаптації до нових умов не така болюча, адже становлення основних моделей суспільної поведінки пройшло ще в дошкільному дитинстві. А от дитині, яка приходить із сім'ї, набагато важче. Як зазначає О.Я. Савченко: "Для неї все навколо нове, незвичайне, таке, що, на жаль, може сприйматися малюком як вороже. Причому головну роль у налаштуванні дитини на те чи інше сприйняття школи відіграють, як правило, приховані внутрішньосімейні фактори, без точного розуміння яких неможлива правильна корекція шкільного статусу дитини, водночас саме незадовільний статус є чи не найголовнішим чинником, що призводить як до шкільної дезадаптації, так і специфічних соматичних розладів здоров'я молодших школярів" [5].

Перехід із дошкільної ланки до початкової школи супроводжується рядом специфічних проблем, що потребують особливої уваги. Нові умови навчання в школі викликають напруження психіки дитини і можуть спричинити перевтому, високий рівень тривожності, труднощі у соціально-психологічній адаптації. Тому для запобігання можливим негативним явищам на цьому етапі розвитку особистості школяра, виявлення труднощів ми провели дослідження адаптації першокласників до школи.

Метою дослідження стало виявлення потенційної "групи ризику", тобто дітей, чиє подальше навчання та виховання пов'язані із суттєвими труднощами; вивчався процес міжособистісної взаємоадаптації між окремими членами класного колективу, проводилося визначення психологічного комфорту учня в класі, його емоційного стану, динаміки змін настрою дитини під час адаптації. Отримані дані свідчать про те, що:

– показники тривожності: у нормі – 14 дітей; середній рівень – 6 дітей; високий рівень – 1 дитина;
– занижена самооцінка – 11 дітей; адекватна – 10 дітей;
– ознаки агресивності виявлені у 5 дітей;
– загальний рівень адаптованості дітей до навчальної діяльності характеризується як: високий – 0; достатній – 2; середній – 17; низький – 1.

Основною причиною недостатньої адаптованості дітей, згідно з результатами дослідження, є невміння учнів налагоджувати позитивні контакти з однокласниками, занижена самооцінка, що свідчить про необхідність корекції стосунків ді-

тей у напрямі їх гуманізації, педагогічної допомоги, комплексного впливу батьків, психолого-педагогічної служби на підтримку психологічного здоров'я учнів.

Навчально-виховний комплекс "Мрія" працює як цілісна установа. Тому педагоги за період перебування дітей у дошкільних групах набувають достовірних знань про те, до чого здатний кожен вихованець, які у нього працездатність, мислення, мовлення, як він адаптується до нових життєвих ситуацій. Усе це є гарантією плавного, безболісного переходу до початкової ланки освіти. Основні напрями з питань наступності між дошкільною та початковою ланками освіти: координація діяльності педагогічних, психологічних, медичних служб у створенні здоров'язбережного середовища для навчання та виховання дітей віком від 2 до10 років; узгодження змісту навчання в першому класі та старших групах дитячого садка; запобігання дублюванню методів навчання дошкільної освіти в початковій школі; розроблення єдиних вимог до діагностики результатів освітньої діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Початкова школа повинна спиратися на таку дошкільну підготовку: добре розвинену ігрову діяльність дітей, пріоритетне розв'язання виховних завдань, коли навчання здійснюється в контексті виховного процесу; добре розвинене усне мовлення й уява; достатню для навчання саморегуляцію поведінки; розвинену рухову і просторову координацію, уміння адаптуватися до нових життєвих ситуацій.

Висновки. Отже, сучасна педагогічна теорія і практика виходять з положення, що навчання, виховання дитини є не тільки системою цілеспрямованого планомірного формування світогляду, переконань і почуттів, волі і характеру, а й системою адаптації дитини до соціального середовища.

Перспективи подальших розробок у цьому напрямі полягають у створенні методичних рекомендацій з питань наступності між дошкільною і початковою ланками освіти в діяльності навчально-виховного комплексу.

Література

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М. : Медицина, 1969. – С. 216–223.
2. Ларионова Г.Б. Работа с детьми раннего возраста в период адаптации / Г.Б. Ларионова, А.И. Данюкова, Е.А. Каралашвили // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 3. – С. 80–89.
3. Большая медицинская энциелопедия. – 3-е изд. – М., 1983. – Т. 21. – С. 187–199.
4. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : АКОНІТ, 2006. – Т. 1. – 926 с.
5. Навчання і виховання учнів 1 класу : метод. посіб. для вчителів / упоряд. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с.

СЛАДКИХ І.А.

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "КРЕСЛЕННЯ"

Професійна підготовка студентів-іноземців є одним з актуальних питань вищої освіти України. Цій проблематиці присвячено чимало досліджень (А.М. Горошенко [6], Т.І. Довгодько [7], О.В. Палка [10], Л.І. Рибаченко [11] та інші), але всього комплексу проблем з цього приводу ще не вичерпано. Так, наприклад, досить актуальними є розв'язання питань, що пов'язані з організацією процесу навчання природничо-наукових дисциплін іноземних громадян на підготовчих

факультетах. Це пояснюється тим, що процес навчання має такі складові: *по-перше,* наукові знання виступають як провідний компонент змісту навчання; *по-друге,* у полі зору перебувають способи діяльності студентів-іноземців нерідною мовою. Певні аспекти дослідження вже знайшли відображення у роботі [13].

Зазначимо, що співвідношення між цими компонентами визначаються рівнями сформованості у студентів-іноземців мовної і комунікативної компетенції. Перша розвивається на заняттях з мови, і її формування є прерогативою викладача-лінгвіста, друга являє собою володіння мовою науки, формується на заняттях із загальнонаукових дисциплін. Як зазначає О.В. Палка, знання термінологічної лексики, які студенти отримали на заняттях з наукового стилю мовлення, застосовуються і засвоюються при вивченні природничих навчальних дисциплін [10]. Дійсно, це передбачає використання повного обсягу значень і форм лексичних одиниць у всіх видах мовної діяльності в навчально-професійній сфері спілкування.

На думку дослідників (Т.І. Довгодько, С.І. Селіверстова, В.І. Груцяк, С.В. Варава та ін.), у теорії і на практиці лінгвістичний принцип як головний принцип навчання мови давно поступився місцем комунікативному. Вчені зазначають, що мета навчання іноземних студентів у ВНЗ полягає у формуванні в них комунікативної компетенції, тобто набору та реалізації програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в обстановці спілкування. Так, як зазначає О.В. Палка, особливість навчання російської мови як іноземної в нефілологічному ВНЗ полягає в його орієнтації на науковий стиль мови як у плані синтаксису, так і спеціальної лексики – термінології. Цільові принципи навчання російської мови як іноземної – комунікативний та фахово орієнтований – висувають на перший план дидактичні принципи, засновані на особистісно орієнтованому підході в організації навчання [13].

Отже, незважаючи на те, що принципи навчання, розроблені в дидактиці, використовуються при навчанні будь-якої дисципліни і не залежать від предмета навчання, застосування дидактичних принципів у кожній конкретній навчальній ситуації має свої особливості. Так, на сучасному етапі розвитку теорії та методики професійної освіти, підготовка майбутніх іноземних фахівців проводиться відповідно до традиційних, хрестоматійних дидактичних принципів, зміст яких скоректовано відповідно до сучасних вимог. Водночас специфіка навчання студентів-іноземців і зміст навчальної дисципліни “Креслення” вказує на необхідність формування своєї професійної дидактичної позиції, позначивши власні принципи, що відображають своєрідність наявного дидактичного досвіду.

З огляду на це ***мета статті*** – проаналізувати особливості практичного використання традиційних дидактичних принципів навчання креслення студентів-іноземців підготовчих факультетів; визначити доцільність дидактичних принципів активізації навчального процесу, відмінність від традиційних.

Аналіз стану досліджень і публікацій показує, що дослідженню дидактичних принципів навчання завжди приділялася належна увага. Як вважає В. Оконь, це найбільш суперечлива галузь дидактики. Вчений наголошує, що “в її межах наявні протилежні думки, які часто суперечать одна одній” [8, с. 242].

Отже, не ставлячи за мету розкриття всіх існуючих з цього приводу точок зору, необхідно все ж таки звернути увагу на такий факт. Більшість дослідників цієї проблеми йдуть шляхом: 1) створення особливої системи принципів, яка відображає специфіку навчання; 2) розробки нетрадиційних принципів, які забезпечують оптимізацію та активізацію навчального процесу. Так, традиційні дидактичні принципи

відомі ще з часів великого вченого Я.А. Коменського. Їх назви збереглися до наших часів, хоча зміст змінювався у процесі розвитку педагогіки та суміжних з нею наук.

Аналіз наукових джерел довів, що, дійсно, основними загальними дидактичними принципами, що становлять педагогічну основу навчання мови як іноземної, є такі: *науковості; системності і послідовності; наочності; свідомості й активності; міцності засвоєння; доступності*. Пізніше були виокремлені такі дидактичні принципи: своєчасність, органічність, постійність, самостійність (К.Д. Ушинський); ефективність поєднання індивідуального підходу і колективізму в навчанні, різнобічність та мотивація (В. Оконь, Г.О. Балл); мотивація навчально-пізнавальної діяльності (В. Оконь, Ю.К. Бабанський, Л.І. Божович); єдність конкретного та абстрактного, раціонального й емоційного, репродуктивного і продуктивного, зв'язку навчання з життям, оптимізації навчання (Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, М.М. Скаткіна) [2; 4; 7–8].

Не можна не погодитися з думкою С.У. Гончаренка, який наголошує, що принцип гуманізації та гуманітаризації навчання і принцип демократизації в навчанні визначаються змінами, які відбуваються в суспільному житті України, а також у системі освіти розвинених країн [5].

Так, дійсно, у педагогіці міцно закріпилися традиційні дидактичні принципи навчання, викладені вище. На цих принципах будується навчання з будь-якої дисципліни, у тому числі і креслення. Усі перелічені принципи навчання дуже тісно пов'язані між собою.

Нижче розкриємо сутнісний зміст дидактичних аспектів професійної підготовки студентів-іноземців підготовчих факультетів на прикладі навчальної дисципліни "Креслення".

Так, *принцип науковості навчання* полягає в тому, що студентам пропонується засвоїти положення курсу "Креслення", засновані на наукових методиках, планіметрії та нарисній геометрії. Однак засвоїти наукові методи зображень можна тільки при правильному сприйнятті предметів або явищ. Особлива роль при вивченні курсу належить міждисциплінарним зв'язкам. Так, наприклад, знання з основ геометрії необхідні при засвоєнні геометричного, проекційного технічного креслення. На заняттях з креслення знання з геометрії закріплюються практичними вправами. Для того, щоб ці знання були засвоєні, потрібні такі умови, які забезпечують правильне сприйняття студентами-іноземцями предмета дослідження без будь-якого викривлення. Така *перша* вимога принципу науковості навчання.

Вивчити який-небудь навчальний предмет, у тому числі креслення, неможливо без пізнання студентами істотних ознак і властивостей реальних предметів (просторових образів), їхнього взаємозв'язку і відношень. Це *друга* вимога розглянутого принципу. Студенти, спостерігаючи, наприклад, навколишній світ, виділяють у ньому предмети, визначають форму, роблять уявні порівняння. При розгляді предметів (просторових образів) у студентів-іноземців на визначеному етапі навчання виділяються площинні геометричні образи: лінії – пряма, ламана, крива; найпростіші комбінації цих ліній – кути, трикутники, багатокутники тощо. У зв'язку із цим студенти обов'язково будуть формулювати найпростіші логічні судження і дійдуть висновку, що всі предмети навколо нас складаються з комбінації геометричних тіл, а лінії і точки є елементами якого-небудь зображення.

Принцип системності і послідовності навчання в кресленні означає необхідність викладати навчальний матеріал систематично відповідно до його порядку і внутрішньої логіки, вимагаючи при цьому засвоєння студентами системи знань, умінь і навичок. Відомо, що кожна ланка знань міцно засвоюється лише тоді, коли

вона ґрунтується на добре засвоєних попередніх знаннях. Так, наприклад, недостатньо засвоївши основи проекційного креслення, студенти не зможуть правильно прочитати креслення або розкласти деталь на складові геометричні елементи.

Дійсно, систематичність засвоєння графічних знань забезпечує послідовний розвиток пізнавальних здібностей студентів-іноземців. Вони повинні систематично займатися вивченням технічних деталей так, щоб елементи деталі (предмети) сприймалися ними як частини цілого. Треба навчити студентів бачити у кожному предметі його геометричну сутність, а якщо предмет складний, то вміти виділити геометричну форму кожного елемента. Тільки при дотриманні цих умов у студентів буде успішно розвиватися здатність аналізувати і синтезувати бачене. Ця якість має винятково важливе значення при читанні креслень.

Отже, принцип системності вимагає від викладача вмілого і педагогічно виправданого підбору креслень для читання. Нераціонально твердо дотримуватися при вивченні креслення програмних вимог, вивчаючи матеріал у тій послідовності, яка наявна в навчальній програмі. Незважаючи на те, що програми розробляються на основі принципу системності навчання, це лише передумова для досягнення систематичних знань у студентів. Оволоділи студенти знаннями чи ні, викладач може визначити у процесі навчання.

Принцип наочності навчання вимагає від викладача особливого підходу, за якого студенти-іноземці набувають певних уявлень. Зазначимо, що сприйняття образів студентами-іноземцями аналогічне або різниться залежно від того, до якої етнографічної групи або професійної сфери належить кожний конкретний студент. Отже, оскільки сприйняття залежить від структури суб'єктивного досвіду, індивідуального бачення світу, воно в першу чергу має залежати від професійної спрямованості особистості. Уміння виробляти і фіксувати різні позиції спостереження є вагомою складовою здатності до творчості. Людина, яка взаємодіє зі світом, часто кваліфікує його об'єкти зовсім не в тих системах класифікацій та категорій, що звичні для природничо-наукової практики. Не можна не погодитися з думкою Е.Ю. Артем'євої, яка зазначає, що актуальні властивості зовнішнього об'єкта визначаються, насамперед, ситуацією, у яку він включений: яблуко солодке для дитини, яка його зірвала, жовто-червоне – для художника-колориста, спіле – для садівника, слабокисле – для винороба [1, с. 6].

Навчання креслення пов'язано з процесом спостереження і з наступним відображенням сприйнятого предмета у вигляді ескізу, креслення або наочного зображення. Кращим методом, що збагачує спостереження, є практичне використання досліджуваних об'єктів (технічних деталей, моделей). У цьому випадку студенти самостійно сприймають на дотик форму предмета, змінюють його положення в просторі, знаходячи необхідне. Слід зазначити, що, застосовуючи наочність на заняттях з креслення, викладач мимоволі змушує студентів довше утримувати в пам'яті приклади й образи предметів. У цьому полягає роль наочності і для запам'ятовування мовних форм через установлені зв'язки між вербальним і наочно-перцептивним образом дійсності. Принцип наочності являє собою найважливіший дидактичний принцип у навчанні іншомовної лексики і є найшвидкісним прийомом запам'ятовування семантики лексичних одиниць. Наочність є першим, вищим, але не останнім і не єдиним методом.

Принцип свідомості й активності учнів у навчанні є одним з основних принципів навчання. Цей принцип вимагає, щоб досліджуваний матеріал з креслення був добре зрозумілий і обміркований, щоб студенти в процесі читання і виконання

креслень вникали у суть геометричних побудов, уявляли форму предмета за його кресленням. Отже, дуже важливо навчити студентів-іноземців самостійно формулювати і ставити запитання. Так, наприклад, при виконанні ескізу технічної деталі вони повинні цікавитися: звідки ця деталь, з якого матеріалу вона зроблена, яке її призначення. При вивченні нової теми студенти не можуть самостійно знаходити відповіді у книзі, довідниках, таблицях тощо. Це свідчить про те, що мало уваги приділялося самостійній роботі.

Принцип міцності засвоєння знань студентами вимагає такої постановки навчання креслення, при якій студенти завжди можуть відтворювати в пам'яті раніше вивчений матеріал і використовувати його як у навчальних, так і в практичних цілях. Міцність засвоєних знань залежить від методики викладання, активності студентів, від їхнього бажання подолати труднощі. Отримані знання повинні ґрунтуватися на раніше вивченому матеріалі. При правильному повторенні вивченого матеріалу в пам'яті не тільки відновлюється раніше відоме, а й розкриваються нові аспекти досліджуваного питання, а іноді і проясняється те, що раніше не було до кінця усвідомлено. Повторення на заняттях з креслення рекомендується урізноманітнити за допомогою використання наочного приладдя і технічних засобів.

Принцип доступності навчання вимагає, щоб зміст і методи навчання відповідали здібностям студентів і рівню їхнього розвитку. Специфіка навчання іноземних громадян передбачає не тільки розвиток просторового мислення, уміння бачити форму предмета. Сприйняття образів різними етнічними типами мислення студентів країн Сходу й Азії ґрунтується на етнонаціональному сприйнятті світу. Тільки завдяки майстерності і загальному розвитку викладача забезпечується доступність навчання креслення іноземців.

Застосування загальних, традиційних принципів навчання має свій конкретний прояв, свої особливості, що випливають зі специфіки дисципліни. При пошуках шляхів і методів активізації навчання іноземних громадян креслення були сформульовані такі дидактичні принципи.

Принцип професійного спілкування, що моделює умови професійних відносин. Цей принцип є особливо актуальним на підготовчому етапі навчання іноземних громадян. Формування готовності до подальшого навчання за фахом і подальшої професійної діяльності студентів ґрунтується на застосуванні цього дидактичного принципу в навчанні креслення як "мови техніки".

Принцип навчання на високому рівні труднощів не можна розуміти буквально. Поняття "труднощі" використовується в дидактиці в різних контекстах і в неоднакових значеннях. Один з аспектів цього поняття – це "подолання перешкод". Про працю в широкому соціально-психологічному плані К.Д. Ушинський писав, що до поняття праці органічно входить завдання боротьби з перешкодами. "Ми любимо працю, але не любимо труднощів праці, не усвідомлюючи, що праця без труднощів неможлива" [14, с. 248]. Принцип навчання на високому рівні труднощів характеризується не тим, що підвищує якусь абстрактну "середню норму труднощів", а насамперед тим, що розкриває духовні сили студента, задає їм напрям і простір. Якщо навчальний матеріал і методи його викладання ліквідують усі перешкоди, що повинні бути подолані, то розвиток просувається мляво і слабко.

Принцип високого рівня труднощів пов'язаний з *принципом руху уперед швидким темпом.* Багаторазове повторення пройденого матеріалу на практичних заняттях, одноманітність і неправомірне уповільнення темпу створює перешкоди й унеможливлює навчання на високому рівні труднощів. Постійний рух уперед сприяє безперервному збагаченню розуму студента різнобічним змістом і створює сприят-

ливі умови для все більш глибокого обміркування одержаних знань, оскільки вони додаються до широко розгорнутої системи. Цей принцип має не стільки кількісну, скільки якісну характеристику.

Принцип проблемності в навчанні є системоутворювальним фактором. Категорія "проблемність" – логічна підстава для розвитку ряду конкретно-дидактичних понять і "логічний вузол", який включає в себе всю сукупність понять, які випливають з категорії проблемності (проблема, проблемна ситуація, вирішення проблеми, проблемне питання, задача, завдання, гіпотеза, пізнавальна самостійність тощо).

Принцип єдності освітньої, виховної й розвивальної функцій навчання показує дійсно існуючі закономірні зв'язки між усіма зазначеними в його назві функціями навчання.

Принцип стимулювання та мотивації позитивного ставлення студентів до навчання виявляє закономірний зв'язок між успішністю їхньої навчально-пізнавальної діяльності і зниженням інтересу до неї. Він показує необхідність безперервного спонукання до оволодіння змістом навчання та пропонує розглядати навчання як процес прояву активності студентів, що відповідає мотивові навчання: соціальному, професійному, пізнавальному. Цільовий і змістовний аспекти цього дидактичного принципу реалізуються при постановці завдань. Це досягається завдяки чіткому визначенню систем цілей навчання через систему вмінь, якими має опанувати той, кого навчають. Тут закладається основа для стимулювання і мотивації навчання, що потім використовується при проектуванні і реалізації дидактичного процесу.

Принцип поєднання колективної навчальної роботи з індивідуальним підходом у навчанні вимагає від викладача доцільного сполучення відповідних форм навчання. Він сприяє проведенню планових занять під керівництвом викладача як суб'єкта керівництва, так і самостійної підготовки студентів-іноземців без участі педагога.

Принцип сполучення абстрактності мислення з наочністю стосується не тільки зорової, а й слухової наочності, дотику та нюху, розглянутих у їхньому органічному взаємозв'язку. Він забезпечує закономірний зв'язок між розмаїттям почуттєвих сприймань змісту навчального матеріалу і можливістю його розуміння, запам'ятовування, збереження в пам'яті, відтворення і застосування. Таким чином, цей принцип, який вимагає поєднати в навчанні всі види наочності, має глибоку психолого-фізіологічну основу. Абстрактність мислення закономірно пов'язана з наочністю в навчанні.

Принцип орієнтованості навчання на активність особистості вказує на необхідність виявлення особистісних якостей (здібностей, інтересів, потреб) студентів-іноземців. Визнання його самобутності і самоцінності, побудови педагогічних впливів з максимальною опорою на його досвід (як суспільний, так і індивідуальний), розкриття індивідуальної своєрідності здобуття знань через аналіз способів навчальної роботи. Навчальне середовище за таких технологій не нав'язує майбутньому фахівцеві нормативи його діяльності, а створює більш комфортні умови, що надають йому можливість самому визначати траєкторію індивідуального розвитку.

Принцип відповідності навчально-інформаційної бази змісту навчання і дидактичній системі передбачає створення належних навчально-наукових умов задля ефективної праці викладачів і студентів-іноземців. Структура вищого навчаль-

ного закладу (факультету, кафедри) повинна відповідати змістові навчання і характерові дидактичного процесу.

Висновки. Дидактичні принципи є вихідними положеннями будь-якого процесу навчання. Застосування у викладанні креслення загальних принципів навчання має свій конкретний прояв, свої особливості, що випливають зі специфіки дисципліни, її освітніх і виховних завдань. Наведені результати аналізу не претендують на завершеність і знайдуть подальший розвиток у розробці проблеми.

Література

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 136 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 193 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Горошенко А.М. Ценностные ориентации иностранных студентов и особенности учебно-воспитательного процесса с представителями разных национальных регионов : дис… канд. пед. наук / А.М. Горошенко. – Л., 1985. – 210 с.
7. Довгодько Т.І. Особливості пропедевтичної підготовки студентів-іноземців та їх психолого-педагогічна адаптація у науковому середовищі вищих навчальних закладів / Т.І. Довгодько // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении : материалы международной научно-методической конференции. – Харьков : НТУ “ХПІ”, 2008. – 362 с.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
9. Основи педагогіки вищої школи : навч. посіб. / Л.Л. Товажнянский, А.Г. Романовский, О.С. Пономарьов та ін. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2005. – 600 с.
10. Палка О.В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : дис…канд. пед. наук / О.В. Палка. – К., 2002. – 234 с.
11. Рибаченко Л.І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946–2000 рр.) : дис… канд. пед. наук / Л.І. Рибаченко. – Донецк, 2000. – 212 с.
12. Селіверстов С.І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис…канд. пед. наук / С.І. Селіверстов. – К., 2000. – 188 с.
13. Сладких И.А. Этнопсихологический аспект адаптации африканских студентов в Украине / И.А. Сладких // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2008. – Вип. 18 (22). – С. 259–272.
14. Сладких И.А. Личностно-ориентированный подход в обучении студентов-иностранцев в связи с новыми мировыми тенденциями / И.А. Сладких // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2006. – Вип. 12 (16). – С. 268–276.
15. Ушинский К.Д. Собр. соч. / К.Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т. 9. – 248 с.

СОКОЛОВА А.В.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДИТЯЧОГО ХОРОВОГО ВИХОВАННЯ В НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ БОЛГАРІЯ (20–70-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

Кожна країна, спираючись на особливості соціально-економічної, політичної та освітньої систем, вільно і самостійно розвиває кращі традиції своєї культури, свій духовний потенціал. Разом з тим значну роль у цьому процесі відіграє використання кращих світових надбань. Важливість зазначеного підкреслюється в Націо-

нальній доктрині розвитку освіти в Україні. Одним із пріоритетних напрямів у документі визначається розробка теоретико-методичних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду, зокрема в організації музичної освіти і виховання як важливої ланки виховного процесу.

Вивчення й аналіз зарубіжних систем музичної освіти і виховання, як сучасності, так і в минулого, педагогічних традицій і кращих здобутків культурно-освітньої спадщини сприятиме збагаченню вітчизняної освіти і культури. У зв'язку із цим на особливу увагу заслуговує досвід з формування дитячої хорової культури, нагромаджений системою музичного виховання Болгарії в досліджуваний період.

Результати дослідження систем музичного виховання різних країн світу взагалі та Народної Республіки Болгарії зокрема висвітлено в посібнику "Методика музичного виховання" О. Апраксіної (1983). Питанням становлення західноєвропейської педагогіки, аналізу її найважливіших досягнень присвячено навчальний посібник О. Ростовського; проблеми загальної музичної освіти дітей шкільного віку гуманістичної спрямованості в історії європейської культури розглядаються С. Горбенком. Однак багатий досвід болгарських педагогів-музикантів з формування дитячої хорової освіти і виховання в означений період залишився поза увагою сучасних дослідників.

Метаю статті – висвітлити особливості формування дитячої хорової культури у Народній Республіці Болгарії у 20–70-ті рр. XX ст.

Спираючись на погляди, теоретичні доробки та практичні надбання представників наукової й музично-педагогічної думки Болгарії (Б. Бочева, М. Букурештлієва, Г. Гайтанджиєва, Ц. Колєва, С. Кристєвої, І. Пєєва, К. Стоянова та ін.), можна стверджувати, що питання формування музичної взагалі та хорової культури зокрема займали в досліджуваний період значне місце у розвитку підростаючого покоління. Разом з тим науковці зазначають, що найбільшого розвитку вони набули у 60-ті рр. XX ст., коли проблеми музичного виховання стали складовою державної політики.

Вивчення та аналіз музично-педагогічної і мистецтвознавчої літератури [1–8] свідчить, що, починаючи з другої половини XX ст., завдання співацького навчання країни полягали у формуванні навичок сприйняття і виконання музики; розвитку художнього смаку, естетичного почуття та потреби; розширенні загальної музичної культури учнів. Вони спрямовувались на виховання нової людини, "майбутнього будівника комунізму" [1, с. 195]. Значного поширення набули шкільні та позашкільні форми роботи.

Розкриваючи особливості організації співу в школі, Ц. Колєв, старший шкільний інспектор співу та музики при Міністерстві освіти і культури Народної Республіки Болгарії, відзначав, що за навчальним планом уроки музики проводилися: 2–6 класи – по дві години; 7–9 – по одному уроку на тиждень; а в 10–12 – факультативні заняття по дві години на тиждень. Заняття у першому (підготовчому) класі проходили щодня, основними видами роботи були: спів – виключно по слуху, ігри та хороводи із співом під музику. З другого класу починалося більш систематичне навчання, з шостого – діти вже знайомилися з основними жанрами та розвитком музичної культури Болгарії, а знання в галузі світової музики, класичних музичних жанрів тощо. учні отримували з дев'ятого класу [5, с. 100].

Становлення національних рис методики хорової освіти і виховання відбувалося поступово і було пов'язано з діяльністю ряду болгарських педагогів-музикантів. Засновником системи дитячої хорової освіти можна вважати Бориса

Тричкова (1881–1944) – педагога, який усе своє життя присвятив музично-педагогічній роботі в різних школах Болгарії. Він вважав, що хоровий спів є найбільш доступним і дієвим засобом виховання не тільки підростаючого покоління, а й усього народу. На його думку, у кожної людини необхідно розвинути закладені в ній природою прагнення та любов до співу, навички вільного володіння пісенним текстом шляхом навчання співу з нот, що сприятиме формуванню якомога вищого рівня національної хорової культури.

Така спрямованість сприяла розробці педагогом системи методів навчання хоровому співу – "східці" (російською "столбиця", "лестница"), що ґрунтувалася на принципах систематичності і послідовності, наочності, активності й самоактивності, аналізу і синтезу [6, с. 28]. Перше видання посібника "Східці" вийшло друкому 1923 р., і майже з того часу цей метод дістав значного поширення в хоровій педагогіці як Болгарії, так і далеко за її межами.

Вивчення та аналіз музично-педагогічної літератури свідчать, що після революції 1944 р., враховуючи кращі здобутки світового та національного досвіду, в системі музичного виховання Болгарії відбулася переоцінка музично-педагогічної спадщини, в результаті якої визначились нові форми і методи роботи. У зв'язку із цим з другої половини XX ст. "східці" використовуються в хоровій практиці тільки на початковому етапі навчання дітей хорового співу. Проте і сьогодні метод навчання хорового співу Б. Тричкова не втратив своєї актуальності, а тому заслуговує на детальне вивчення.

В основі системи Б. Тричкова лежить цілеспрямоване, поетапне оволодіння дітьми хоровим співом, починаючи з дошкільного віку (у дитячому садку і сім'ї), і кожна наступна форма роботи є новою сходинкою в опануванні хоровою справою. До основних завдань формування хорової культури в дошкільнят педагог зараховував: виховання любові до співу й музики, розвиток "живого" ритмічного почуття і тональних слухових уявлень, що ґрунтуються на особливостях європейської та народної музики. Він наголошував, що цілеспрямоване і методично правильне навчання хорового співу в даному віці буде міцним фундаментом для здійснення свідомого співу в школі.

У термін "східці" включалося три значення: гама (східці звукоряду), наочний посібник (графічне звуковисотне зображення східців) та метод [6, с. 27]. Розглядаючи спів як складний психологічний і психофізичний процес, педагог зазначав, що під час навчання співу треба виробляти в учнів навички свідомого ставлення не тільки до слухового і зорового сприйняття музичного матеріалу, а й до власних фізіологічних відчуттів. У зв'язку із цим першорядне завдання методу полягало у виробленні в учнів координації між слухом та голосом.

Процес опанування хоровим співом педагог поділяв на два етапи: несвідомий (спів на слуху) та свідомий (спів з нот) і значне місце в кожному з них надавав ігровим формам роботи та вихованню почуття ритму. Використання музично-педагогічних ігор, як зазначав він, пробуджує і підтримує в дітей інтерес під час роботи на будь-якому етапі, сприяє підвищенню активності учнів та більш свідомому засвоєнню матеріалу в невимушеній творчій обстановці. Б. Тричков підкреслював, що застосування ігор ("гра у вчителя", "гра в піаніно" тощо) та їх сутність повинні відповідати змісту уроку, віковим особливостям дітей, проводитись цілеспрямовано і систематично.

Виховання почуття ритму, на думку педагога, повинно передувати процесу засвоєння нотної грамоти. Він вважав за необхідне розвинути в учнях навички вимірювання тривалості музичних звуків, а найбільш дієвим – прийом відстукування

ритму (“відбивання такту ударом”). Педагог зазначав, що в ньому, на відміну від беззвучного прийому фігурного тактування за сіткою розміру, звукові удари рукою створюють “важливі для музиканта елементи ритмічного сприйняття – слухові відчуття”, які допомагають більш повноцінно і багатогранно відчути ритм [6, с. 29].

Ураховуючи характерну для раннього шкільного віку здатність до наслідування, педагог вважав, що найбільш ефективним і природним на початковому етапі навчання хорового співу є “слухо-наслідувальний” спів – спів по слуху. Головним його завданням було вироблення в учнів тонального почуття класичної західноєвропейської мажорної гами (До-мажор) на основі розвитку слуху і голосу. Такий підхід Б. Тричков пояснював тим, що до вступу в школу слуховий досвід більшості дітей спирався, перш за все, на національне музичне мистецтво, в основі якого лежали особливості народної болгарської музики, і воно значно відрізнялося від західноєвропейського. Крім того, власний педагогічний досвід і вивчення педагогом методів навчання хорового співу (“цифрового” Е. Шеве, “Тоніка-Соль-фа” Д. Кьорвена, “Тоніка-До” А. Хундеггер), які у вихованні слуху дітей ґрунтувалися на тризвуччі, дали йому змогу стверджувати, що в історичному розвитку почуття мелодії передує почуттю гармонії, а тому технічною основою співу та розвитку слуху повинна бути гама.

Педагог підкреслював, що спів на слух повинен мати цілеспрямований характер і використовуватись у всіх класах початкової школи з метою підготовки учнів до усвідомлення певних елементів музичної мови. У зв’язку із цим пропонував у викладанні теорії спиратись на практичний слуховий досвід учнів і застосовувати прийом “забігання вперед”, коли поряд із співом з нот та музичним матеріалом, що вивчався у цьому класі, учителю необхідно розучувати на слух такі пісні, в яких містяться музичні елементи, передбачені як об’єкт свідомого засвоєння в наступному навчальному році.

Завдання першого класу – підготовчого курсу слухового співу – полягало у вихованні в учнів навичок усвідомлення особливостей музичної мови пісень та їх відтворення, закріплення повної координації дитячого слуху і голосу. Серед основних прийомів виконання при розучуванні пісень та в подальшій хоровій роботі найбільш ефективними, на думку педагога, є:

– спів із закритим ротом, який допомагає учням оволодіти своїм голосом, підкорити його собі;

– тихий спів, що виробляє звичку співати правильно;

– використання посвисту та плескань долонями для урізноманітнювання занять і стимулювання активності дітей [6, с. 31].

Треба зазначити, що вищенаведені прийоми є дієвими й педагогічно доцільними і на сучасному етапі формування у дітей хорової культури. Так, спів із закритим ротом дає учням змогу, прислуховуючись, мимоволі відчути всі його фізіологічні рухи й, таким чином, допомагає скоріше оволодіти своїм голосом. Спів у тихій динаміці дає можливість краще чути себе, запобігає надмірному навантаженню зв’язок та сприяє вихованню у дітей навичок дбайливого ставлення до свого голосу. Використання в хоровій роботі певних рухів, нестандартних голосоутворень (посвисту, окриків тощо) вносить у педагогічний процес пожвавлення, викликає інтерес та прагнення до творчого самовираження.

Вироблення тонального почуття мажорної гами педагог проводив дотримуючись певної систематичної послідовності (починаючи із засвоєння пісень, побудованих на трьох музичних звуках) та ґрунтуючись на нагромадженні музично-слухових уявлень (розширення тонового обсягу музичного матеріалу відбувалося завдяки включенню чергового нового ступеня гами). Крім того, Б. Тричков вважав,

що навчання співу повинно відбуватися в тісному взаємозв'язку фізіологічних відчуттів з розумовою діяльністю учнів і з огляду на це радив використовувати засоби наочності під час аналізу пісень, які вивчалися. Для свідомого відображення напряму мелодійної лінії пісні він використовував рухи рук та графічне зображення.

З другого класу, як зазначав педагог, можна вводити свідомий спів з нот. Методику його засвоєння він проводив кількома етапами: поступовий рух звукоряду гами без стрибків, спів за ступенями гами із стрибками та спів з нот за підручником. На першому етапі, виконуючи пісні закритим ротом, учні виокремлюють у них послідовний рух і за допомогою руки та вчителя вчаться відтворювати його, орієнтуючись на графічне зображення східців. Надалі, співаючи певну частину мажорної гами з назвою звукоряду (*до, ре, мі*), вони мають усвідомити їх тотожність з мелодією пісні та малюнком східців на дошці.

Важливими складовими у виробленні в учнів свідомого поступового співу, на думку Б. Тричкова, є спеціальні вправи та музичні диктанти. Вправи, які педагог радив використовувати, побудовані на систематичному ускладненні завдання, тому в роботі необхідно дотримуватись такої їх послідовності:

1) поступовий спів гами вгору і вниз;

2) послідовний спів гами може закінчуватися на будь-якому звуці, але наступну його частину необхідно починати з тоніки;

3) поступеневий спів із затримкою, фіксацією певного звуку з подальшим продовженням з тоніки;

4) поступовий спів звуків гами з повторенням будь-якого тону;

5) послідовний спів гами або її частини вгору чи вниз, зупинка на заданому тоні та повернення до первинного звуку [6, с. 35].

Доцільність використання музичних диктантів у навчанні співу Б. Тричков обгрунтовував необхідністю вироблення у дітей свідомого уявлення зв'язку між тоном та його назвою, тобто ноти мають стати сигналами відповідної висоти тонів у гамі. Педагог застосовував два види диктантів: усний і письмовий. Усний диктант проводився таким чином: учитель показує музичний уривок по східцях – учень відтворює його із закритим ротом, а інший учень співає, називаючи ноти. Така форма роботи збуджувала дитячий інтерес та сприяла розвитку творчої активності.

Точність і гнучкість виконання останніх вправ та безпомилкове "написання" диктантів свідчили про можливість переходу в навчанні співу до другого етапу – співу за ступенями гами із стрибками. Одне з головних його завдань, на думку Б. Тричкова, полягало у виробленні в учнів слухового уявлення за кожним окремим тоном його постійної тональної якості в міжзвуковому тональному співвідношенні. На відміну від інших методик, які базувалися на першочерговому опануванні I–VIII–I–III–V ступенями гами, в процесі усвідомлення гами До-мажор педагогом була запропонована своя послідовність I–VIII–V–VII. Використання VII ступені замість III пояснювалось тим, що саме вона, за переконанням Б. Тричкова, виступає більш яскравим показником у створенні відчуття мажорного ладу.

Цілеспрямовану й систематичну роботу із закріплення уявлення про конкретну ступень гами педагог пропонував проводити протягом 8–10 навчальних годин, доводячи її інтонування до автоматизму. Для досягнення цієї мети він використовував спеціальні вправи, в яких вся слухова і зорова увага фіксувалися тільки на одній ступені.

На слушну думку Б. Тричкова, враховуючи музичне та педагогічне значення двоголосного співу, розвитком в учнів його навичок необхідно займатися одночасно

з поступовим засвоєнням гами, тобто ще на першому етапі. З музичного боку такий спів сприяє формуванню почуття гармонії, а з педагогічного – виховує самостійність та активність дітей, закріплює вміння свідомого співу. Робота над двоголоссям проводиться за графічним зображенням сходинки, де вчитель за допомогою указки або рук показує рух кожного голосу. Розвиток двоголосного співу педагог рекомендував проводити систематично, дотримуючись такої послідовності: 1) спів на педалі – поступовий мелодійний рух одного з голосів на фоні другого, витриманого на місці; 2) спів паралельними терціями; 3) спів паралельними секстами; 4) комбінований спів, у якому використовуються запропоновані вище; 5) вільне двоголосся. На етапі навчання співу із стрибками вчитель може використовувати таку саму структуру послідовності, але наповнити її вже більш складним музичним змістом.

Розробка цього методу навчання хорового співу вимагала значних зусиль щодо пошуку пісенного матеріалу, який би відповідав необхідним вимогам. З огляду на це Б. Тричков створив музичний посібник "Початкові пісні" для шкіл, що працювали за "Східцями". До його складу ввійшли одно-, двоголосні болгарські та пісні інших народів світу (№ 146), які були систематизовані за діапазоном, починаючи від обсягу в три тони і закінчуючи гамоподібними пісенними мелодіями. З метою пристосування народних пісень до школи в деяких з них педагог змінив первинний текст, що не завжди мало позитивний результат (порушувалась єдність музики і слова).

Особливістю посібника є розміщення в ньому ритмічних вправ, частину яких рекомендувалося виконувати ще до розучування пісень за допомогою ходьби, оплесків та стуку, а частину – із співом. Значна увага в посібнику приділяється проблемі виразного, художнього виконання пісень. У зв'язку із цим автор розробив дуже докладний виконавський план деяких пісень.

На визначальну роль системи "Східці" Б. Тричкова у вихованні дитячої хорової культури та педагогічну доцільність її використання вказував Б. Бочев – народний артист Народної Республіки Болгарії, головний режисер хору "Бодра смяна", який довгий час був учителем співів сільської народної школи. Він писав: "Перших вокальних успіхів, які дали мені змогу розпочати роботу з дитячим хором, я досяг саме у класі, працюючи за таблицею…Уроки співів, і особливо спів по нотах, були радістю для дітей і для мене" [2, с. 63]. Педагог відзначав, що завдяки "Східцям" в учнів одночасно виховуються і слух, і голос, пояснював такий позитивний результат таким: 1) при співі за таблицею діти отримують можливість концентрувати свою увагу тільки на процесі точного та свідомого інтонування звуків, а вчитель оформлює ці завдання з ритмічного боку; 2) погляд учнів спрямовується не в підручник, а на вчителя, який жестами й мовою постійно керує виконанням; 3) за таблицею можна співати на два голоси, а з учителем – і на три, що музично збагачує вправи; 4) все це робить навчання легким, успішним, емоційно забарвленим.

Опрацювання музично-педагогічної літератури [2; 7] дає право стверджувати, що значне місце в системі музичного виховання дітей у досліджуваний період, займала самодіяльна творчість. Значне її поширення В. Стойков, зав. відділом Центрального Будинку літератури і мистецтва для дітей та юнацтва м. Софії, пояснював віковими традиціями болгарської школи в галузі хорового співу.

Найбільш ефективною формою виховання дитячої хорової культури у другій половині XX ст., на думку Б. Бочева, були самодіяльні дитячо-юнацькі хорові школи. Одним з відомих на весь світ дитячих виконавських колективів була "Бодра смяна" – хор саме такої школи. Його спів завжди відрізнявся світлим, темброво за-

барвленим округлим звучанням, гнучкістю дитячих голосів, легким співом при досить чіткій інтонації та виконанням доволі складних, у вокальному плані, творів.

На відміну від професійних, утримання самодіяльних дитячо-юнацьких хорових шкіл вимагало менших матеріальних витрат, але вони залучали до музичного мистецтва та всебічно виховували значно більшу кількість дітей (380 учасників). Крім того, навчаючись у подібних закладах, діти оволодівали ґрунтовними знаннями та навичками, які у подальшому ставали основою їхньої професійної діяльності. Так, зі складу хору "Бодра смяна" вийшло багато людей, що назавжди пов'язали свою долю з музичним життям країни: вокалісти, інструменталісти, естрадні співаки, організатори культурної роботи, учасники дорослих професійних хорових колективів.

Вивчення та аналіз педагогічної, мистецтвознавчої літератури [2] свідчить, що завданням вокальної роботи в хорі було досягнення високої майстерності виконання. Тому відбір дітей у хор проводили дуже ретельно, трьома-чотирма етапами. Перевага віддавалась дітям з чистими і незіпсованими у вокальному плані голосами; гарним музичним слухом, пам'яттю та розвиненою емоційною чутливістю. Крім того, значна увага зверталась на якість співацького голосу: його тембр (світлий, дзвінкий, приємний), силу, пластичність (наскільки голос гнучкий, "слухняний" при співі), звуковий обсяг, здатність співати легко (без напруження) та відсутність у ньому хрипоти й сиплості.

Навчання хорового співу проводяться по групах (молодша і старша) два-три рази на тиждень. Обов'язковим є заняття з сольфеджіо. Робота з формування хорової культури дітей молодшого хору здійснюється у трьох напрямах. По-перше, праця над своїм окремим репертуаром (це більш легкі пісні з яскраво вираженою тематикою тексту, відповідною теситурою), мімікою та іншими елементами сценічної майстерності. По-друге, організація сумісного із старшим хором співу більш легких, доступних у музичному та вокальному аспекті творів. По-третє, присутність учасників молодшого хору на репетиціях старшого з метою набуття слухового вокально-хорового досвіду. Під час такої слухової роботи учні вчаться чути, як народжується багатоголосся, їхні сприйняття й уявлення збагачуються ладовими, інтонаційними та метроритмічними особливостями вокально-хорової звучності. Крім того, діти привчаються до спеціальної музичної термінології, знання якої є необхідною умовою процесу спілкування й співтворчості з диригентом.

Аналіз дослідженої літератури свідчить, що у своїй музично-педагогічній діяльності Б. Бочев був не тільки прихильником системи "Східці", а й застосовував деякі характерні для Б. Тричкова, методичні вокально-хорові прийоми, серед них: спів із закритим ротом та тихий спів. Такі прийоми, на думку педагога, привчали дітей співати без напруження та досягати інтонаційно чистого й лагідного звучання.

Значне місце в роботі над досягненням в учнів гарного та округлого звучання хору Б. Бочев надавав звуковому показу диригента: позитивному, як треба співати, і негативному, в якому неприваблиі результати відкритого співу (задля більшого ефекту) декілька перебільшувалися. Крім того, враховуючи здатність до наслідування, педагог використовував такий прийом, як співацький показ зразкових хористів – дітей з природною, правильною постановкою голосу, в якому поєднувалися красиве звучання з правильно оформленим ротом і спокійним, ненапруженим обличчям. Він вважав, що при цьому немає необхідності щось пояснювати учням, достатньо сказати: "Співайте, як вони" [2, с. 67]. Неможливо погодитись з

такою точкою зору педагога, тому що вироблення у дітей свідомого процесу співу вимагає обов'язкового пояснення (що у їх виконанні правильного і яким чином вони цього досягають).

У ході дослідження з'ясовано, що одним із засобів формування хорової культури хору "Бодра смяна" було розспівування. Як зазначав Б. Бочев, воно проводилось з незначною кількістю завдань, але з постійно зростаючими вимогами. Вправи, які використовувалися при розспівуванні, спрямовувалися на вироблення єдиної звукової лінії (робота над диханням); округлого звучання відкритих голосних (склади *ме-а, мі-а, ме-о, мі-о* співаються legato так, щоб широкі *А, О* проспівувалися безпосередньо після вузьких *Е, І* та звучали м'яко, прикрито). Варто зазначити, що одне із завдань розспівування керівники хору вбачали у розширенні діапазону дитячих голосів. Тільки у хорових вправах, на відміну від хорового репертуару, використовувались більш високі та низькі звуки, які вводились дуже поступово при ретельному спостереженні викладача.

Значну роль у формуванні хорової культури учасників хору відігравали сумісні відвідування або прослуховування (у запису) концертів та виступів різних хорових колективів з наступним обговоренням позитивних і негативних особливостей виконання.

Вивчення досвіду вокально-хорової роботи в хорі свідчить про суттєву увагу, що приділяється питанням охорони дитячих голосів. Так, у своїй діяльності керівники постійно слідкують за фізичним станом дітей, намагаються уникати психічних перевантажень, які можуть виникнути внаслідок виконання пісень, що перевищують вокальні та музичні можливості хору; недостатньо впевненого вивчення твору в музичному й текстовому плані. Крім того, вони ретельно контролюють кількість репетицій і концертів (запланованих і незапланованих), під час особливої зайнятості дітей в основній школі (іспити). Педагоги зазначають, що гарний настрій дітей під час репетицій і концертів позначається на красивому "співаючому" звучанні хору, тому старанно оберігають дітей від збудження та хвилювання у цих випадках. Турбуючись про голоси учнів, керівники завжди уважно слідкують за гігієнічним станом приміщень, у яких проводяться репетиції і концерти.

Певний інтерес щодо виховання в учнів дбайливого ставлення до своїх голосів становлять правила, які існують у хорі "Бодра смяна". В них порушуються такі питання: "Як повинні одягатися хористи у різні пори року, які вікна відчиняти і закривати під час перебування в автобусах і потягах, коли дозволяється або забороняється співати поза хором" [2, с. 70].

Висновки. Узагальнення викладеного матеріалу дає можливість зробити висновок про те, що одне з головних місць у системі загального музичного виховання Болгарії у 20–70-х рр. XX ст. займала проблема формування дитячої хорової культури. Досягненню високих результатів у справі піднесення хорової культури країни сприяло використання (у шкільній і позашкільній роботі) педагогічно доцільної системи Б. Тричкова "Східці", досвіду відомих діячів болгарської культури та діяльності видатних дитячих колективів.

Система "Східці", що набула значного поширення в Болгарії та інших країнах світу в досліджуваний період, не втратила своєї актуальності і сьогодні. Вона спрямована на виховання у дітей любові й зацікавленості співом; розвиток музичного слуху та почуття ритму; навчання вільного співу з нот, формування духовності. Основою співацького виховання за системою Б. Тричкова є засвоєння нотної грамоти.

Здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що тривалий спів із закритим ротом і спів у тихій динаміці – основні прийоми хорової роботи за системою Б. Тричкова та в хорі "Бодра смяна". Вони допомагають усвідомленню процесу голосоутворення, розвивають у дітей уміння слухати себе, формують навички гарного хорового звучання, правильної вокальної культури. Використання "Східців" під час навчання хорового співу сприяє тому, що свідомість та увага дітей перебувають у постійному активному, творчому процесі.

Література

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение" / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Бочев Б. Работа с детскими голосами в хоре "Бодрая смена" / Б. Бочев // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л. : Музыка, 1975. – С. 61–70.
3. Букурештлиев М. Место и роль болгарского песенного фольклора в музыкально-воспитательной работе с детьми и юношеством / М. Букурештлиев // Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М., 1973. – С. 216–219.
4. Гайтанджиев Г. Легкая музыка и молодежь / Г. Гайтанджиев // Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М., 1973. – С. 219–222.
5. Колев Ц. Обучение пению в средних политехнических школах Народной Республики Болгарии / Ц. Колев // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1963. – С. 100–105.
6. Островский А. Проблемы музыкального воспитания в странах социализма / А. Островский // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л. : Музыка, 1975. – С. 3–25.
7. Пеев И. Болгарский метод "Столбица" Б. Тричкова / И. Пеев, С. Кристева // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л. : Музыка, 1975. – С. 26–50.
8. Стойков К. Школьная музыкальная самодеятельность в Болгарии / К. Стойков // Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М., 1973. – С. 222–225.

СТАРКОВА Н.О.

РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЗДІБНОСТЕЙ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Головною метою навчального процесу є формування та вдосконалення навчальної компетенції, тобто "навчити себе", у зв'язку із цим особлива увага зосереджується на автономізації навчальної діяльності студента.

Актуальність статті полягає у тому, що проблема навчання іноземних мов є дуже важливим завданням освіти і потребує різноманітних підходів і досліджень. Для педагогів необхідно знати точки зору своїх колег на цю проблему. Увага викладача зосереджується, насамперед, на відповідальності викладача за знання студентів і лише потім на відповідальності студента за свої власні знання, хоча дуже важливо, щоб відбувалася співпраця викладача та студента з відповідним розподілом відповідальності [1].

Мета статті – розглянути різноманітні точки зору на проблему автономності студента й організацію його самостійної роботи.

Проблеми організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах досліджують такі вітчизняні вчені, як: С.У. Гончаренко, В.А. Казаков, В.І. Кривуша, Т.В. Кушнірова, М.І. Легенький, П.М. Олійник, В.М. Синьов та інші.

У сучасній методиці існує індивідуально орієнтованій підхід (learner-centered approach), котрий досліджується у вітчизняних та зарубіжних наукових роботах. Деякі методисти виступають за автономність, тобто повну самостійність студентів, оскільки переконані, що індивідуально орієнтований підхід сприяє підвищенню мотивації студентів і розвиває почуття відповідальності.

Розглянемо поняття автономності. Автономність – це здатність до навчання за власним бажанням та без стороннього примусу, здатність самостійно отримувати нові знання, вдосконалювати навички та володіння іноземною мовою [2].

Жоден студент не зможе озброїтися знаннями на всі випадки життя, саме тому одним з першочергових завдань викладача є навчити студента самостійно отримувати необхідні знання та організовувати навчальний процес.

У сучасній методиці такий підхід до навчання визнаний ефективним. До цього питання у своїх статтях зверталися: Т.К. Цвєткова, Л.С. Каменська та інші [2; 3].

Самостійна позааудиторна робота з іноземної мови у ВНЗ з немовними спеціальностями є невід'ємною частиною навчального процесу, а в поєднанні з аудиторною формою навчання спрямовується на досягнення таких навчальних цілей: 1) формування у випускників ВНЗ відповідного рівня самоосвітньої компетенції; 2) формування у випускників ВНЗ відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції професійного спрямування [2, с. 118].

Досягнення першої цілі є визначальним фактором, оскільки саме після закінчення ВНЗ від самостійної роботи випускника буде залежати рівень знань та подальше вдосконалення мовних навичок.

Самостійна позааудиторна робота студента повинна включати в себе такі види роботи: а) в бібліотеці з книгами (словниками, довідниками, іншомовною художньою літературою); б) з друкованими виданнями (іноземними журналами та газетами, методичними посібниками); в) з інформацією з навчальних сайтів (тестування для самоперевірки, перегляд фільмів, новин та інтерв'ю іноземною мовою); г) вдома з опрацюванням інформації, наданої викладачем на заняттях (робота над помилками, виконання лабораторних робіт) [3, с. 138].

Формування та розвиток у студента відповідних мотивів для навчання передбачає: 1) цілеспрямовану виховну роботу протягом усього курсу вивчення іноземної мови; 2) системність і поетапність у проведенні цієї роботи; 3) розробки конкретних методичних прийомів з її здійснення [4, с. 345].

Однак зазначені питання ще недостатньо вивчені.

З метою підвищення ефективності позааудиторних занять з іноземної мови необхідно визначити ті аспекти, котрі б дали методистам змогу формувати та розвивати у студентів відповідні якості, звички та цінності, без яких неможливе проведення автономної навчальної діяльності.

До таких аспектів належить формування у студентів: 1) адекватних мотивів самостійного навчання (у тому числі підтримка та розвиток мотивації в цьому виді діяльності); 2) основоположних установок щодо поведінки під час позааудиторних занять (вдома, в бібліотеці, в лабораторії, в комп'ютерному класі тощо); 3) інтелектуальних/розумових якостей, без яких неможливими є процеси мислення та обмірковування інформації (абстракція, вибір, диференціація, порівняння, узагальнення тощо), котрі виступають як основа для навчальних дій; 4) якостей-звичок (працелюбності, самоорганізації, здатності до подолання труднощів під час самостійної роботи, прагнення до максимального використання всіх навчальних ресурсів тощо); 5) адекватної самооцінки своєї самостійної навчальної діяльності; 6) в процесі самостійної навчальної діяльності психічних якостей особистості (уваги, пам'яті,

концентрування тощо), необхідної продуктивної в плані навчання поведінки під час виконання самостійної роботи з іноземної мови [2, с. 120].

Саме у режимі самостійної роботи навчального процесу, без допомоги викладача відбувається набуття досвіду та одержання знань студентом в автономному режимі.

На думку А.Я. Багрової, розглядаючи перший етап вивчення іноземної мови у ВНЗ, варто звернути увагу на рівень знань, одержаних у школі. Одразу дається взнаки відчутна різниця між вимогами ВНЗ і школи, хоча безумовно певна практика самостійної роботи у першокурсника вже є за плечима. У ВНЗ увага концентрується більше на самостійному опрацюванні інформації, на позааудиторній роботі, на принципі свідомої діяльності в навчанні, швидкому адаптуванні до нового середовища та роботі в більш інтенсивному режимі [1].

Існує практичне свідчення того, що не всі студенти на першому році навчання є готовими до самостійної роботи, і ця готовність визначається інтелектуальними, комунікативними та діловими здібностями. Першокурсників можна умовно поділити на дві групи: групу “автономних”, тобто самостійних, та групу “залежних”. До групи “автономних” студентів належать ті, котрі певною мірою вміють організовувати свою навчальну роботу, розпоряджатися своїм часом, необхідним для навчання, та оцінювати результати своєї діяльності; до групи “залежних” студентів належать ті, у котрих відсутня мотивація у навчанні, що призводить до низької успішності, чи ті, котрі прагнуть, але ще не виробили необхідних навичок [5, с. 45].

Обидві групи студентів необхідно підготувати до самостійної роботи з іноземної мови у ВНЗ з урахуванням вікових особливостей, індивідуальних відмінностей, психологічних факторів, де одним із визначальних є розумова діяльність і самоконтроль студента як суб’єкта навчальної діяльності.

Для вирішення цієї проблеми методисти пропонують:

1. Проведення вступних установчих лекцій і занять у вигляді бесіди, що містять у собі важливі настанови та мотивації для вивчення іноземної мови, особливо що стосується позааудиторного навчання.

2. Створення друкованих методичних видань, орієнтованих на студента-першокурсника, де будуть практичні вказівки та настанови для поступового розвитку самостійного навчання, з перерахуванням складових самоосвітньої діяльності, а також роз’яснення частини відповідальності та, відповідно, вимог до абітурієнта для успішного навчання.

3. Проведення тестувань студентів з метою визначення їхнього рівня знання іноземної мови та особистих характеристик.

4. Розроблення друкованих навчальних матеріалів як засобів управління самостійною роботою: фронтальних (обов’язкових для всіх студентів) та індивідуальних (для додаткової роботи з іноземної мови) [6, с. 8].

Серйозна розмова викладача зі студентами стосовно того, як правильно скомпонувати аудиторну та позааудиторну роботу, щоб вивчити іноземну мову, є одним із заохочувальних чинників для молодих людей, котрі вступили до ВНЗ та очікують чогось нового та цікавого від своєї навчальної діяльності. Спілкування імпонує першокурсникам та підтримує мотивацію до навчання, а також дає змогу усвідомити необхідність і можливість розвитку в собі здатності до самостійного вивчення іноземної мови. Надалі слід з’ясувати, які психолого-педагогічні фактори можуть сприяти чи перешкоджати становленню автономності абітурієнта.

Багато дослідників зазначають, що мотивація є фактором колосальної значущості. У випадку, коли студент зацікавлений у вивченні іноземної мови, то він не лише буде виконувати вказівки викладача, а й виявляти ініціативу в освоєнні іноземної мови, тобто самостійно формуватиме власну автономність. Однак слід констатувати і той факт, що досить часто у студентів немовних ВНЗ спостерігається негативна мотивація до вивчення іноземної мови, до цього може додаватися і негативний досвід з вивчення мови. В такому випадку студенти відсиджують аудиторні заняття та списують залікові роботи, навіть не намагаючись відкрити для себе цю нову реальність – іноземну мову [1–3].

У принципі, єдиний вид мотивації, котрий надовго може утримати зацікавленість студента, – це пізнавальна мотивація. Саме тому необхідно створювати такі умови для навчання, котрі пробуджують інтерес до вивчення іноземної мови і як до об'єкта пізнання, і як до інструмента, за допомогою якого можна пізнати внутрішній світ людей, для яких ця мова є рідною.

Тільки на цій основі можливим є формування повноцінної навчальної мотивації, котра виражається в зацікавленості до способів отримання знань, формуванні навичок та вмінь. Завдання з формування повноцінної мотивації до вивчення іноземної мови актуалізує застосування проблемного навчання. Механічне завчання іншомовного матеріалу малоефективне, а часто навіть шкідливе, тому що він може зазнати сильної деформації під впливом рідної мови. Саме тому необхідно організувати навчальний процес у вигляді вирішення проблеми, вимагаючи від студента інтелектуальних зусиль для її розв'язання, а не використання банально завченого матеріалу.

Існує велика кількість іноземних видань, де зарубіжні методисти досліджують питання навчальної автономності та невід'ємну складову її розвитку – мотивацію. До цієї теми у своїх статтях зверталися: Дж. Трім, Д. Літтл, Ф. Бенсон, У. Літлвуд, А. Пеннікук, Л. Диккінсон та багато інших [6].

У статті У. Літлвуда поняття "автономність" представлене у трьох вимірах:

– автономність як суб'єкт пізнання (autonomy as a learner);
– автономність як суб'єкт комунікації (autonomy as a communicator);
– автономність як особистість (autonomy as a person).

У. Літлвуд наголошує, що необхідною основою для кожного виміру є безпосереднє бажання та спроможність студента діяти самостійно. Бажання здійснювати власні вчинки залежить від рівня мотивації та впевненості самого студента, тоді як спроможність − від рівня знань та вмінь. Інакше кажучи, основою навчальної автономності є розвиток мотивації, впевненості, знань та вмінь, котрі необхідно розвивати студенту, щоб: 1) учитися самостійно (його автономність як суб'єкта пізнання); 2) спілкуватися іноземною мовою самостійно (його автономність як суб'єкта комунікацій); 3) бути самостійним як особистість (його автономність як особистість) [6, с. 16].

Слід зазначити, що вітчизняні та зарубіжні методисти більш детально розглядають відносини "викладач – студент" та роблять акцент на психологічному факторі, тобто вдосконалюють форми та методи подачі інформації при вивченні іноземної мови. Також пропонують максимальне використання ресурсів, котрі урізноманітнилися з плином часу та стали доступними у ВНЗ. У зв'язку з актуальністю питання про саме поняття автономності відбулося розгалуження на більш конкретні визначення: на навчання автономності читання, автономність усно-мовної діяльності, автономність роботи з довідковою літературою тощо.

Висновки. Таким чином, на сьогодні не всі підвиди автономності розглянуті та досліджені достатньою мірою, але важливим є той факт, що питання про необхідність і нагальність вивчення цієї теми вже порушене та досліджується методистами у зарубіжній і вітчизняній методиках викладання. В умовах розширення економічних та науково-технічних зв'язків із зарубіжними країнами майбутньому спеціалісту необхідно вміти здійснювати самостійну роботу з використанням усіх доступних ресурсів зі спеціальності для вирішення професійних завдань. Саме тому однією з найважливіших цілей навчання іноземної мови в немовному ВНЗ є оволодіння студентом автономністю, тобто набуття навичок проведення самостійної роботи без зайвого втручання.

Література

1. Багрова А.Я. Формування комунікативних вмінь з читання / А.Я. Багрова // Комунікативна орієнтованість навчання іноземним мовам у немовному ВНЗ : методичні рекомендації викладачів. – М. : МДЛУ, 2002. – С. 36–44.
2. Каменська Л.С. Нові можливості вдосконалення управління самостійної поза аудиторної роботи студентів / Л.С. Каменська // Професійна комунікація як мета вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ. – М. : МДЛУ, 2000. – Вип. 45. – С. 118–127.
3. Цветкова Т.К. Проблема автономизации обучения в системе дополнительного профессионального образования / Т.К. Цветкова // Актуальные проблемы последипломного профессионального лингвистического образования. – М. : МДЛУ, 1998. – Вып. 440. – С. 138–142.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 720 с.
5. Autonomy and independence in language learning / Edited by Phil Benson and Peter Voller. − London and New-York: Longman, 1997. – 270 p.
6. Trim J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century. N/Y. : AILA Review, 1992. – № 9. – P. 7–20.

СТУКАЛОВА О.А.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасні інтеграційні процеси визначають нові пріоритети розвитку освіти в Україні. Наразі актуальною є проблема підготовки нової генерації вчителів, здатних ефективно працювати за таких умов. Учитель-професіонал повинен мати досвід проектної діяльності, володіти перспективними педагогічними технологіями, проективним мисленням, проективними вміннями, бути суб'єктом особистісного та професійного зростання, вміти досягати поставлених педагогічних цілей.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про актуальність і багатогранність проблеми впровадження технологічного аспекту в педагогічний процес. Науково-теоретичне підґрунтя педагогічних технологій подано в працях таких дослідників, як: В. Беспалько, К. Вовк, І. Волков, М. Вулман, М. Герасименко, Л. Гребенкіна, М. Гриньова, В. Гузєєв, І. Зязюн, В. Євдокимов, М. Кларін, В. Кукушин, І. Лернер, Б. Лихачов, І. Мархель, П. Мітчелл, О. Пєхота, І. Прокопенко, Г. Селевко, В. Сериков, С. Сисоєва, В. Сластьонін, С. Сполдинг, О. Філатов, Д. Фінн, Ф. Фрадкін, М. Чошанов, В. Шепель та ін.

Запропонована технологія формування у майбутніх учителів умінь проектувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів [1] є цілісною науково-методичною системою з організаційно-дидактичною, концептуальною та змістовно-структурною основами.

Отже, ***метою статті*** є аналіз результатів упровадження технології формування проективних умінь у майбутніх учителів.

Мета експериментальної частини дослідження полягала в обґрунтуванні, розробці та апробації технології формування проективних умінь і навичок у навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

У ході педагогічного експерименту вирішувалися такі завдання: 1) виявлення рівня сформованості проективних умінь у майбутніх фахівців; 2) відбір найбільш ефективних форм і методів навчання щодо формування проективних умінь у майбутніх учителів; 3) аналіз динаміки й тенденції формування проективних умінь студентів; 4) визначення критеріїв та рівнів сформованості в майбутніх учителів умінь проектувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів.

Педагогічний експеримент проводився протягом 2006–2009 рр. і включав декілька пов'язаних між собою етапів: констатувальний, формувальний, контрольний. В експерименті брали участь 184 студенти трьох експериментальних груп Е1, Е2 і Е3. Як показала експериментальна проектна робота, виконання таких завдань виходить за рамки аудиторних занять, вимагає від майбутнього вчителя не тільки професійних знань, а й умінь використовувати нові інформаційні технології, працювати з мультимедійною інформацією, що передбачає наявність необхідної сучасної технічної бази у ВНЗ.

Перший – *констатувальний* – етап експерименту передбачав:

1) з'ясування рівня готовності майбутніх учителів до проектної діяльності;

2) визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості вмінь проектувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів;

3) планування змісту формувального етапу експерименту.

Протягом експериментального дослідження було здійснено порівняльний аналіз розподілу кількості студентів за трьома рівнями (високим, середнім, низьким) в експериментальних групах до і після експерименту. Розглянуто різні етапи мотивації [4]: виникнення й усвідомлення спонукання, прийняття мотиву, реалізація мотиву, закріплення мотиву, актуалізація спонукання. Порівняно інтереси майбутніх вчителів, які класифікують за їхнім змістом, цілями, стійкістю, широтою, глибиною, дієвістю. За допомогою таких методів, як опитування, бесіди, самооцінювання, анкетування, було виявлено різні рівні (студенти з високим, середнім, низьким рівнями) мотиваційного критерію.

Таким чином, *формувальний* етап експерименту полягав в організації навчання, спрямованого на формування у майбутніх учителів умінь проектувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів. Для цього було розроблено дидактичні засоби, структуровано навчальний матеріал, який включався в експериментальну роботу, сплановано використання активних методів навчання, написано спецкурс.

Сутність розробленої нами педагогічної технології формування вмінь проектувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів включає:

– мету і завдання процесу формування у майбутніх фахівців умінь проектувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів;

– опис розробленої нами програми спецкурсу, побудованої на основі міждисциплінарності.

Завданням формувального етапу експерименту було впровадження технології формування проективних умінь майбутніх учителів у процесі фахової підготов-

ки. Оскільки ця технологія складається з трьох взаємопов'язаних між собою етапів (мотиваційно-цільового, змістовно-процесуального та аналітико-рефлексійного), її реалізація відбувалася поетапно.

Методом анкетування студентам було запропоновано дати визначення поняття проектної діяльності; з'ясувати сутність, значення й користь проективних умінь для професійної діяльності та проектної діяльності учителя; висловити суб'єктивну думку стосовно достатності виділеного часу на формування проективних умінь на заняттях; установити найбільш ефективні способи вирішення проблеми. У ході анкетування респонденти самостійно оцінювали власну готовність до проектування системи методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів; зазначили наявність (або відсутність) умінь враховувати інтереси, потреби, можливості, рівень матеріальної бази, досвід і особистісні якості учнів при виборі змісту їхньої діяльності, планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку творчих сил, зберігати високу продуктивність розумової діяльності в умовах обмеженого часу, а також умінь легко переключатися від одного типу проблем до іншого, прогнозувати варіанти розвитку подій, передбачати труднощі та розробляти варіанти їх подолання.

Результати першого анкетування щодо діагностики сформованості проектної діяльності показали, що студенти, залучені до експерименту, на його початку мають досить низький рівень поінформованості щодо проектної діяльності та проективних умінь зокрема. До початку експерименту студенти здебільшого розуміли проектну діяльність як пошук інформації та сучасне використання комп'ютерної техніки для презентацій. Так, тільки 16% опитуваних студентів змогли сформулювати визначення проектної діяльності вчителя, 11% розкрили сутність проективних умінь.

На думку 67% студентів, майбутньому вчителю потрібні проективні вміння для забезпечення різноманітності на уроках; 56% майбутніх учителів відповіли, що проектні вміння стануть їм у пригоді у майбутній професійній діяльності для використання на уроках. Тільки 27% респондентів змогли пояснити, як вони враховують інтереси, потреби, особистісні якості при виборі змісту проективних завдань, інші, на жаль, відповіли, що вони не можуть це пояснити, вважаючи, що це проходить неконтрольовано, підсвідомо. На запитання про вміння планувати і здійснювати індивідуальну роботу з метою розвитку творчих сил більше ніж половина студентів не змогли дати відповідь, а 24% відповіли, що бачать індивідуальну роботу у виконанні індивідуальних карток, завдань, прикладів; 62% майбутніх учителів відповіли, що не знають, як прогнозувати варіанти розвитку виконання й оцінювання проективних завдань, передбачати можливі труднощі та розробляти варіанти їх подолання.

Наприкінці експерименту знову було проведено таке саме анкетування, і в ньому студенти наголошували, що проектна діяльність – це не тільки робота з інформацією та сучасне використання комп'ютерної техніки задля презентацій, а й вміння виділяти головне, розвиток творчості, врахування індивідуальних потреб, вміння планувати роботу, ставити мету і завдання, вміння прогнозувати, узагальнювати, аналізувати, передбачати результати власної роботи. Уже 86% опитуваних студентів змогли сформулювати визначення проектної діяльності вчителя, 94% розкрили сутність проективних умінь. На думку 78% студентів, майбутньому вчителю потрібні проективні уміння для активізації, забезпечення ефективності й оптимізації роботи, розвитку творчості. А 76% майбутніх учителів відповіли, що їм ста-

нуть у пригоді проективні вміння у майбутній професійній діяльності не тільки для використання на уроках, а й для розвитку і вдосконалення власних проективних умінь для будь-якого іншого виду нетрадиційної, творчої роботи у комплексі з традиційною. Після експерименту вже 67% респондентів змогли відповісти, що врахування інтересів, потреб, особистісних якостей при виборі змісту проективних завдань відбувається завдяки вмінню аналізувати, прогнозувати, спостерігати. Ще 63% майбутніх учителів відповіли, що здійснювати індивідуальну роботу з метою розвитку творчих сил можуть за допомогою індивідуальної самостійної роботи над проблемним, дискусійним завданням, написанням творів, підготовкою творчих завдань, виконанням диференційованих робіт різної складності тощо. А 76% майбутніх учителів відповіли, що після ознайомлення з теорією і практичного виконання проектного завдання, маючи певний досвід, вже чітко знають, як прогнозувати варіанти розвитку виконання й оцінювання проективних завдань, передбачати можливі труднощі та розробляти варіанти їх подолання.

У другому анкетуванні щодо діагностики сформованості вмінь планувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів 68% респондентів висловилися на початку експерименту про позитивне ставлення, інтерес до проектної діяльності, але про самостійність у доборі нових джерел інформації і презентації проектної діяльності й вивчення додаткової літератури з питань педагогічного проектування висловилось тільки 11%. Лише 42% студентів розуміють психологічні особливості впровадження проектних завдань й адекватність методів і прийомів при виконанні проектних завдань. Щодо вміння передбачати результат педагогічної дії і використовувати проективні уміння в комплексі позитивно відповіли лише 29% опитаних. На жаль, об'єктивну оцінку власному рівню сформованості проективних умінь змогли дати лише 27% респондентів, а щодо планування алгоритму підвищення рівня власної педагогічної майстерності та вдосконалення професійної діяльності 69% відповіли, що не знають, як це робити. Отже, як свідчать результати проведеного дослідження, більшість студентів не приділяють суттєвого значення наявності (або відсутності) у вчителя проективних умінь, а тим більше, не здатні виокремлювати їх у системі загальних і професійних умінь учителя.

Наприкінці експерименту було проведено повторне анкетування, у якому після набутого досвіду виконання проектних завдань 85% майбутніх учителів відповіли, що виявляють самостійність у доборі нових джерел інформації стосовно проектної діяльності й вивчення додаткової літератури; 72% студентів розуміють адекватність методів і прийомів навчання при виконанні проектних завдань цілям і змісту навчання; 67% відповіли, що вміють передбачати результат педагогічної дії і використовувати проективні вміння в комплексі. Розуміють доцільність використання проективних умінь у власній педагогічній діяльності 89% студентів, об'єктивну оцінку власному рівню сформованості проективних умінь змогли дати вже 86% респондентів, планування алгоритму підвищення рівня власної педагогічної майстерності та вдосконалення професійної діяльності проводять 71%. А при плануванні роботи вже 94% майбутніх учителів уміють аналізувати та враховувати результати попередньої діяльності, намічати шляхи закріплення та подальшого розвитку досягнутого з метою послідовного усунення недоліків.

Протягом експерименту було визначено найкращу форму і метод навчання з формування проективних умінь – метод проектів. Проаналізовано кілька стадій виконання проективних завдань методом проектів: організаційно-підготовчий, технологічний, узагальнюючий. Визначено критерії оцінювання проектних завдань: ак-

туальність проблеми; активність кожного студента; характер взаємодії учасників; глибина дослідження; аргументація висновків, доказовість; оформлення роботи; презентація проекту, уміння відповідати на запитання, лаконічність відповідей. Доведено підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя під час виконання проектних завдань завдяки активній, динамічній ролі майбутнього вчителя, комбінації різних форм роботи – парної, групової, зі здобуття досвіду соціокультурної, соціальної взаємодії, колективного співробітництва за інформаційно-змістовним і процесуально-діяльнісним критеріями. У студента також розвивається творча особистість, підвищуються самоаналіз, самоконтроль і самооцінка, розвиваються й удосконалюються проектні вміння і навички, підвищується професійно-педагогічна компетентність, поглиблюється педагогічне співробітництво і взаємодія, зміцнюються міжпредметні зв'язки. Усе це сприяє оптимізації процесу професійної підготовки в цілому. Методом педагогічного експерименту завдяки виконанню проектних завдань виявлено три типи студентів за мірою сформованості інформаційно-змістовного і процесуально-діяльнісного критеріїв, а саме: студенти з високим, середнім, низьким рівнями. Визначено студентів з високим, середнім, низьким рівнями рефлективного критерію шляхом опитування, анкетування, тестування і проведення контрольної роботи.

На *контрольному* етапі експерименту здійснювали аналіз і порівняння отриманих у ході експерименту результатів.

Здатність учителя до проектування суттєво впливає на об'єктивність і адекватність оцінки педагогічної діяльності, безперервне самовдосконалення особистості вчителя та результатів його праці, створення сприятливих умов для професійного зростання. Результати експериментальної роботи з упровадження проективних умінь у навчально-виховному процесі позначилися на якості й ефективності професійної підготовки майбутніх учителів.

У ході експериментального дослідження було виявлено, наскільки впливає застосування проективних завдань на формування визначених нами критеріїв професійної підготовки.

Наведемо зведену таблицю динаміки зростання рівня професійної підготовки майбутніх учителів щодо визначених критеріїв.

Таблиця

Порівняльна характеристика рівнів професійної підготовки майбутніх учителів за визначеними критеріями і їхніми показниками до і після експерименту (у кількості студентів експериментальних груп, осіб)

Рівень	Мотиваційний критерій		Інформаційно-змістовний, процесуально-діяльнісний критерії		Рефлективний критерій	
	до експ-ту	після експ-ту	до експ-ту	після експ-ту	до експ-ту	після експ-ту
Низький	61	18	107	26	104	24
Середній	97	72	60	81	66	99
Високий	26	94	17	77	14	61

Як видно з таблиці, найвищі результати за високим рівнем професійної підготовки майбутніх учителів спостерігалися за мотиваційним критерієм. Трохи нижчі показники на високому рівні було одержано за інформаційно-змістовним і процесуально-діяльнісним критеріями. Такі результати, на нашу думку, зумовлені тим, що показники цих критеріїв є більш стійкими властивостями, формування яких ви-

магає й більше часу. І дещо нижчі показники високого рівня виявилися за рефлективним критерієм. Таке становище ми пов'язуємо з тим, що рефлексія проективних умінь ще й досі належить до кола не до кінця розв'язаних педагогічних проблем, оскільки має специфічні дидактичні функції контролю й оцінювання, які залежать від різних типів зовнішніх і внутрішніх критеріїв.

Висновки. Проведене експериментальне дослідження розв'язало проблему перевірки ефективності сформованих протягом трьох років у майбутніх учителів проективних умінь у процесі професійної підготовки, що проходило кількома етапами: на констатувальному, формувальному, контрольному етапах. Таким чином, ми дійшли висновку, що в експериментальних групах для формування проективних умінь при вивченні навчальних дисциплін використовувалася проектна технологія, покликана стимулювати студентів до самостійного оволодіння необхідними знаннями й уміннями. Аналіз отриманих результатів дав можливість виявити підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів за визначеними нами критеріями.

Література

1. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Х., 2000. – 164 с.
2. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова. – Х., 2002. – 400 с.
3. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х., 2005. – 224 с.
4. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль "Направленность" / В. А. Семиченко. – К., 2004. – 521 с.

СУЩЕНКО Т.І.

ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ З ПОЗИЦІЙ ПЛАНЕТАРНОГО ПІДХОДУ

Світ вступив в епоху глобальної конкуренції, у якій досягнення окремих держав у будь-якій сфері чи галузі неминуче залежить від розвитку інших держав у цих сферах. Тому, з погляду тенденцій суспільного розвитку, *планетарне* означає об'єднання в ціле окремих країн і народів, окремих культур і освітніх просторів. Це доцільна єдність і взаємозв'язок концептуальних підходів, цілеспрямована узгодженість стратегічних дій, соціальних, національних, економічних процесів і явищ задля покращення якості людського життя, екологічного, культурно-просвітнього простору на основі вивчення існуючого світового досвіду та найновіших і найпрогресивніших наукових досягнень. Це, насамкінець, відкриті ділові контакти, інформаційні впливи на кожну людину, спільний з усіма народами планети потужний пошук оптимальних шляхів побудови стратегії життя, розвитку вміння жити разом, способів координації спільних зусиль світової спільноти для збагачення загальнолюдських, правових, інформаційних, духовних, етнічних можливостей для повноцінного розвитку й саморозвитку людини.

Об'єктивні зміни в життєдіяльності людства, міжнародні тенденції в осмисленні головних підвалин якісно нового розуміння світових та національних вартостей мають спонукати освітян до формування в молодого покоління та дорослих громадян планетарного бачення ролі закономірного зростання контактів, взаємозв'язків, взаємообов'язків між націями, спільнотами, державами; творення досконалішого порядку у глобальному та локальному вимірах призначення й рефор-

мування освіти, врахування чинника єдності та неоднорідності національних спільнот, необхідності їх соціальної інтеграції та сталого розвитку духовності й безпеки людства.

Аналіз порівняльно-педагогічних праць останніх років (М. Красовицького, Л. Пуховської та ін.) свідчить про те, що в європейському науково-педагогічному просторі уже сьогодні авторитетними виданнями в умовах інтеграції за рядом ознак вважаються ті, які впливають на загальні тенденції суспільного розвитку та були виконані як міжнародні проекти, зокрема, на замовлення і за підтримки Ради Європи: "Підручник з початкової освіти в Європі" під редакцією професора Лісестерського університету М. Галтона і професора Ліверпульського університету А. Блайс та "Підручник з професійної підготовки вчителів у Європі: проблеми і тенденції" під редакцією професора Відкритого університету Великобританії Б. Муна та професора М. Галтона [2, с. 54].

Дослідниця проблем порівняльної педагогіки професор Л. Пуховська, зокрема, констатує, що до міжнародних досліджень належать відомі в європейському освітньому просторі педагогів з різних країн Європейської спільноти, на думку яких, в останнє десятиліття розвиток усіх систем і моделей педагогічної освіти в Європі проходив під значним впливом ідеї професіоналізації.

У зв'язку з цим система освіти і науки України має не тільки постійно адаптуватись відповідно до тенденцій суспільного світового розвитку, а й випереджати ці процеси, що означає: сприйняття всього нового, прогресивного у світовій і вітчизняній науці та освітній практиці, підготовку висококваліфікованих фахівців, безперервність та ступенєвість освіти, її випереджальний характер.

Різні аспекти проблеми планетарного підходу до освіти, зокрема у філософії та педагогіці, знайшли своє відображення у працях Р. Абдулова, В. Астахова, М. Берулави, В. Гаврилюка, С. Гончаренка, О. Дружинського, Г. Ібрагімова, М. Іванчука, Б. Кедрова, К. Корсака, В. Кременя, Н. Миропольської, Л. Пуховської, В. Семенова, Г. Сєрікова та ін.

Мета статті – окреслити основні пріоритети освітніх систем у світлі тенденцій суспільного й планетарного розвитку.

На думку сучасних дослідників глобальних освітніх процесів, окрім інших важливих пріоритетів, планетарний підхід до освіти посилює увагу до розкриття та наукового обґрунтування нових методологічних аспектів у системі підготовки педагогічних кадрів як основного суб'єкта впливу на еволюцію й динаміку стрімких суспільних змін, які стають надзвичайно важливим аспектом духовного, морально-культурного способу життя людини. Це актуалізує перед освітою нову її інтеграційну функцію, що має своє підґрунтя.

На цьому тлі інтеграція, яка вже вступила у свої права, об'єднує, упорядковує все те, що ніколи ще не об'єднувалось у єдине ціле. Взяти хоча б комерціалізацію освіти, надання платних освітніх послуг, які за логікою мають бути високоефективними й гарантованими. Час змінює структури, цілі, завдання, підходи тоді, коли відсутнє в суспільстві розуміння призначення самих цих інновацій.

Світ, у якому зараз живуть люди, у тому числі й у нашій державі, перебуває у стані невизначеності, спотворення системи цінностей, руйнації культури, відчуженості та розчарованості.

Науковці багатьох галузей науки наполягають на терміновому формуванні в людей такого планетарного мислення, під яким розуміється цілісний науковий сві-

тогляд, у якому ставлення людини до навколишнього середовища і до самої себе, ціннісні орієнтири її пізнання і діяльності розглядаються крізь призму глобальних, планетарних проблем людства. У зв'язку з цим розуміння інтеграції різних наук набирає сили, цьому сприяє потреба вирішення групи глобальних та інших проблем, без чого не можна сподіватися на виживання людства і забезпечення його стійкого розвитку.

Серед тих засобів, на які може розраховувати частина людства у вирішенні вказаних проблем, найбільш перспективною є така педагогічна наука й освіта, яка концептуально побудована на прогресивних ідеях інтеграції навколо глобальних проблем життєдіяльності людства і кожної конкретної особистості зокрема з урахуванням прогресивних ідей, започаткованих філософом В. Кудіним щодо потреби у зміні людством багатьох його нинішніх ідеалів та прагнень, уявлень про життєві цінності, про вибір людиною власного сповідального шляху до щасливої долі.

Справді, на думку В. Кудіна, уже сучасна освіта має зосередити увагу на формуванні тих загальнолюдських цінностей життя, у яких не буде місця агресії, сутяжництву, насильству, безжалісній експлуатації чужої праці, збагаченню за рахунок інших, використанню зброї як засобу панування над іншими країнами і народами [3, с. 245].

Відірваність освіти від цих глобальних проблем гальмує розвиток суспільства, освіти, самої особистості (учня, вчителя, будь-якого громадянина планети). Цим, перш за все, пояснюється і той усіма визнаний, факт, що знання механічно не переростають у гуманні й порядні відносини між людьми, а з них – у стиль поведінки. Більше протилежних випадків, коли, наприклад, грамотні й навіть обізнані у сфері юриспруденції люди свідомо порушують права інших, вирубують ліси під власні дачі, скоюють цинічні фінансові махінації і не вбачають у цьому ніякого гріха перед народом, перед суспільством, перед своїми батьками та дітьми. Свого часу К.Д. Ушинський попереджав, що знання не роблять людину вихованою.

Вчені всього світу стурбовані тим, що вже не можна продовжувати робити на Землі тільки те, що хочеться, що людина, де б вона не мешкала, має приймати на себе – в особистому й історичному плані – відповідальність за все те, що відбувається на планеті.

Дослідники науково обґрунтовують необхідність формування засобами освіти планетарного мислення, йдеться про зародження взаємозалежного й інтегрованого світу, про духовність як усвідомлення своєї належності до цілісного світу. Виживання й спасіння цивілізації науковці планети пов'язують з такими трьома глобальними факторами:

– подолання в усьому світі нерівності націй;
– подолання нерівності націй у самих державах;
– глобальне підвищення культури людства і суспільної моралі в усіх сферах життєдіяльності та людських стосунках.

Нову модель людського співіснування на Землі вчені пов'язують також із загостренням екологічної кризи. Перша жінка-космонавт В. Терешкова зі сльозами на очах розповідала дітям "Артеку": "Облітаючи Землю, вперше відчула, що люди мають турбуватися про свою планету, берегти її. Я була приголомшена, дивлячись на Землю з Космосу. Я миттєво зрозуміла, яка маленька й тендітна наша планета, яка кудись рухається в темноті Всесвіту. Одразу стало зрозуміло, що всі ми включені в одну життєву систему, яка підтримує існування кожного з нас. Кордони, по-

значені на картах, умовні. Відокремленість шкодить нам, бо різниця між нами незначна, порівняно з тим, що нас поєднує".

Тому освіта й виховання мають виступати основними факторами впливу на підготовку громадян до життя в умовах цілісності, взаємозалежності, відповідальності й турботи, замість вузькоорієнтованої моделі життєдіяльності на Землі.

З яких би позицій ми не підходили до парадигми освіти, потрібно оперативніше робити безпосередні практичні кроки до участі у дослідженні та розв'язанні розглянутих глобальних проблем. Здійснення таких кроків вимагає серйозного наукового обґрунтування відповідей педагогів-дослідників та вчителів на такі важливі запитання:

Якими мають бути сьогодні цілі загальної освіти, що визначають її зміст та організацію?

Яким чином відбирати зміст планетарно орієнтованої освіти, яким мають оволодіти діти в школі?

За якими критеріями мають оцінюватись якості отриманої освіти в школах, гімназіях, ліцеях, вищих навчальних закладах?

Відповіді на ці запитання визначають стратегію розвитку педагогічної науки, освіти будь-якої країни, її пріоритети та напрями.

Але чи досліджені закономірності функціонування й розвитку освітніх процесів з урахуванням того, що відбувається в науці, на Землі, у Всесвіті? Чи стурбовані цими проблемами організатори модернізації сучасної освіти, чи мають наміри враховувати тенденції суспільного розвитку? Чи зацікавлена, врешті-решт, влада у вихованні усім світом заявленої гуманної, порядної, безкомпромісної і кришталево чесної особистості? Чим можна переконати в цьому практичного освітянина, якщо критерієм якості освіти і його праці вважається рівень навченості випускників у цілому і володіння ними спеціальними знаннями й навичками зокрема?

Першорядного значення вищесказане набуває, коли йдеться про переосмислення пріоритетів у підході до основних шляхів модернізації освітньої галузі, зокрема, про заміну назв окремих закладів, чим останнім часом заклопотані організатори національної освіти.

І. Підласий цілком логічно зауважує: "Помиляються керівники, намагаючись перефарбуванням стін, євроремонтами чи перерозподілом обов'язків між завучами досягти істотних змін. Кінним плугом можна було орати хоч уздовж, хоч упоперек поля, на врожай це не впливало. Результати істотно поліпшив трактор. Так і в педагогіці. Коли її технології пов'язують з появою нових заходів, застосуванням сучасних інформаційних технологій, суттєвим підвищенням кваліфікації вчителів, то можна вірити в прогрес, тому що тут наявний первинний зміст переозброєння виробництва. Але коли нас переконують, що школа стала навчати і виховувати краще з набуттям статусу гімназії чи ліцею, я сумніваюсь" [4, с. 22].

Вважаємо такий підхід до стратегії розвитку освіти не тільки правильним, але й конструктивним. Найактуальнішою стає підготовка нових учителів, які не в майбутньому, а зараз мають становити духовно-інтелектуальну педагогічну еліту, яка, маючи величезний творчий потенціал, реально впливала б на перебіг подальших перетворень в Україні і в усьому світі. Чи враховують таку нову місію майбутнього вчителя ті, хто здійснює його професійне і громадське становлення, готує до виконання ним свого історично-суспільного призначення?

Зрозуміло, що якісний бік вирішення цієї проблеми, а також інтеграції освітньої галузі повністю залежить від науково-методичного забезпечення стратегії культури світу, яка полягає в такому:

– формування базової культури особистості, її вміння виявити своє ставлення до світу, до людей, до себе в самобутніх національних формах;

– розуміння вчителем відповідальності як учителя людства, який стоїть біля витоків суспільства майбутнього, як учителя, що формує особистість дитини, людини для всього людства;

– перебудова системи освіти в систему виховання та розвитку особистості;

– перетворення все ще існуючої практики авторитаризму у відносинах суб'єктів навчально-виховних закладів, закладів культури урядових установ, громадських організацій на основі розробки і використання науково обґрунтованих програм під назвою "До культури світу" [7];

– формування у дорослих і дітей нової свідомості з орієнтацією на світову культуру, адекватної почуттям, потребам і діям, відповідальності за безпеку, благополуччя, комфорт і радість життя.

Таким чином, проаналізовані нами окремі напрями інтеграції в освітній сфері дають змогу дійти висновку, що до найважливіших, сучасних і гострохарактерних цілей освіти можна зарахувати такі, як:

– залучення дітей і дорослих до осмислення стану сучасної планетарної екології через ознайомлення з біологічними регіональними системами різного масштабу, з їх взаємозалежностями та наслідками взаємодії з підсистемами інших регіонів;

– гармонізація міжособистісних відносин на основі реалізації загальнолюдських цінностей, на досягненнях у цій сфері різних культур і цивілізацій, на повазі етнокультурних особливостей інших народів;

– ознайомлення дітей з випадками міжетнічних конфліктів, етнічним багатством людського роду, з миротворчими формами захисту прав людини;

– навчання дітей умінню жити й працювати разом, у команді, у групі, брати на себе відповідальність за долю інших людей;

– здійснення психологічного оздоровлення учнів гуманістичними методами виховання через успішну творчу працю, духовну взаємодію, стимулювання й оволодіння методами самооздоровлення тощо.

Зусилля освітян, таким чином, мають бути спрямовані на вирішення глобальних проблем виживання цивілізації, яке вимагає педагогічної співпраці, співтворчості й координованого розвитку нового громадянина планети.

Не слід забувати, що ситуація у вищих навчальних закладах України, де духовні цінності втрачаються, змінюються й нівелюються, теж є складовою кризового стану суспільства.

Ганебні явища, які останнім часом поширюються серед молоді, зокрема паління, бездумне вживання наркотиків і алкоголю, агресія, насильство, споживацька психологія, брак навичок регулювання власної поведінки, несуть загрозу і їх власному життю, і всьому цивілізованому суспільству. Правозахисники, правоохоронні органи, волонтерські організації світу разом з педагогами готують з метою захисту суспільної моралі спеціальні кіно- й фотофакультативи, спецкурси на теми "Стандарти загальнолюдської поведінки", "Суспільна мораль – межі допустимого", "Правова культура та культура міжетнічних відносин" тощо.

Вузівський педагогічний процес сьогодні – це перехід від шкільної змістовно-інформативної системи навчання до науково-аналітичної, гуманітарної, креативно-культурологічної, за якої реалізується діалогічна форма навчального спілкування і пізнання істини, де викладач працює у тісній співтворчості зі студентами і завжди сам збагачується, де не існує однозначної істини, а є простір для варіативної думки, ідей, переконань – все це умови, за яких особистість розвивається легко і всебічно. Чим принципово відрізняється навчання у ВНЗ від шкільного?

Головною ознакою вузівського навчання є його спрямованість на професійну підготовку, висока розумова діяльність, швидкість і логічність системно-аналітичного мислення, фундаментальність знань, формування генетичної потреби у творчій самостійності, яка буде потрібна протягом усього життя, якісно нове бачення себе, своєї ролі й участі в педагогічному процесі, що вимагає реальних і глибинних змін у професійній діяльності його організатора – викладача.

Щоб побудувати вузівський педагогічний процес на акмеологічній основі, зробити його релевантним внутрішнім потребам студентів, відображенням у їх свідомості "Я – в майбутньому", необхідно надавати перевагу не тому, що викладається, а тому, як викладається, використовуючи інформаційний матеріал безпосередньо з найновіших досягнень науки, з життєдіяльності тієї спільноти, у якій перебуває студент, беручи до уваги, що релевантність досягається тільки за умови, якщо вони (студенти) визнають таке навчання вельми корисним для подальшої долі й професійної діяльності.

Стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів створення емоційно-моральних ситуацій, які слід вважати основною педагогічною умовою перетворення зовнішнього впливу (що спеціально створений викладачем) у внутрішній (що зумовлено характером прояву психічних процесів у студентів), а також бажання студента, оскільки поки він сам не захоче щось зробити, ніхто не може його до цього змусити. Таке перетворення відбувається за умови оптимальної педагогічної взаємодії з викладачем, відсутності психологічного бар'єра, максимального використання в навчальному процесі особливостей аудиторії, індивідуальних намірів та інтелектуальних можливостей студентів, своїх привабливих особистісних якостей і рис характеру, що створює найкращі можливості для розвитку мотивації студентів, сприяє діалогу та духовній взаємодії, співпереживанню радості досягнення, усвідомленню значущості навчання в особистісному та професійному становленні, рефлексії.

Для цього викладачеві необхідно мати "вимучену" ним самим професійну стратегію, авторську концепцію й технологію.

Професійна діяльність викладача за своєю природою, характером і результатами є морально-етичною, тому від нього залежить втілення конкретних моделей виховання громадян України в життя, вплив на підвищення його якості.

Якщо в школі учні є споживачами знань, то у вищих навчальних закладах студенти мають готуватись до того, щоб стати учасниками його творення. Це зовсім інший спосіб життя й інтелектуальної діяльності людини, нова її вершина, інше "АКМЕ".

Важливо пам'ятати і про те, що залежно від характеру вузівського педагогічного процесу можуть з'являтися (особливо на перших етапах вузівського навчання) у структурі особистості студента й негативні новоутворення, якщо не враховувати глибинних причин і відхилень в умовах нової системи його життєдіяльності. Найскладнішим у цьому випадку є феномен, який психологи-дослідники називають

феноменом “афект неадефактності”. Це стійкий емоційний стан, який виникає у студентів у зв’язку з відсутністю успіху в навчанні і який характеризується ігноруванням самого факту відсутності успіху чи небажанням визнати себе його винуватцем. Для швидкого й ефективного вирішення цих проблем існує у викладачів найліпший спосіб створення розгалуженої системи самостійного вибору різного рівня складності завдань. Такий вибір – важливий крок викладача до особистісно орієнтованої системи навчання, особистісно орієнтованого розвитку студента і до найголовнішого в цьому процесі – досягнення контакту, духовної взаємодії, яскраво вираженої співпраці і подальшої інтелектуальної співтворчості.

Але, на жаль, етика і духовна взаємодія у вузівському педагогічному процесі ще не вводиться до дидактичного простору навчальних занять. Як правило, більшість викладачів навчальну діяльність розглядають у відриві від цих глобальних і винятково важливих факторів впливу на мотивацію професійної підготовки, вважаючи, що співпраця зі студентами і співтворчість мають відбуватися самі по собі.

Як свідчить практика, студенти найчастіше втомлюються не від самостійного набуття знань, а від непорозумінь, які виникають у них у ділових навчальних контактах з викладачами. Нетактовність, відсутність емпатії, недоброзичливість з боку суб’єктів педагогічного процесу ускладнюють його і знижують ефективність. Виникає суперечність між тенденцією гуманізації вузівського педагогічного процесу та створенням у вищих навчальних закладах педагогічних умов реалізації відомих, теоретично обґрунтованих концепцій, пов’язаних з пошуком належної й своєчасної відповіді на весь цей комплекс “викликів майбутнього” (К. Корсак).

Слід зауважити, що в дослідженнях багатьох учених уже конструювались моделі інтеграційних процесів у формуванні особистості сучасного випускника ВНЗ задовго до виникнення питання про підписання Болонської конвенції, зокрема, утверджується й розвивається А. Джуринським концепція виховання мешканців Землі – як спільного Дому людства [5].

Посилаючись на світовий досвід подолання кризи в освіті, Л. Воробйова, зокрема, підкреслює, що найважливішим завданням освітньої інтеграції є робота, спрямована на духовне зближення народів, подолання взаємних образ та недовіри між ними [6].

К. Корсак, аналізуючи стан сучасної світової вищої школи, вважає, що зміни соціальних і політичних пріоритетів багатьох країн світу зумовили перегляд основної мети освіти, перехід від виховання громадянина якоїсь однієї держави до формування “громадянина світу”, людини відповідальної й освіченої, мораль якої має досягнути рівня відповідності тим завданням, які вже зараз потрібно вирішувати [1].

Логічно випливає висновок про те, що вдумливе ставлення до творчої спадщини інших народів дасть змогу яскравіше уявити й побачити не тільки різницю, але й знайти спільне у ставленні до дійсності, допоможе більш глибоко пізнати своє рідне, допоможе дати відповідь на важливе запитання: “Як жити разом у мирі та злагоді, утверджувати досвід системної оптимізації вирішення економічних та екологічних проблем та гарантувати гармонію і культуру стосунків між людьми?”

Висновки. Отже, в основі пріоритетів інтеграції освітніх процесів має бути перехід від виховання громадянина країни до формування громадянина планети. Механізм такого переходу має стати для педагогічної науки предметом наукового осмислення та науково-методичного забезпечення основних завдань освітніх закладів, які полягають не тільки у формуванні знань, а й насамперед у такому:

– розкриття та примноження особистісного загальнокультурного, духовного й інтелектуального потенціалу;

– пробудження потреби в усвідомленні себе громадянином планети під час виконання професійної ролі, рефлексії своїх сильних і слабких сторін у процесі своєрідного “примірювання” себе до цієї ролі;

– спонукання громадян до внутрішньої самоорганізації самонавчання, професійного самовдосконалення;

– стабілізація, розширення поля філософсько-освітнього аналізу, закріплення мотивів використання новітніх досягнень для самовдосконалення у вибраній професії, науковий супровід цього процесу;

– максимальне використання освітянами навчальних закладів власного життєвого й професійного потенціалу та досвіду в об’єктивному оцінюванні світових культурно-освітніх подій для досягнення гідної мети – підвищення цивілізаційно-компетентнісних характеристик кожного громадянина України.

Відповідно до цих завдань зростає роль і значення викладача – центральної фігури всієї системи вищої освіти. Недостатня його загальна професійно-педагогічна підготовка стає гальмом розвитку суспільства, його оновлення. Спроби реформувати вищу школу, не готуючи нового викладача, приречені на провал. Сучасному ВНЗ необхідний викладач як інноваційна особистість, з високим рівнем професійно-педагогічної підготовки, цивілізаційної та соціальної компетентності, а головне, з іншим стилем мислення, адекватним основній потребі – духовного оновлення майбутніх спеціалістів.

Кожна історична епоха висуває свої критерії ефективності освіти, що свідчить про невичерпність і вічну багатоаспектність цієї проблеми, об’єктивізацію постійної потреби її дослідження та вдосконалення.

Вважаємо за необхідне, спираючись на сучасні концепції І. Зязюна, І. Беха, С. Гончаренка, В. Гриньової, К. Корсака, В. Кременя, В. Кудіна, І. Лернера, В. Лозової, Ю. Мальованого, І. Прокопенка, Л. Пуховської, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, А. Сущенка та інших, пов’язані з оволодінням громадянами України основами світової культури, практичними вміннями й навичками етики, діалогічної культури людських стосунків, формуванням українця як громадянина світу, виділити як спеціальний і обов’язковий компонент державної освітньої програми з урахуванням позицій глобального планетарного мислення.

Література

1. Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в XXI столітті: інтегрально-філософський аналіз : монографія / К.В. Корсак. – К., 2004. – 224 с.

2. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л.П. Пуховська // Теорія і практика управління соціальними системами : щоквартальний науково-практичний журнал. – Х. : НТУ”ХПІ”, 2000.

3. Кудин В.А. Раздумья / В.А. Кудин. – [2-е изд., доп.]. – Харьков : НТУ “ХПИ” 2006. – 356 с.

4. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.

5. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. / А.Н. Джуринский. – М., 1998.

6. Воробйова Л.С. Світовий досвід у подоланні кризи вищої освіти / Л.С. Воробйова // Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : тези доповідей Всеукраїнської науково-методичної конференції. – К. : КНУ, 2000.

7. Приоритеты современной педагогики : материалы международного педагогического проекта Р.Е.А.С.Е. // Международное движение “Педагоги за мир и взаимопонимание” ; центр педагогики мира ; [под ред. Э.С. Соколовой]. – М., 1993. – 160 с.

ТАРАСЕНКО Т.В.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Для забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації сучасному українському суспільству необхідні висококваліфіковані вчителі, здатні до творчої праці. Модернізація вітчизняної системи вищої освіти у межах Болонського процесу супроводжується зростанням вимог до майбутнього вчителя іноземної мови, його професійного рівня. Під впливом досягнень сучасної науки, активного політичного життя, співпраці із зарубіжними партнерами особливої значущості набувають соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та теоретико-методологічні аспекти підготовки нового типу вчителя – ерудованого, культурного спеціаліста, здатного вирішувати складні педагогічні проблеми. Саме від рівня професійно-педагогічної культури вчителя залежить ефективність виховного та навчального процесу в закладах освіти. На жаль, у вищих педагогічних закладах освіти формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців приділяється недостатньо уваги, що створює проблему в подальшій роботі випускників ВПНЗ.

Становленню професійної культури майбутніх учителів присвятили свої праці такі науковці, як: І.Д. Бех, В.М. Гриньова, Н.В. Гузій, Е.Д. Клементьєв, Н.В. Крилова, К.А. Литвинова, В.Є. Мілерян, С.Ю. Пащенко, В.А. Правоторов, В.В. Сагада, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, Я.О. Черньонков, П.П. Щербань.

На підставі аналізу цих та інших праць можна зробити висновок про існування проблеми, зумовленої суперечностями між:

– потребою суспільства в педагогах-професіоналах, що зростає, і недостатнім рівнем підготовки випускників ВПНЗ до здійснення педагогічної діяльності [4, с. 69];

– необхідністю підвищення ефективності процесу формування педагогічної культури майбутніх філологів і недостатньою теоретичною й методичною розробленістю цієї проблеми;

– можливостями формування професійної культури студентів ВПНЗ під час вивчення фахових дисциплін та реалізацією набутих знань і вмінь на практиці. Соціальна та педагогічна значущість, недостатня розробленість проблеми формування професійної культури майбутніх філологів, необхідність пошуку нових підходів до її вирішення визначили вибір теми статті.

Мета статті – описати ефективну модель формування професійно-педагогічної культури майбутнього філолога, оскільки з усіх застосовуваних шляхів пізнання саме моделюванню притаманне найбільш глибоке проникнення в теоретичне мислення та практичну діяльність дослідника.

Методологічна функція моделювання полягає в тому, що цей метод є універсальним засобом прирощення знання, яке дає змогу суттєво скорочувати витрати праці й часу на проведення дослідження. Модель чітко визначає компоненти – складові системи; схематично й точно подає зв’язки між компонентами, надаючи можливість порівняти зв’язки всередині модельованого об’єкта зі зв’язками всередині моделі; генерує та породжує запитання, а отже, стає інструментом для порів-

няльного вивчення різних галузей явища, процесу. До моделювання звертаються тоді, коли неможливо одразу розпочати пізнання сутності об'єкта й немає умов для безпосереднього оволодіння ним, оскільки дослідження моделі дає змогу вивчати закономірності, не доступні для пізнання іншими способами. Ідеалізовані моделі об'єктів, явищ, процесів застосовуються майже в абсолютній більшості досліджень, що використовують системний підхід, оскільки будь-яка система моделюється [1, с. 5].

Процес формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя іноземної мови розглядається нами також з позицій системного підходу (див. рис.).

Рис. Модель формування професійно-педагогічної культури

Розроблена нами модель передбачає формування професійно-педагогічної культури майбутніх філологів під час навчання у ВПНЗ. Для досягнення поставленої мети мають бути виконані зазначені в моделі завдання, які випливають зі складових гуманістичної педагогічної культури. Перше з цих завдань стосується потре-

бнісно-мотиваційної сфери особистості, яка характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, що становлять основу мотивів. Безпосередня мотивація включає естетичні, пізнавальні, творчі мотиви, пов'язані зі змістом праці. Вони передбачають гуманістичну педагогічну позицію у ставленні до учнів, захист їх прав та інтересів, підтримку кожної індивідуальності, здатність бути вчителем.

У процесі розвитку цієї сфери особистості важливою є операційно-технічна сфера діяльності – інтегральна якість, що характеризується сукупністю суспільних і спеціальних знань, умінь та навичок, професійно важливих якостей. У професійному навчальному закладі пріоритет віддають формуванню спеціальних знань, умінь і навичок, які вдосконалюються в процесі навчально-професійної, а потім і професійної діяльності особистості. Вони включають психолого-педагогічну компетентність, розвинуте педагогічне мислення, освіченість у сфері предмета викладання та володіння педагогічними технологіями [5, с. 17].

Формування операційно-технічної сфери в майбутнього вчителя іноземної мови має свою специфіку, пов'язану з особливостями цього навчального предмета. Основою навчання іноземної мови є комунікативна функція вчителя [3, с. 30], яка визначає реалізацію навчально-виховних завдань. "Іноземна мова" являє собою трудомісткий навчальний предмет, який вимагає великої кількості вправляння. Ці особливості суттєво впливають на діяльність учителя іноземної мови, який повинен здійснювати особливий, порівняно з іншими навчальними дисциплінами, підхід до навчання, керувати майже одночасно двома видами діяльності учнів: засвоєнням мовленнєвого матеріалу та спілкуванням іноземною мовою; розвивати в учнів навички монологічного та діалогічного мовлення, прищеплювати їм культурні традиції народу, мова якого вивчається; формувати такі якості, як комунікативність, тактовність, коректність у спілкуванні іноземною мовою; здійснювати виховання учнів, встановлювати й регулювати відносини з ними засобами іноземної мови. Таким чином, професійно важливі якості відіграють роль тих внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи й вимоги діяльності.

Розвиток рефлексивно-оцінювального компонента є важливим для осмислення власних дій і вчинків. Засновані на рефлексії самоаналіз та самооцінка забезпечують контроль і саморозвиток власної педагогічної діяльності, культуру професійної поведінки та спілкування, вибір способів саморозвитку і, як результат, подальший розвиток професійно-педагогічної культури студента.

Для успішного виконання поставлених завдань необхідно дотримання таких умов: наявність відповідного спецкурсу з нормативно-правовим забезпеченням, методичне та кадрове забезпечення процесу формування педагогічної культури майбутніх філологів з оптимальним поєднанням традиційних та нетрадиційних форм і методів, здійснення моніторингу ефективності цього процесу.

Змістова система нашої моделі має модульний характер і відповідно до завдань складається з трьох взаємопов'язаних модулів: потребнісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного, рефлексивного.

Поєднання традиційних та нетрадиційних формам і методів роботи із суб'єктами діяльності має забезпечити досягнення поставленої мети. Традиційна лекційно-семінарсько-залікова форма навчання, яка передбачає виклад навчального матеріалу викладачем лекційним методом, подальше відпрацювання цього матеріалу на семінарських та практичних заняттях і перевірку результатів засвоєння у формі заліку, забезпечує систематичний характер навчання, правильне подання ло-

гічно впорядкованого матеріалу, постійний емоційний вплив особистості викладача, оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні [2, с. 15]. Подолати недоліки традиційних форм і методів навчання, серед яких найсуттєвішими є відсутність індивідуалізації навчання, усереднений підхід до навчання студентів, неналежна їх самостійність, пасивність, слабкий зворотний зв'язок, можна за допомогою методів та форм інтерактивного навчання. Поєднання традиційних і нетрадиційних форм та методів роботи дає змогу ефективно сформувати професійно-педагогічну культуру майбутніх фахівців.

Висновки. Таким чином, здійснюється функціонування моделі: зміст роботи визначають на підставі інформації про цілі, завдання, умови ефективності, вплив на суб'єкта діяльності. Після проведення означеної роботи з використанням відповідних форм і методів вивчаються та аналізуються одержані результати. Ці результати приводять у відповідність до визначених критеріїв з подальшим порівнянням показників з поставленими цілями. Після цього в разі потреби в зміст роботи вносять необхідні корективи та здійснюють подальшу педагогічну взаємодію. Саме тому запропонована модель є ефективним інструментом формування професійної культури майбутніх учителів-філологів.

Література

1. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є.М. Павлютенков. – Х. : Вид. група "Основа", 2008. – 272 с. – (Б-ка журн. "Управління школою"; Вип. 4 (64)).

2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

3. Творча особистість вчителя: проблеми теорії та практики : зб. наук. праць / ред. кол. : Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : УДПУ, 1997. – 319 с.

4. Уваркіна О. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста / О. Уваркіна // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 69–73.

5. Щербань П. Педагогічна культура та її значення в суспільстві / П. Щербань, П. Щербань // Рідна школа. – 1998. – № 6. – С. 16–18.

ТИЩЕНКО О.І.

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ЄДНОСТІ ЗАГАЛЬНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ

Під професійним відбором, професійним вихованням розуміють складну спеціалізовану процедуру вивчення й оцінки придатності того чи іншого кандидата до оволодіння цією спеціальністю, досягнення рівня майстерності й успішного виконання зазначених обов'язків.

Мета статті – висвітлити основні положення концепції формування єдності загального і професійного виховання.

Вища школа готує фахівців для конкретної професійної діяльності. Професія випускника ВНЗ є виразом науково-технічної готовності молодого фахівця виконувати виробничі функції. Досвід переконує нас, що має бути повна відповідність між здобутою на факультеті кваліфікацією й характером виконуваних функцій. Якби випускник не просто здобував фах, а й засвоював основи професійної етики, то вона була б важливим стимулом у подоланні труднощів при працевлаштуванні за фахом.

Є відомості, що певна частина вихованців ВНЗ, хоч і працюють за своїм фахом і на тому місці, куди їх було призначено, висловлює незадоволення своєю спеціальністю. Це негативно впливає на якість роботи.

Таким чином, спостерігаємо парадоксальне явище. З анкет ми дізнаємося, що майже всі студенти свідомо й за бажанням обрали факультет, задоволені вибором фаху, а після закінчення навчання більшість з них органічно не вростає у свою спеціальність, не любить її.

Чим це можна пояснити? Щоб відповісти на це запитання, потрібно враховувати ще одну важливу обставину. У відповідях на запитання анкети більшість студентів писала, що свідомо обирали науку, яка їм подобається, а не професію, що дає факультет.

Тепер давайте з'ясуємо педагогічну суть цієї проблеми. Зрозуміло, що професійне виховання студента має поліпшуватись. Не будемо заперечувати, що професійна підготовка потребує поліпшення в науково-технічному плані, але цим проблема не вичерпується. Педагогічно важливим буде питання поліпшення психологічної та моральної підготовки до професійної діяльності. Сформований фахівець, учитель володіє багатогранними складним якостями. Одним з важливих аспектів цих якостей є ставлення людини до своєї професії. Наше життя на кожному кроці доводить, що повна віддача творчих сил можлива тільки улюбленій справі, що тільки при глибокій захопленості ідеями свого фаху можна найповніше реалізувати знання й здібності. Отже, педагогічна суть цієї проблеми має і матеріальний зміст, бо повна віддача сил фахівця позначається на реальних наслідках праці людей на виробництві.

Таким чином, ми повинні підкреслити, що психологічна підготовка спеціаліста до конкретної професії має поєднуватись із загальним формуванням особистості, з усією виховною роботою на факультеті.

У ВНЗ кожного профілю виробляються цікаві традиції. Деякі з них безпосередньо стосуються професійного виховання. Серед них, наприклад, щорічні зустрічі з вихованцями факультету. Студенти з особливим захопленням зустрічаються із своїми старшими друзями, ставлять десятки запитань професійного характеру, а потім листуються з ними. Ми помічали, як після зустрічі з ними у студентів помітно підвищувався інтерес до проблем професійної підготовки.

Професійне виховання, професійний відбір тісно пов'язані з проблемою професійної придатності, під якою розуміють наявність у кандидата комплексу знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для виконання професійної діяльності відповідно до вимог до її ефективності.

Професійна придатність визначається взаємодією комплексу змінних особистості та самої діяльності, яка (взаємодія) приводить до успіху або невдачі в професійній діяльності та відображається в показниках ефективності діяльності й задоволеності нею.

Професійний відбір поширений у всіх країнах світу і протягом тривалої історії свого розвитку пройшов декілька етапів, починаючи з ініціативного підбору кандидатів на певну професійну діяльність до створення статистичних норм, заснованих на кількісних і якісних вимірюваннях індивідуально-психологічних якостей представників конкретних професій.

У світовій і вітчизняній педагогіці розроблено немало принципово вдосконалених і зовсім нових технологій освіти. Характерною особливістю виступає їх психолого-педагогічний характер, який дає змогу реалізовувати принцип природовідповідності й уникнути суб'єктивізму, волюнтаризму та авантюризму в педагогічній роботі. Використання найбільш адекватних специфіці юридичної освіти сучасних інтенсивних технологій – сьогодні реальний інноваційний ресурс.

До суттєвих і актуальних для юридичної освіти належать такі технології:

– формування й підтримка готовності студента до оволодіння навчальним матеріалом;

– забезпечення інтересу студентів до заняття та педагогічного співробітництва;

– проблемність навчання, його гуманізація й демократизація;

– навчання й виховання в дусі здорового способу життя;

– самоформування особистості студента;

– комп'ютеризація навчання та виховання.

Заняття вимагає не тільки активності викладача, але й високої активності студента. Бажано, щоб на занятті кожен студент хотів би якісно засвоїти все те, чому його навчають, був психологічно активним, напружено працював, тобто перебував у стані готовності до оволодіння навчальним матеріалом від початку і до кінця заняття.

Основні особливості технології цієї роботи такі:

– заняття може дати максимальний ефект, якщо викладач не зводить своє завдання до викладу навчального матеріалу, а паралельно орієнтований на вирішення завдання формування й підтримки готовності студентів до оволодіння навчальним матеріалом на кожному занятті;

– заняття треба проводити з повною самовіддачею, натхненням, які позитивно транслюються на студентську аудиторію. Якщо викладач ставиться до заняття як до тягаря, якщо він чимось стурбований, то все це, як правило, позначається на виразі обличчя, очей, загальному вигляді, тоні голосу, навіть викладенні змісту і, як наслідок, на настрої студентів;

– заняття має бути цікавим, постійно приваблювати й утримувати увагу студентів.

Досягти такої мети можна завдяки таким факторам, як:

а) підбір повідомлень, прикладів, рекомендацій такого змісту, який привертав би увагу;

б) різноманіття й комбінування характеру навчального матеріалу (не тільки теоретичних положень, але й доказів, цифр, таблиць, прикладів їх практики, даних наукових досліджень, цитат, практичних рекомендацій, висновків тощо);

в) різноманіття та комбінування методів (розповідь, пояснення, розбір, показ, відповіді на запитання, обговорення, вправи, зміна навчальної обстановки, контрольні заходи, завдання тощо);

г) багатство мовних і немовних прийомів (зміна висоти голосу, інтонації, наголосу, темпу й ритму звучання слів; виразність міміки і жестів; зміна пози і місця перебування в навчальному приміщенні тощо). Трапляється, що важливе положення, яке викладач пояснював, не привернуло уваги студентів, і більшість з них не записали його в конспект. Варто повторити його повільніше, і аудиторія ніби прокинеться, почне дружньо роботи записи;

д) стиль викладання матеріалу "під конспектування". Конспектування на заняттях нормативно не є обов'язковим, але коли студент хоче мати гарний конспект і веде його, він обов'язково буде уважним на занятті. Слід заохочувати конспектування, особливо, коли підручника немає або він застарів. Заохочувальну роль виконує стиль, який вирізняється чіткою логікою викладу, структуруванням, виділенням переходів від однієї структурної одиниці до іншої, уповільненням темпу викладу (близьким до диктанту) у місцях, які студентові слід було б відмітити в конспекті. При влучному викладенні матеріалу викладачем студенти самі переконуються, наскільки

корисний і доцільний короткий, змістовний і чітко структурований конспект (а не суцільна стенограма). Це стимулює увагу на наступних заняттях;

е) керуванням увагою безпосередніми звертаннями до аудиторії ("Зверніть увагу на…"), періодичним розслабленням (позбавляючи необхідності напружено конспектувати, наводячи приклади, міняючи методи викладу, затримуючись на детальному розгляді якогось питання, звертаючись до аудиторії, усуваючи причини, які відволікають студентів, враховуючи їх втомленість у кінці заняття, дня, тижня) говорити слід настільки голосно, щоб усі чули і настільки тихо, щоб слухали;

є) вибором форм, організації й методів проведення занять, що стимулюють увагу.

Ніякий матеріал не може бути добре засвоєним, якщо він нецікавий. Інтерес мобілізує можливості, забезпечує увагу, краще розуміння та запам'ятовування. Те, що робиться з цікавістю, робиться вдвічі успішніше. Ідея цікавої школи – одна з ідей розвитку світової педагогіки.

Інтерес – позитивне пізнавально-емоційне ставлення людини до нового, невідомого, що супроводжується прагненням розібратися в ньому. Він може бути поверховим (цікавість, реакція на нове, наочне, яскраве; як якість він притаманний малоосвіченим, інтелектуально й духовно малорозвиненим людям) і глибоким (допитливість, цікавість до змісту, розуміння причин, ідей, доказів); нестійким, ситуативним і стійким, особистісним (якістю людини). Загальна психолого-педагогічна стратегія його розвитку у студентів: від поверхового, ситуативного – до змістовного, глибокого пізнавального інтересу, а від нього – до інтелектуальної потреби, професійної зацікавленості як якостей особистості юриста. Тому турбота викладачів про цікавий хід заняття, про те, щоб воно не було нудним, не абстрактно-гуманітарною вигадкою, а необхідністю, проявом зрілості – одна з вихідних умов успіху навчання в цілому.

У технології забезпечення інтересу студентів на занятті можна виділити ряд особливостей.

Необхідний постійний і виражений прояв самого інтересу викладача до заняття, захоплення ним.

Людині завжди цікаве те, що має для неї значення. Тому потрібне постійне розкриття студентам значення матеріалу, який вивчається на початку заняття, при переході до вивчення наступного основного питання плану теми, при викладанні окремих положень і порад. Важливо не обмежуватися словами "це важливо", "це дуже важливо". Розуміння важливості слухачами досягається роз'ясненням того, що вони дають студентові, як можуть бути застосовані в майбутній практичній роботі, як вплинуть на успіх і застережуть від помилок і неприємностей.

Слід активно користуватися психологічно обґрунтованими та перевіреними педагогічною практикою методичними прийомами збудження й утримання інтересу студентської аудиторії:

– наочності (покази);

– конкретизації (перехід від абстрактних, теоретичних роздумів до конкретних подій, взятих з життя або практики);

– персоніфікації (нагадування прізвищ, конкретних регіонів, організацій; звернення до особистого досвіду студентів, персональне звернення до будь-кого в аудиторії);

– співучасті (запрошення студентів до спільного пошуку відповідей на запитання, створення проблемної ситуації, залучення студентів до вирішення практичних завдань).

Педагогічна взаємодія – невід'ємний і дуже важливий елемент педагогічного процесу.

Аналіз досвіду талановитих педагогів свідчить про те, що, незважаючи на різноманітність форм організації і методики проведення занять, у них є й спільне: вміння побудувати і так провести заняття, що на них панує атмосфера піднесення, зацікавленості, високої активності, взаєморозуміння викладача й учнів, ділової доброзичливості. При цьому заняття перетворюється із заходу з передання інформації на дружню спільну роботу, спрямовану на високоефективне досягнення навчальної мети. Замість зорового й слухового контакту між вчителем та учнями функціонує міжособистісна взаємодія, якій властиві:

– прагнення і викладача, і студента до єдиної мети, що породжує співробітництво;

– взаєморозуміння викладачем і студентами один одного, усвідомлення спільності інтересів і необхідності взаємної підтримки;

– доброзичливе, довірливе ставлення один до одного, задоволення від спілкування й спільної роботи;

– взаємна доброзичливість, наполегливість, самовіддача;

– "культ навчання", емоційне піднесення, зацікавленість, гарний настрій, захопленість заняттям, наполегливість у вирішенні завдань заняття;

– взаємодопомога в подоланні труднощів;

– об'єктивність у взаємних оцінках, справедливість, культура відносин і спілкування.

Висновки. Взаємодія викладача і студентів, яка відзначається згаданими вище особливостями, дістала назву педагогічного співробітництва. Це вищий рівень педагогічної взаємодії, який забезпечує високі освітні результати.

Освіта не може залишатися острівцем старого світу в новому світі. Вона розвивається й може не відставити від вимог життя, що стрімко розвивається, обов'язково використовуючи інтенсивні педагогічні технології.

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.

ТОПЧІЙ Г.С.

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сьогодні, як показують педагогічні дослідження, багато майбутніх учителів виявляють стійкі стереотипи майбутньої діяльності, що слабо орієнтовані на саморозвиток, причиною чого є недостатній рівень технологічного забезпечення викладання навчальних дисциплін, використання традиційних форм навчання. Такий пі-

дхід в організації підготовки майбутнього вчителя приводить до конформізму, прагнення діяти лише за алгоритмами, що освоєні, відсутності самостійності у виборі напрямів і засобів навчання та виховання, що не дає змоги створювати умови для успішного саморозвитку власної особистості й особистості учня.

Мета статті **–** охарактеризувати стан застосування ігрових педагогічних технологій у навчальному процесі ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження доводить, що реалізація структурно-функціональної моделі саморозвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя вимагає відповідної технології для досягнення необхідного результату в професійно-педагогічній підготовці.

Поняття "технологія" привнесене в педагогіку з технічних дисциплін, однак в умовах підготовки майбутніх учителів застосовується в навчальному процесі.

Так, Ф. Фрадкін зазначає, що педагогічна технологія в історії педагогіки − це системний, нормативний опис діяльності вчителя й учня, спрямований на досягнення освітньої мети. Відмінність педагогічних технологій від сфер матеріально-технологічної або інженерної діяльності полягає в тому, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким наочним полем, однозначним набором функцій, відокремленістю власне професійних дій від спонтанного спілкування, переживання. Операційна сторона педагогічної діяльності не може бути відокремлена від її особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція – від емоційної. Суб'єктивність, варіативність результату не дають змоги забезпечити такий самий рівень його передбачуваності, як в інженерно-технічних галузях.

Педагогічна технологія як комплексний інтеграційний процес розглядається у працях А. Бєлкіна, В. Беспалька, Т. Ільїної, Д. Космодем'янської, М. Кларіна, І. Лернера, О. Пєхоти, Г. Селевка та інших дослідників.

Н. Щуркова визначає педагогічну технологію як набір різних прийомів педагогічної дії як природної й гармонійної поведінки педагога в контексті сучасної культури, на рівні його високої духовності та психолого-педагогічного розуміння ситуації, що розгортається. Це операційне забезпечення гуманних, психологічно виправданих функцій дорослого щодо дитини, яка входить у світ [1].

А. Пітюков розглядає педагогічну технологію як оптимально організовану взаємодію дитини з навколишнім світом, від якої залежить характер її відносин як з педагогом, так і з іншими людьми [2].

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи "педагог − середовище − учень" у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо). Їй притаманні загальні риси та закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики − електронні й нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо.

Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології[3].

Для вирішення завдань нашого дослідження вважаємо за доцільне застосовувати при підготовці майбутніх учителів ігрові педагогічні технології.

Для виявлення сутності ігрових педагогічних технологій важливо розмежування гри й ігрових технологій. Аналізуючи поняття "гра", "ігрова технологія", "іг-

рова педагогічна технологія”, ми можемо виділити ряд відмінностей цих понять (див. табл.). Гра є як окремим структурним елементом, так і складеним компонентом ігрових технологій, у її процесі розвиваються конкретні якості особистості. Цінується чіткість у діях, що проводяться, пропонуються конкретні механізми та алгоритми дій.

Таблиця

Структура “гри”, “ігрової технології”, “ігрової педагогічної технології”

Структура діяльності	“Гра”	“Ігрова технологія”	“Ігрова педагогічна технолгія”
Цілепокладання	Визначено основні цілі, ретельно розроблено структуру гри	Чітко сформовано цілі, визначено структуру дій, спрогнозовано результат діяльності	Визначено тільки напрям ігрового процесу, відпрацьовуються уміння спільного моделювання педагогічних ситуацій
Зміст	Відпрацювання конкретних умінь, доведення їх до навичок. Розробка алгоритмів ігор	Відпрацювання конкретних умінь, певних типів комунікацій, дотримання чіткої послідовності виконання операції	Корекція саморозвитку у структурі особистості, формування певних цінностей та ціннісних відносин. Варіативність при обиранні відпрацьованих умінь
Операції	Дії використовуються на прикладі, за аналогією чи шаблоном. Дії мають чіткий характер, уміння та навички відпрацьовані до автоматизму	Прояв творчості в межах заданої проблематики на репродуктивному рівні. Відпрацьовуються дії діяльності, що змодельвана, та дається її оцінка	Варіативність у процесі ігрової діяльності, наявність елементів ігрового моделювання ситуації. Вільне входження в роль і оперування ігровими прийомами
Результат, що очікується	Можливо багаторазове повторення однієї й тієї самої структури, ланцюга	При досягненні результату, що запланований, можливий перехід на інший рівень	Основним є не результат, а сам процес ігрової діяльності, можливо повторення форми, але з новими змінами та змістом, що змінений

Можливе багаторазове повторення ланцюга дій. Ігрова технологія дає можливість моделювати конкретний аспект професійної діяльності, при цьому можливе своєчасне корегування дій. У процесі ігрових педагогічних технологій піддаються саморозвитку спеціальні професійно значущі якості. Важливим є механізм варіативності, можливості ігрового моделювання, а також розвитку творчих здібностей. У їх процесі відбувається корекція структури особистості, ціннісних відносин та інтеріоризації набутих знань і вмінь із зовнішньої сфери у внутрішню структуру особистості.

Під час організації гри студент виконує квазіпрофесійну діяльність, тобто діяльність професійну за формою, але навчальну за своїм результатом і змістом.

Ефективність використання гри досягається за рахунок повного відтворення реальних умов професійної діяльності та за рахунок включення студента в ігрову ситуацію. До змісту навчальної ігрової діяльності доцільно включати елементи проблемності, певні суперечності.

Гра є основою для побудови комплексу ігрових педагогічних технологій. У структурі ігрової діяльності ми виділяємо п'ять етапів: підготовчий; введення в гру; ігрова взаємодія; вихід з гри; аналіз гри.

Характеристика змісту діяльності на різних етапах гри:

– підготовчий етап − постановка цілей − визначення предмета гри і преметного поля;

– введення в гру − вибір ролей − визначення повноважень − визначення механізму інтегрування подій у грі;

– ігрова взаємодія − контроль і корекція ігрового процесу − реалізація ігрової ідеї;

– вихід з гри − завершення рольової взаємодії − досягнення ігрової мети;

– аналіз гри − підбиття підсумків − ігрове моделювання.

На першому етапі домінує діяльність координатора, яким може бути педагог або студент, котрий організує безпосередньо сам процес гри. Пряма взаємодія координатора з учасниками гри починається з *етапу введення* в гру, де через діяльність координатора здійснюється емоційний настрій учасників, задається темп і характер гри, а також визначаються ролі та рівень свободи діяльності учасників гри. Пояснення гри має бути коротким, образним, чітким і супроводжуватися показом окремих елементів, зміною місць, технікою руху й тактикою переміщення. Якщо в грі багато правил, які відразу засвоїти важко, деякі можна умисне упустити та пояснити їх по ходу гри.

На третьому етапі відбувається реалізація ігрової ідеї, координаторові відводиться контрольна і корегувальна функції, які дають змогу досягти поставлених цілей гри.

На завершальному етапі учасники гри можуть проводити рефлексію, якщо це відповідає завданням координатора, і підбивають підсумки. За наслідками гри координатор моделює подальшу діяльність (спільно або самостійно). Таким чином, діяльність координатора впродовж усіх етапів гри визначає цілеспрямованість ігрової взаємодії та перспективи розвитку учасників.

Теоретичний аналіз джерел дав змогу зробити висновок, що для саморозвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя необхідно розробити комплекс ігрових педагогічних технологій на основі системного, особистісно орієнтованого та моделювально-діяльнісного підходів.

Для виявлення стану застосування ігрових педагогічних технологій було проведено констатувальний експеримент. В експерименті взяли участь студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (студенти II–IV курсів, 167 осіб). Їм було запропоновано інтерв'ювання з метою виявлення застосування ігрових форм у навчальному процесі у вищому навчальному закладі. Всіх респондентів просили відповісти на такі запитання:

1. Чи застосовуються при проведенні практичихі занять ігри?

2. Назвіть дисципліни, у яких викладачі використовують ігрові елементи, фрагменти або в повному обсязі ігри.

3. Чи здійснюється засвоєння нового матеріалу більш доступно із застосуванням ігор (ділових, рольових та ін.)?

4. Чи стимулює гра вивчення цієї навчальної дисциплни?

5. Які професійно значущі якості необхідні під час ігри більшою мірою?

– наполегливість;

– самостійність;

– ініціативність;
– активність + заповзятливість + мобільність + відповідальність;
– ініціативність + відповідальність + самостійність.

6. Чи задовольняють Ваші потреби у професійних знаннях лекції, семінари, практичні заняття?

7. Чи потребують розвитку ігрові методи навчання?

8. Оберіть форми навчання, яким Ви віддаєте перевагу: ігрові форми, розбір конкретних ситуацій, семінар, лекції, практичні заняття.

Так, при відповіді на перше запитання лише 26,7% підтвердили, що при проведенні практичних занять використовуються ігри. При відповіді на друге запитання 36,7% студентів зазначили, що використовуються ігрові елементи при вивченні таких дисциплін: англійська мова, ділова українська мова, педагогіка. Серед опитаних 27,8% зазначили, що вивчення фахових дисциплін буде більш ефективним (економічного профілю) при застосуванні ігрових фрагментів або ігор у повному обсязі. Студенти зазначають (запитання 5), що під час гри їм необхідні такі професійно значущі якості: самостійність (12%), ініціативність (26%), активність + заповзятливість + мобільність + відповідальність (37,8%), ініціатиність + відповідальність + самостійність (29,4%).

Таким чином, отримані дані свідчать про необхідність застосування ігрових педагогічних технологій у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів.

Висновки. Отже, у статті проаналізовано сутність ігрових педагогічних технологій; визначено особливості понять “гра”, “ігрова технологія”, “ігрова педагогічна технологія”. Спостереження за процесом навчання майбутніх учителів у вищих навчальних закладах дає змогу зробити висновок про те, що робота із застосування ігрових педагогічних технологій проводиться недостатньо повно. Все це вимагає розробки комплексу ігрових педагогічних технологій та їх запровадження у процес навчання майбутніх учителів.

Література

1. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М., 2002. – 224 с.
2. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии : учебно-практ. пособ. / В.Ю. Питюков. – М., 1997. – 174 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Кітенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О.М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М., 2007. – 368 с.
5. Борисова Н.В. Новые технологии активного обучения / Н.В. Борисова. – М. : ИЦПСКПС, 2000. – 146 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

ТЮРІНА В.О., СВЄТОЧЕВА І.І.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Динамічний розвиток економічного суспільства України, зумовлений особливостями людського фактора, актуалізував проблему пошуку і впровадження педагогічних технологій, які забезпечують передачу позитивного досвіду в освітній

підготовці менеджера фармацевтичного університету і впливають на ефективність професійної діяльності.

Підготовка менеджера у фармацевтичному закладі як активної, творчої особистості з високим потенціалом розвитку, фахівця зі сформованими професійними, моральними, громадськими позиціями визначає необхідність організації навчального процесу на засадах інноваційної та педагогічної діяльності. Покращення роботи вищих навчальних закладів України передбачає впровадження у педагогічний процес нових ідей та інноваційної підготовки фахівців. Розвиток педагогічних технологій в умовах вищого фармацевтичного закладу відбувається відповідно до перспектив вивчення спеціальних дисциплін та окремих напрямів професійної підготовки, у їх тісному взаємозв'язку з новітніми технологіями навчання.

Сьогодні педагогічною наукою нагромаджений певний досвід вивчення та впровадження педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищих закладів освіти. Цю проблему розглядали такі вчені, як: В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремінь, В.І. Луговий, О.М. Пєхота, О.В. Сухомлинська, В.Д. Шадриков та ін.

Проблема професійної освіти з урахуванням ефективності використання технологій підготовки студентів привертала увагу таких дослідників, як А.І. Бублик, П.Н. Ісаєва, Л.Д. Карпишова, Р.М. Лотовська, А.А. Миролюб, Л.О. Михайлова, О.І. Моісеєнко, Т.Н. Нікуліна, В.К. Розова, Н.К. Скляренко, І.О. Смолюк, В.О. Тюріна та ін.

Значний інтерес для наукового пошуку становлять праці сучасних авторів США, які розглядали основні концепції професійної підготовки Дж.С. Беннінг, Д. Віадеро, І.А. Вінн, В.Дж. Гатчинз, Г. Кірченбаум, Л. Колберг, М. Прат, Л.І. Расс, С.Б. Сайман, К.П. Скот, В. Хантер, у яких аналізуються особливості їх підходів.

Метою статті є визначення ролі впровадження педагогічних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі.

Сучасні вищі навчальні заклади використовують інноваційних технологій у процесі професійної підготовки з метою формування особистості майбутнього фахівця. У Законі України "Про вищу освіту" розкрито стратегію держави щодо розбудови національної системи освіти, трансформації та інтеграції в європейське і світове співтовариство відповідно до вимог Болонського процесу.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства.

Необхідно істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, упровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, розробити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти. Усі ці проблеми потребують першочергового розв'язання.

В Україні мають забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя [4].

Сьогодні постає проблема формування професійного мислення в контексті загального інтелектуального розвитку особистості, розв'язання завдань вищої освіти студентів-менеджерів фармацевтичного університету передбачає акцентування

уваги дослідників на питанні технологічної підготовки майбутніх фахівців як складника професійної освіти. Необхідність дослідження інноваційних підходів до технологічної підготовки майбутнього менеджера фармацевтичної галузі, врахування основних компонентів впливу на їх реалізацію – одна з проблем сучасної педагогічної науки і практики, що потребує всебічного й уважного вивчення.

У педагогічній науці ще недостатньо досліджена проблема організації навчального процесу в умовах інформатизації освіти, зокрема, питання розробки інноваційних ідей, осмислення їхнього впливу на формування і розвиток професійного мислення творчої особистості студента, використання новітніх інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі. Аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми розвитку технологій професійної підготовки менеджерів у фармацевтичному закладі свідчить про недостатність їх використання у реальній педагогічній практиці, про неоднозначну оцінку науковцями і практиками цього вагомого питання.

У педагогічній і психологічній літературі використовується поняття “технологія”, яке прийшло до нас разом з розвитком комп’ютерної техніки та впровадженням нових комп’ютерних технологій. У педагогічній науці існує термін “педагогічна технологія”.

Термін “педагогічна технологія” може розглядатись у трьох аспектах:

1) науковому – як частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та відображає педагогічні процеси;

2) процесуальному – як опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягання результатів навчання;

3) діяльнісному – здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Будь-яка педагогічна технологія має задовольняти основні методологічні вимоги – критерії технологічності, якими є: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність.

Концептуальна частина педагогічної технології – це наукова база технології, це психолого-педагогічні ідеї, які закладені в її фундамент.

Змістовну частину технології становлять загальні та конкретні цілі, а також зміст навчального матеріалу.

Процесуальна частина являє собою сукупність таких елементів: організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності студентів, методи і форми роботи викладача, діяльність педагога з управління процесом засвоєння матеріалу, діагностика навчального процесу.

Як і будь-яка технологія, педагогічна технологія – це процес, під час якого відбуваються якісні зміни впливу на студентів. Педагогічну технологію можна подати у вигляді такої формули: цілі, завдання, зміст, методи (прийоми, засоби), форми навчання.

Освітня технологія (технологія у сфері освіти) – це сукупність науково й практично обґрунтованих методів та інструментів для досягнення певних результатів у галузі освіти.

Освітня технологія – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем [3, с. 11].

Поняття “освітня технологія” більш об’ємне, ніж “педагогічна технологія” (для педагогічних процесів), тому що освіта включає, крім педагогічних, ще різно-

бічні суміжні напрями, такі як соціальні, соціально-політичні, управлінські, культурологічні, психолого-педагогічні, медико-педагогічні, економічні тощо. З іншого боку, поняття "педагогічна технологія" зустрічається у всіх розділах педагогіки.

Технологічний підхід до викладача, студента та навчання посідає особливе місце серед освітніх технологій, що передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей.

У зарубіжній літературі є такі близькі терміни: technology in education – технології в освіті, technology of education – технології освіти; educational technology – педагогічні технології.

Однозначного визначення терміна "освітня технологія" ще не існує. Більшість учених сприймає освітню технологію дуже вузько – наприклад, як технологію викладання, навчання або навчальної діяльності.

У словнику С.І. Ожегова та Н.Ю. Шведової розглядаються такі терміни, як "технологія", "педагогіка", "освіта". Технологія [2, с. 797] визначається як сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис засобів (способів) виробництва. Педагогіка [2, с. 497] – наука про виховання та навчання, а освіта [2, с. 436] – отримання систематизованих знань і навичок, навчання, просвітництво.

В.О. Тюріна під педагогічною технологією розуміє таку побудову діяльності педагога, у якій всі дії, що входять до неї, представлені у певній цілісності та послідовності, а навчання і виховання передбачають досягнення необхідного результату і мають прогностичний характер [1, с. 251].

Технологізація навчально-виховного процесу в сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці пов'язана з пошуком таких педагогічних підходів, які могли б перетворити навчання і виховання на своєрідний виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом [1, с. 250].

Застосування технологічного підходу й терміна "технологія" до соціальних процесів, до сфери духовного виробництва – освіти, культури, – це відносно нове, більш складне явище для соціальної дійсності. О.М. Пєхота вважає, що педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана із застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією [3, с. 13].

Застосування технологічного підходу у педагогічній діяльності дає викладачу змогу:

– управляти та передбачати результати педагогічного процесу;
– на науковій основі систематизувати й аналізувати практичний досвід;
– обирати найбільш ефективні і розробляти нові педагогічні технології.

Основними змістовними елементами моделі освітньої технології є такі компоненти: назва технології, концептуальні положення, мета і завдання навчання, ключові слова, понятійний апарат.

При виборі педагогічної технології навчання необхідно вивчити можливості кожної технології та застосовувати їх відповідно до особливостей навчання в процесі підготовки менеджерів у вищому фармацевтичному навчальному закладі.

Кожна педагогічна технологія має свою специфіку, що відображає способи організації навчальної діяльності та може застосовуватися на основі різних критеріїв. На наш погляд, підставою для вибору технологій навчання є рівень самостійності студентів у навчальній діяльності та особливості їх майбутньої професійної діяльності.

Висновки. У процесі застосування педагогічних технологій відбувається формування базових компетентностей, які є складовими професійної компетентності майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі, а отже, і всієї якості в цілому.

Література

1. Використання освітніх технологій як засіб модернізації освіти у вищих навчальних закладах МВС України "Держава і право: проблеми становлення і стратегія розвитку" : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Суми, 17–18 травня. 2008 р., м. Суми. Ч. ІІ. – Суми : Вид.-вироб. підприємство "Мрія-1", ТОВ 2008. – 340 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – [4-е изд., дополн.]. – М. : ООО "А ТЕМП", 2006. – 944 с.
3. Пєхота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О.М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Указ Президента України "Про національну доктрину розвитку освіти" від 17 квітня 2002 р. № 347/2002.

УЛЬЯНОВА В.С.

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МУЗИЧНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Забезпечення особистісно спрямованого педагогічного впливу на учнів передбачає звернення особливої уваги вчителів на формування емоційної сфери молодших школярів. У свою чергу, науковцями доведено, що значні потенційні можливості з цього питання має музично-ігрова діяльність. Тому проблема формування емоційної сфери учнів початкової школи під час організації їхньої музично-ігровій діяльності є дійсно актуальною.

Позитивну роль музично-ігрової діяльності в розвитку емоційної сфери відзначали такі відомі педагоги-гуманісти, як Г. Ващенко, Я.А. Каменський, А. Макаренко, М. Монтесорі, Г. Пестолоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер. Особливості формування емоційної сфери молодших школярів розкрито у працях Н. Кудикіної, Л. Хоружи, К. Чорної. Психологічний аспект проблеми відображений у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Мухіна, П. Якобсона. Наявність особливої чутливості молодших школярів до впливів довкілля, їх емоційна реакція на безпосередні враження, чуйність до різноманітних емоційно-образних стимулів висвітлено в наукових працях І. Беха, О. Киричука, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович. Стимулювальний вплив музично-ігрової діяльності на розвиток емоційної сфери молодших школярів схарактеризовано такими спеціалістами з мистецтвознавства, як: М. Лещенко, Л. Масол, Л. Пилипенко, О. Рудницька, Г. Шевченко, Б. Юсов.

Окремі аспекти визначеної проблеми розглядалися також у контексті проведення наукових пошуків, присвячених: розвитку емпатії й моральних почуттів особистості (Т. Гаврилова), формуванню емоційного ставлення естетичних форм, моральних почуттів (Н. Дмитракова, А. Ільїн, В. Тимченко, К. Радіонова), емоційному стимулюванню гуманних почуттів (М. Юр'єва), формуванню пізнавальних інтересів особистості (Н. Бібік). Значний інтерес у контексті дослідження викликає також аналіз досвіду зарубіжних педагогів щодо стимулювання розвитку емоційно-почуттєвої сфери засобами музичної педагогіки, проведений М. Лещенко.

Отже, теоретичний аналіз проблеми формування емоційної сфери молодших школярів у музично-ігровій діяльності виявив широкий спектр підходів до її вирішення з погляду різних наукових галузей: педагогіки, психології, мистецтвознавст-

ва. Обрання теми статті пояснюється необхідністю розв'язання наявної суперечності між потребою у вирішенні порушеної проблеми та недостатнім рівнем її розв'язання на теоретичному і практичному рівнях.

Мета статті **–** розкрити сутність поняття "емоційна сфера", визначити її структуру, проаналізувати комплекс педагогічних умов активізації емоційної сфери молодших школярів у музично-ігровій діяльності.

Як з'ясовано з наукових праць, нерідко терміни "емоції" та "почуття" автори використовують як синоніми. Утім, найчастіше у вузькому значенні під поняттям емоція мають на увазі безпосереднє, тимчасове переживання людиною якогось враження, на відміну від почуттів, які мають більш сталий характер [3, с. 67]. В емоціях людини міститься багата гама відтінків: від легких, ледве вловлюваних змін настрою до різких коливань, нерідко вибухів, які психологи називають афектами. Афективний стан виявляється в постійному зростанні емоційного напруження; він є динамічним і яскраво вираженим, завжди має певне завершення [2, с. 45].

Під час проведення дослідження ми також враховували наукові погляди І. Беха, Б. Додонова, О. Кононко, В. Семиченко, які на основі визначення емоцій і почуттів розкрили сутність поняття емоційної сфери особистості. Так, емоційна сфера дитини охоплює сукупність емоцій як особливих психічних процесів і станів, пов'язаних з потребами й мотивами, а також почуття як стійкі емоційні ставлення до навколишньої дійсності та відображення емоційної сторони духовного світу особистості, що зростає [3, с. 23]. Можна також сказати, що ця сфера являє собою сукупність таких психічних процесів, які виражаються у формі її переживання, ставлення до матеріальних і духовних явищ довкілля [5, с. 42]. Емоційну сферу також вважають компенсаторною сферою духовного життя особистості, оскільки вона призначена для утримування процесу життєдіяльності в оптимальному режимі й запобігання руйнівним впливам на організм, що перебуває на стадії формування.

Отже, за результатами аналізу психологічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів визначено такі компоненти емоційної сфери молодших школярів:

– емоційні реакції, які є короткочасними й виявляються в емоційному тоні відчуттів-переживань життєво важливих впливів (бажань) і низці ситуативних емоцій як форм вираження ступенів задоволення потреб (задоволення – незадоволення, симпатії – антипатії, радості – смутку, сорому тощо);

– емоційні стани, які є тривалішими в часі та обсязі й виявляються як настрій, афект, стрес;

– емоційне ставлення, яке є довготривалою в часі сформованою якістю особистості, що виявляється в пристрастях як домінуючих стійких почуттях або у стійких почуттях до матеріальних і духовних об'єктів як вищого рівня розвитку емоцій.

Як виявлено, у формуванні системи ставлень учнів молодшої школи до себе, навчання, однолітків, дорослих, а також позитивної налаштованості на процес навчання визначальним є емоційний компонент взаємодії педагога з дитиною. Тобто саме атмосфера спілкування педагога з дітьми сприяє розвитку їх психологічних новоутворень у цьому віці [6, с. 78]. Емоційна залежність дитини від учителя є важливою особливістю соціально-психологічного становлення дитини.

В. Мухіна в цьому контексті виділяє таку характеристику молодшого школяра, як емоційний голод. Потреба дитини в позитивних емоціях, атмосфері емоційного комфорту, яку створює дорослий, значною мірою визначає особливості її поведінки [3]. Як наголошує у своїх наукових працях Т. Шевчук [8], атрофія потреби

молодшого школяра в емоційному контакті з учителем негативно впливає на розвиток його гуманістичних якостей.

Вивчаючи особливості дітей молодшого шкільного віку, вчені звертають особливу увагу на агресивних, емоційно розгальмованих, сором'язливих, тривожних учнів. Спільним для всіх цих дітей, що мають проблеми в емоційній сфері, є наявність неадекватної афективної реакції, яка в молодших школярів має захисний, компенсаторний характер [5, с. 36]. Деякі тривожні діти в ситуаціях особливого психологічного напруження переживають емоційну дезорганізацію мислення. Дослідники зазначають, що існує пряма залежність між емоційною депривацією й дитячою агресивністю, суворістю покарання та рівнем агресивності дитини.

Науковцями також доведено, що емоційна сфера молодших школярів ефективно розвивається за умови співвідношення її з музично-ігровою діяльністю. Така діяльність характеризується високим рівнем мотивації, результативністю, відповідністю соціальним нормам і активізує діяльність тих, кого навчають, унаслідок продуманих цілеспрямованих педагогічних дій і вдалої організації педагогічної взаємодії. Музично-ігрова діяльність має пріоритетний вплив на розвиток емоцій і почуттів музично-образного мислення учнів з різним типом індивідуальної обдарованості: емоційно-почуттєвим, музично-образним, раціонально-образним.

Відомі фахівці в галузі психології творчості (Р. Арнхейм, Л. Виготський) підкреслювали, що в музично-ігровій діяльності важливим для появи емоцій і почуттів є не тільки результат, але і сам процес самореалізації особистості [8]. Цінною є також думка вчених про те, що правильно організована музично-ігрова діяльність молодших школярів дає їм змогу навчатися зовнішньому вираженню власного внутрішнього емоційного стану мовою пластики, засобами статичних форм і динамічних образів [4, с. 26].

Отже, вчителю слід пам'ятати про особливості емоційної сфери дитини в цей віковий період і за допомогою розширення репертуару етичної поведінки та толерантного підходу здійснювати афективну регуляцію емоційного стану учня, а саме:

– створювати атмосферу емоційного комфорту під час музично-ігрової діяльності;

– вчити дитину адекватно реагувати на певні ситуації життя;

– сприяти динамізму емоцій, розвитку різноманітних позитивних переживань, водночас не відгороджуючи дітей, які мають проблеми в емоційній сфері, від змістовно зумовлених негативних переживань жалю, суму в процесі музично-ігрової діяльності.

Висновки. Як свідчать результати аналізу наукових праць і нашого власного досвіду педагогічної роботи, процес формування емоційної сфери молодших школярів у музично-ігровій діяльності є ефективним за умови забезпечення таких педагогічних умов:

– включення в зміст музично-ігрової діяльності сукупності музичних ігор з різних видів мистецтва: музично-ігрової драматизації, фольклору тощо;

– широкого впровадження в педагогічний процес тематичних днів музично-ігрової діяльності, які проводяться з урахуванням взаємодоповнюваності урочної й позакласної виховної роботи;

– відбору системи музично-ігрових засобів і прийомів відповідно до компонентів структури емоційної сфери молодших школярів.

У подальших наукових пошуках плануємо зосередити увагу на подальшій перевірці й конкретизації умов формування емоційної сфери молодших школярів.

Література
1. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 271 с.
2. Психология / под ред. А.Г. Ковалева. – М., 1966. – 450 с.
3. Психология человека от рождения до смерти. – СПб. : Олма-Пресс, 2002.
4. Психологія і педагогіка: основні положення : навч. посіб. – К. : Ексоб, 2001. – 304 с.
5. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н.В. Ліфарєва. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
6. Хоружа Л. Педагогічна етика вчителя та розвиток мислення молодших школярів / Л. Хоружа // Початкова школа. – 2008. – № 7.

ФОМІН В.В.

ПРИНЦИПИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДИТИНИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ П.Г. РЕДКІНА

У зв'язку з розбудовою національної освіти на перший план у шкільній системі виходить особистісно орієнтований підхід до школярів. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI ст.)" та Закон України "Про освіту", "Національна доктрина розвитку освіти" містять основні засади виховання і навчання, положення про перспективни розвитку освіти. В Законі України "Про загальну середню освіту", зокрема, зазначено, що "…варіативна складова змісту загальної середньої освіти формується загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону та індивідуальних освітніх запитів учнів (вихованців)" [3].

Для успішного вирішення завдань, поставлених українським суспільством перед освітою, особливо цінним є освітньо-виховний досвід прогресивної педагогіки другої половини XIX – початку XX ст., коли характерною особливістю розвитку країни були ідеї національно-культурного відродження; під впливом певних змін у суспільстві йшов активний пошук моделі освіти й виховання, здатної задовольнити різнобічні запити особистості.

З огляду на це, цілком зрозумілою є зацікавленість сучасних дослідників і науковців історією розвитку національної педагогіки, оскільки об'єктивний аналіз минулого педагогічного досвіду сприяє подальшому розвитку науки й освіти.

Важливі аспекти становлення і розвитку національної школи України розкрили у своїх працях В. Борисенко, Л. Вовк, М. Євтух, Н. Калініченко, В. Кремень, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та інші. Історію розвитку естетичного виховання, еволюцію його форм і методів розглядали у своїх дослідженнях В. Бутенко, І. Зязюн, С. Мельничук, Н. Миропольська, О Рудницька, Т. Смирнова та інші.

Окрему галузь досліджень становлять дисертаційні роботи, присвячені науково-педагогічній спадщині видатних педагогів минулого. До такого виду праць належить дисертаційне дослідження А.В. Соколової "Педагогічна спадщина Я.А. Мамонтова з проблеми формування естетичної культури особистості", де систематизовано ідеї Я.А. Мамонтова щодо формування естетичної культури в навчальних закладах та мистецьких колективах тощо. У кандидатській дисертації О.М. Кін "Проблема навчання й виховання у педагогічній спадщині М.Ф. Сумцова" поряд з іншими питаннями розглядався й внесок вченого у розробку питань естетичного виховання, зокрема, його місця в процесі всебічного розвитку особистості. Педагогічні ідеї та досвід практичної діяльності Г.М. Хоткевича у вихованні естетичної культури особистості досліджувала Н.М. Роман, а проблема естетичного виховання школярів у педагогічній діяльності К.Г. Стеценко висвітлювалась у дисертаційній роботі Є.С Федотової.

Метою статті є спроба конкретизувати питання з проблеми формування індивідуальної естетичної культури дитини як в освітніх закладах, так і в родинному колі, які розглядав у своїй педагогічній спадщині видатний педагог XIX ст. П.Г. Редкін.

Так, наприклад, П.Г. Редкіну належить ряд статей, у яких він аналізує цю проблему. Насамперед, у статті "Що таке виховання?", поряд з богословськими міркуваннями (автор часто наводить тексти із Святого Письма), педагог прагнув ретельно визначити, що таке виховання, освіта, що таке освіта формальна і реальна, чи може освіта обмежуватися лише повідомленням знань, чи повинна збуджувати ще й певні здібності. Він неодноразово підкреслював, що "виховання не повинне полягати в зовнішньому, тобто механічному наповненні вихованця різними відомостями, етичними правилами тощо, воно не може обмежуватися й тільки збудженням внутрішніх сил, воно повинне повідомляти необхідні знання та формувати навички". Зокрема, в статті "Перше знайомство дітей з природою" П.Г. Редкін намагався показати, що саме природа є тим чинником, який допомагає дітям долати труднощі в навчанні. На його думку, це відбувається тому, що у дітей під час спілкування з природою розвиваються такі якості, як спостережливість, увага, окомір. Підкреслюючи це, видатний педагог писав: "Які дорогоцінні засоби мають у своєму розпорядженні діти і як багато вони встигають у навчальних закладах, у яких батьківською турботою збуджено співчуття до природи, і які ще в родинному колі звикли самі спостерігати і пояснювати будь-які явища, порівнювати здобуті факти та розмірковувати про них!" [1, с. 28].

Указуючи на те, що перші естетичні поняття дитина одержує за допомогою зовнішніх почуттів, коли відчуття є ще невизначеним і таємним, П.Г. Редкін наголошував, що батьки повинні звертати особливу увагу на розвиток головних зовнішніх почуттів – зору і слуху. З цією метою потрібно бавитися з дитиною, показуючи їй, наприклад, різнобарвні кульки, причому різні за розміром, різні кубики, картинки, щоб таким чином виробляти певне відчуття форми, фігури тіла, величини і кольору. Під час прогулянки, зауважував він, слід звертати увагу дитини на різні звуки, що є у природі, спонукати розпізнавати їх. Оскільки улюбленими звуками для дитини після голосу матері є звуки тварин, то, на думку педагога, треба прислухатися до них і наслідувати їхньому співу, щебетанню, крику, звертати увагу і на такий різновид звуків, як дзюркіт, шум, свист, і тоді "слух не буде провідником страху", з'явиться інтерес перед невідомим, непізнаним. У розвитку індивідуальних естетичних якостей у дитини, вважав педагог, велике значення має дотик. Про це свідчить те, що дитина має нездоланне бажання торкатись усього, що бачить. Щоб ефективніше розвивати індивідуальні естетичні якості дитини засобами дотику, П.Г. Редкін радив організовувати, наприклад, таку гру, як "Сліпий купець", де діти, по черзі, із зав'язаними очима, вгадували б квіти за запахом, їжу за смаком, різні предмети на дотик. За спостереженнями педагога, діти грають у подібні ігри дуже охоче і з користю, розвиваючи свій індивідуальний дотик, нюх, смак тощо [2, с. 117–118]. Таким чином, батьки повинні вже змалечку розвивати у дітей зовнішні почуття, бо це, на думку педагога, допоможе кожній дитині більш глибоко відчувати красу природи, дасть можливість розвинути в собі яскраві естетичні враження.

Цікаві думки висловив П.Г. Редкін щодо розвитку естетичних почуттів під час екскурсій з дитиною на природі. Так, при розгляданні квітів виробляються уявлення про їх прекрасні форми, а кращим засобом зацікавити дитину і, таким чином, посилити її уважність є, на думку педагога, попередній батьківський натяк на те, що вони разом підуть дивитися, "чи піднялися маленькі зелені діточки з їхньої чо-

рної постелі”. Тоді дитина охоче і з зацікавленістю буде розглядати рослини в полі. Через деякий час можна знову піти з дитиною в поле, попередньо запитавши: “Що тепер роблять наші зелені діточки?”. Таке спостереження, вважав педагог, ефективніше впливає на індивідуальне естетичне виховання дитини, привчає з раннього віку бачити розвиток, красу і зміну в природі. Він переконував, що, коли розглядати раз у тиждень те саме дерево, те саме поле, чи те саме курча і при цьому зміцнювати набути уявлення і почуття про них у розмовах, розповідях, то ці знання стануть для дитини дійсним, щирим духовним надбанням [2, с. 120]. Таку саму роботу, на його погляд, може проводити й учитель, бо має можливість поступово виявляти індивідуально-естетичні якості кожного з вихованців.

Прекрасні приклади для розвитку в дитини індивідуальних естетичних почуттів наводив П.Г. Редкін у своїй статті “Діти руйнують, щоб створювати”. Так, наприклад, якщо дитина до всього, що бачить, хоче неодмінно доторкнутися, зруйнувати, наприклад, зачісуючи чи переодягаючи ляльку, псує її перуку чи рве сукню, то не варто при цьому карати дитину, а навпаки, слід радіти цій зацікавленості і намагатися спрямовувати інтерес дитини в потрібне русло. Тоді не буде у дитини натяку на руйнування, попередньо не намагаючись щось створювати зі зруйнованого. “Діти і руйнують для того, щоб створити по-своєму”, – вважав педагог.

Спілкуючись із багатьма батьками, П.Г. Редкін зустрічав і таких людей, що дають іграшки дітям тільки в день якого-небудь свята і при суворому нагляді. Стурбований цим, педагог наголошував, що, не розвиваючи належним чином своїх естетичних почуттів, діти хворіють, стають духовно бідними, байдужими, морально бездушними від бездіяльності, й усе через те, що батькам шкода дорогих іграшок. Щоб у дитини не відбувався такий духовний занепад, вказував педагог, можна дати їй дешеві іграшки чи просто матеріал, із якого можна було б зробити усе, що заманеться: пісок, глину, кацалку, різнокольоровий папір тощо. Граючись піском, глиною, воском, будуючи що-небудь із дерев’яних цеглинок чи малюючи на дошці, на папері; розфарбовуючи картинки чи плетучи з різнобарвних папірців, дитина буде розвиватися естетично, зможе таким чином урізноманітнити гру, навчиться створювати щось, набуде здатності діяти, набуде певних знань і вміння. Вона буде задоволена собою, тому що “творчість – божественний нектар, що впливає однаково вічно як на життя старців, так і на дітей” [2, с. 126].

Багато цікавих ідей стосовно індивідуального розвитку особистості виклав педагог і у своїй статті “Навчання співу”. “Спів – це ключ, яким відкривається вхід до таємничого світу індивідуальних душевних почуттів людини” – таку характеристику надавав педагог виховній ролі співу [2, с. 152]. На його думку, завдання й мета співу полягає в тому, що він дає можливість дитині пробудити свою душу, збагатити уяву, розширити душевний горизонт, збудити фантазію. Вихована засобами музики дитина не буде шукати задоволення в низьких та нечистих насолодах, а навпаки, здобуде чисті помисли, знайде душевний спокій, рівновагу, душевні веселощі, тихі, чисті, небесні, вказував П.Г. Редкін. Навчання співу змушує учня зосередити свою увагу, розвинути слух і здатність тонко відчувати зміну характеру, тону, динаміки. Спів для учня, на думку П.Г. Редкіна, є не тільки предметом його вивчення, а й предметом насолоди. Із цього педагог виводить нове виховне значення співу: “Звичайно, залежно від того, чим людина насолоджується, можна судити про її характер та індивідуальність” [2, с. 155].

Намагаючись розкрити в кожній особистості індивідуальні естетичні якості, педагог дійшов висновку, що діти різняться між собою як натури художні й нехудо-

жні. В кожному класі є учні, які хоча прямо і не показують своєї відрази до музики, проте стикаються з деяким опором: такі натури нехудожні, і за це не слід їм дорікати. Вони, на думку педагога, можуть носити у своїй душі такі ж світлі почуття, як і натури художні, але мають меншу потребу показувати і виражати свої почуття. Зосереджуючи увагу на таких дітях, П.Г. Редкін зауважував, що слід працювати з такими дітьми і виводити їх із внутрішнього зосередження, розкривати їхні глибинні душевні почуття. Більш дієздатним для цього є спів хором, оскільки "діти не відважуються співати поодинці, однак з іншими співають доволі жваво" [2, с. 157].

Є в класі й такі діти, наголошував П.Г. Редкін, про почуття яких не можна сказати, що вони більш глибокі чи сильніші, але вони мають потребу їх виразити, повідомити всім про свої внутрішні почуття – це, на думку педагога, натури художні. Спів у хорі на них впливає благотворно: пом'якшує різкість, грубість, виховує стриманість. Таким чином, переконавшись у важливому значенні співів, педагог зауважував, що це є справжнім підґрунтям духовного збагачення людини та важливим і значущим у формуванні індивідуальної естетичної культури. Зрівноважування сил поєднує волю кожного окремого співака в спільну волю; почуття одного учня запалюється почуттям іншого, "збирається в одне ціле і розливається однаково, як на всіх, так і на кожного". Проте, наголошував П.Г. Редкін, тут важливо вчителеві бути уважним до кожної окремої особистості, розвиваючи саме її індивідуальність.

Отже, з вищезазначеного можна зробити певні ***висновки***, що принципи індивідуального підходу в естетичному вихованні дитини, за П.Г. Редкіним, тісно пов'язані з принципом природовідповідності. Основний зміст цього розкривається в урахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей. Реалізація цього принципу означає, що умови роботи в колективі повинні використовуватись для того, щоб забезпечити повноцінну активність кожного учня у засвоєнні ним знань, умінь і навичок (заохочення, навіювання віри, упевненості у своїх силах, взаємодопомога тощо). Таким чином, педагогічні настанови видатного педагога є актуальними для сьогодення, оскільки, на нашу думку, ґрунтуються на прагненні якнайкраще розвивати творчі сили і здібності кожного вихованця на основі глибокого знання індивідуальних особливостей, духовного світу, інтересів, прагнень, здібностей і можливостей особистості, здатні розвинути в кожній дитині етичну свободу, самостійність, індивідуальні естетичні здібності тощо. "Хто не зігрітий цією ідеєю, той не може називатися вихователем у повному розумінні цього слова" [1, с. 28].

Література

1. Редкін П.Г. Перше знайомство дітей з природою / П.Г. Редкін // Сім'я і школа. – 1971. – № 3. – С. 28.
2. Редкин П.Г. Избранные педагогические сочинения / П.Г. Редкин. – М. : Учпедгиз, 1958. – С. 117–118; 120; 126; 152; 155; 157.
3. Закон України "Про загальну середню освіту" із змінами від 4 червня 2008 р. № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_02/part_03.html.

ХАРКІВСЬКА А.А.

РОЛЬ КМСОНП ТА СИСТЕМИ ЗАЛІКОВИХ ОДИНИЦЬ У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У комюніке Берлінської конференції (2003) підкреслюється важливість усіх елементів Болонського процесу для створення загальноєвропейського простору вищої освіти, особлива увага приділяється розвитку ефективних систем забезпе-

чення якості освіти. Міністри зобов'язалися підтримувати подальший розвиток системи забезпечення якості на рівні ВНЗ, на національному й загальноєвропейському рівнях як основи інтеграційних процесів у сфері вищої освіти.

Мета вищої освіти на сучасному етапі полягає в підготовці фахівців, які мають перейти від індустріального до інформаційно-технологічного простору на основі інноваційності навчання та зумовлена впровадженням кредитно-модульної системи. У зв'язку з цим педагогічна діяльність набуває нових якостей, реалізовуючи таким чином традиційну систему навчання. Тому для науковців і тих, хто цікавиться освітніми процесами в Україні, набуло актуальності питання порівняння новітньої й традиційної систем організації навчального процесу для визначення проблем, які виникають у навчальному процесі, і позитивних результатів, на яких варто акцентувати увагу.

Апробація моделі здійснювалася у великій кількості ВНЗ. Варто зазначити, що наявні значні і позитивні зміни як наслідок трансформації системи освіти в результаті проведення такого експерименту. Вітчизняні вчені (Р. Басій, Г. Кир'якулов, О. Зенін, Е. Крюков, Ю. Борисова, В. Васильєв, О. Дікова-Фаворська, Г. Мошковська, С. Забара, В. Кремень, М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук, В. Грубінко, І. Бабин, М. Павлович, Т. Цукатова) активно досліджують питання впровадження кредитно-модульної системи навчання, проблеми та зрушення у зв'язку із зазначеним, підвищення якості української освіти, конкурентоспроможності майбутніх фахівців. КМСОНП активно впроваджується в навчальний процес, поступово реформуючи існуючу систему навчання. Це спричиняє виникнення низки питань у сьогоденні, які маємо намір розглянути у статті в контексті загальної проблеми – переходу від традиційної системи навчання до кредитно-модульної як перспективної й обов'язкової умови входження України в європейський освітній простір.

Вітчизняні вчені О. Дікова-Фаворська і Г. Мошковська визначають такі проблеми, пов'язані з новаторством у вищій освіті: ускладнення діяльності з розроблення курсів у зв'язку із швидким розвитком технологічної основи навчання; необхідність спеціальних навичок і прийомів у викладачів ВНЗ для розроблення навчальних курсів; посилення вимог до якості навчальних матеріалів у зв'язку з відкритістю доступу до них, посилення контролю за їх якістю; посилення функції підтримки студента, допомога йому в організації індивідуального навчального процесу; обов'язкова наявність зворотного зв'язку викладача з кожним студентом, що навчається за КМСОНП.

Мета статті – проаналізувати розвиток системи накопичення ECTS кредитів як інструмент забезпечення якості освіти; висвітлити результати аналізу й узагальнення підходів до впровадження КМСОНП у навчальний процес.

Відповідно до принципу інституційної автономії основна відповідальність за забезпечення якості лежить на кожному вищому навчальному закладі. І це є найважливішою умовою успішного формування національних систем з забезпечення якості вищої освіти, які мають включати: визначення обов'язків органів, що беруть у цьому участь, і установ; оцінювання освітніх програм і ВНЗ, включаючи внутрішню та зовнішню оцінку, участь студентів і публікацію результатів; систему акредитації, атестації й зіставних процедур; міжнародне партнерство, співпраця та створення агенцій, що спеціалізуються на визначенні освіти.

В основу кредитно-модульного навчання з рейтинговим оцінюванням, що пропонується Болонською декларацією, покладено такі принципи [1]: моніторинг

якості освіти має бути повним, постійним, прозорим, об'єктивним; критерії оцінювання повинні бути зрозумілими й відповідати поставленим цілям; результати рейтингового оцінювання мають висвітлюватися в засобах масової інформації; розробляти, апробувати та впроваджувати в Україні принципи міжнародної експертизи й системи рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів з використанням методик, накопичених ЮНЕСКО; брати участь у створенні в Україні сучасної інформаційної інфраструктури з розгалуженою мережею інформаційних зв'язків і розподіленими системами обробки даних, розроблення інформаційних ресурсів у галузі освіти, її інтеграція до Європейського, світового простору; сприяти об'єднанню національної системи освіти й науки в Європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами, що сприяють європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти та усуненню наявних перепон на шляху мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи.

У рамках Болонського процесу була проведена щорічна конференція Асоціації європейських університетів, присвячена критичному аналізу результатів упровадження системи залікових одиниць у вищих освітніх установах Європи. Якщо пригадати, що спочатку ECTS розглядали як засіб розширення мобільності студентів і створення привабливості європейської системи освіти, то серед усіх питань значна увага була приділена не тільки розвитку системи накопичення кредитів протягом усього періоду навчання, а й визначенню результатів навчання, становленню Європейської системи перекладу кредитів як інструменту забезпечення якості освіти, процесу розвитку й удосконалення ECTS, розширенню переліку цілей і завдань її введення [2, с. 103].

При повномасштабному застосуванні в освітній практиці вищої школи система залікових одиниць має багатоцільове призначення й фактично становить основу організації навчального процесу. Її реальні й потенційні можливості в поєднанні з інноваційними освітніми технологіями виявляються в багатьох аспектах діяльності вищих навчальних закладів. Так, зокрема, система залікових одиниць є ефективним механізмом зіставлення кількісних та якісних показників рівня підготовки студентів, надаючи змогу на основі об'єктивних критеріїв встановлювати за підсумками навчання індивідуальний рейтинг кожного студента.

У навчальній роботі система залікових одиниць розглядається як інструмент підвищення якості освіти. Вона істотно змінює роботу викладачів, спонукаючи їх до постійного самовдосконалення й самонавчання, оновлення методичного забезпечення навчального процесу унаслідок переходу до інноваційних технологій викладу навчального матеріалу, регулярного індивідуального консультування студентів [3, с. 68].

Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів. У Болонських документах акцентується увага на збільшенні годин самостійної роботи студентів як факторі, що сприяє широкомасштабному введенню кредитної системи. Не є таємницею, що вміння наших студентів працювати самостійно не досягають достатнього рівня, тому викладацькому складу необхідно методично й технічно забезпечити самостійність студентів, постійно контролювати їх роботу. Керуючись цією метою, у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті визначили вимоги до поточних атестацій, що детально регламентують роботу студента протягом семестру, та бальні оцінки до них [4, с. 32].

На основі загальної схеми, рекомендованої по інституту, кожна кафедра визначає оцінювальні види навчальної роботи з урахуванням специфіки дисципліни,

що викладається, і розробляє для студентів детальний календарний план звітності за кожний вид навчальної роботи. Наявність такого алгоритму важлива, враховуючи невміння багатьох студентів раціонально організовувати та розподіляти свою самостійну роботу. Підсумки поточної атестації підбиваються два рази на семестр. Бальна оцінка з дисципліни являє собою суму балів, отриманих студентом у результаті роботи протягом семестру, включаючи самостійну роботу (поточна успішність: максимум 60 балів), і балів, отриманих на іспиті (заліку) (максимум 40 балів).

Перехід на систему залікових одиниць позначився й на роботі кожного студента. Збільшення ролі постійних самостійних занять стимулює студентів до опанування різних способів пошуку та збору необхідної інформації з дисциплін, що вивчаються, методів їх аналітичного осмислення з метою отримання нових знань.

Формування студентами на основі навчальних планів індивідуальних освітніх програм істотно впливає на особисту мотивацію в навчанні, розвиток нових, ефективніших методів поточного контролю знань, сприяє підвищенню якості засвоєння навчальних предметів.

Використання модульної структури навчальних курсів дає змогу істотно зменшити час екзаменаційних сесій, скорочуючи їх тривалість, а деколи й зовсім відмовитися від “сесійних” форм контролю знань. Введення системи залікових одиниць супроводжується інтенсифікацією навчального процесу, вимагаючи підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу. При цьому у викладацькому навантаженні зростає питома вага методичної складової. Виникає необхідність внесення доповнень до навчальних планів, уточнення й узгодження змісту різних навчальних дисциплін, впровадження елементів компетентнісного підходу.

Проте слід пам’ятати, що для вітчизняної системи освіти головним інструментом контролю якості підготовки фахівців залишається Державний освітній стандарт, який для кожного напряму й спеціальності встановлює вимоги до кадрового, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, професійної підготовленості й підсумкової державної атестації випускника. Так, наприклад, освітня програма магістерського рівня повинна забезпечити готовність випускника магістрату до діяльності, що вимагає поглибленої фундаментальної й професійної підготовки, зокрема до науково-дослідної роботи (а за умови оволодіння відповідною освітньо-професійною програмою педагогічного профілю – до педагогічної діяльності).

Слід звернути увагу, що нелінійна організація навчального процесу може призвести до порушення системності навчання за умови вільного складання студентом власної траєкторії навчання. Це призведе до послаблення зв’язків між тим, хто навчається, та певною кафедрою й викладачем. Реалізуючи в рамках профільного підходу певну варіативність навчальної траєкторії, важко зберегти кафедру як структурну й організовану одиницю. Їй належить важлива роль у формуванні та підтримці наукових шкіл і методики викладання дисципліни.

Випускова кафедра повинна відігравати роль тьютера, допомагаючи студенту формувати навчальну траєкторію після закінчення профільної чи бакалаврської підготовки. Це найбільш актуально для магістерських програм. Сотні індивідуальних планів магістрів свідчать про наявність пластичних навчальних траєкторій і саме випускова кафедра допомагає в її фомуванні.

При переході від “синхронної”, або “лінійної”, системи навчання (коли студенти вивчають дисципліни освітньої програми в певній послідовності) до “асинх-

ронної", або "нелінійної" (коли кожен студент дістає можливість формувати індивідуальну освітню програму), саме в початковий період виникає реальна загроза зниження якості навчання. Це пов'язано, передусім, із недостатньою спрацьованістю ефективних методів організації самостійної роботи студентів, необхідністю освоєння нових інформаційних джерел і створення нових освітніх технологій, формуванням нових організаційних структур і відпрацюванням можливих механізмів їх взаємодії. Перехід на систему залікових одиниць потребує великої підготовчої роботи.

Ситуація ускладнюється ще й тим, що останніми роками якість освіти з ряду об'єктивних причин знижується. Це пов'язано зі збільшенням студентського контингенту без істотного нарощування основних фондів, які мають у своєму розпорядженні вищі навчальні заклади, недостатньо енергійним оновленням лабораторного обладнання, низьким соціальним статусом викладача вищої школи тощо. Не слід сподіватися, що перехід на систему залікових одиниць виправить цю ситуацію, але при кваліфікованому повномасштабному розгортанні цієї системи й ефективному використанні її організаційно-технологічного потенціалу в університетах з'являться додаткові можливості для конструктивного впливу для вирішення питань забезпечення якості підготовки фахівців.

Перевагами української системи освіти залишаються фундаментальність, системність, науковість і практична спрямованість. Отже, введення системи залікових одиниць слід розглянути, перш за все, з цих позицій.

Фундаментальність та системність освіти забезпечуються державними освітніми стандартами й навчальними планами, що становлять організаційну основу навчального процесу. Вища освіта є професійною, що передбачає здобуття кваліфікації після засвоєння будь-якої з основних освітніх програм вищої школи.

При модульній організації навчального процесу наявність великої кількості навчальних дисциплін ускладнює переведення академічних годин у кредити з орієнтацією на ECTS. При розподілі 60 значних одиниць на рік між дисциплінами навчального плану деякі отримують по 1,5–2 одиниці, найбільш об'ємні курси – 4. У системі ECTS, що діє в західних країнах, на один предмет припадає в середньому 5–8 кредитів. Це пов'язано з модульною організацією навчального процесу. Широке впровадження модульної системи вказує на відмову від предметного викладання, проте наші національні навчальні стандарти складені предметно. При цьому фундамент повинен залишатися обов'язковим для будь-якої освітньої програми вищої професійної освіти, а його структура і зміст, як і раніше, визначатися державними освітніми стандартами за всіма напрямами і спеціальностями [5, с. 156].

Введення системи залікових одиниць висуває на перший план проблему міждисциплінарності значної частини освітніх програм, але в постановці, незвичайній для нашої освітньої системи. Фактично йдеться про загальноосвітню універсальність програм, а не про міждисциплінарну професійну освіту, яка не передбачає здобуття широкої загальної освіти, спрямована на формування нових спеціальностей на стику різних наук.

Таким чином, оцінюючи можливості системи залікових одиниць як інструменту підвищення якості освіти, необхідно мати на увазі не тільки її організаційно-технологічні переваги порівняно з традиційними формами організації навчального процесу, але й можливий вплив на ключові властивості освіти, її фундаментальність, науковість і системність, орієнтовані на здобуття випускником певної кваліфікації.

Якість освітньої програми багато в чому залежить від розстановки змістовних і структурних пріоритетів при її формуванні. Важливого значення набуває кваліфікований опис навчальних курсів за рівнями навчання, визначення "вагових коефіцієнтів", різних циклів дисциплін в освітніх програмах різного рівня. Не менш істотними є внутрішня структура циклів і визначення структури кожної дисципліни за видами занять: аудиторних (лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи тощо) і позааудиторних (реферати, курсові роботи, бібліотечні дні, робота в комп'ютерних класах тощо). Все це повинно знайти відображення в залікових одиницях, які описують кожен навчальний курс, кожну дисципліну й узагалі визначають трудомісткість усієї освітньої програми.

Висновки. Проблеми якості освіти, що виникли при введенні системи залікових одиниць, можуть бути позитивно вирішені лише в тому разі, якщо перехід на нову форму організації навчального процесу не стане черговим імітаційним заходом, а передбачатиме повномасштабне її застосування на основі вже наявної у ВНЗ сучасної системи управління навчальним процесом, гармонізованої як на організаційно-технічному, так і на економічному рівнях.

Система залікових одиниць – це певна філософія освіти, що орієнтована на перехід освітніх установ від колективістських до індивідуалістичних форм навчання.

Література

1. Болонський процес. Матеріали Центру міжнародних проектів "Євроосвіта".
2. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій) : навч. посіб. для студентів / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, Т.В. Отрошко. – Х., 2008. – 334 с.
3. Гончаров С.М. Вища освіта України і Болонський процес / С.М. Гончаров, В.С. Мошинський. – Рівне : НУВГП, 2004. – 142 с.
4. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою: Протокол № 10 від 15.05.2007 р. – Х. : Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, 2007. – 44 с.
5. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія / І.В. Мороз. – К. : ТОВ "Освіта України", 2005. – 279 с.

ЧЕВИЧЕЛОВА О.О.

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

На початку XXI ст. соціокультурний розвиток визначив закріплення складної та суперечливої тенденції, що дістала назву "глобалізація". До важливих векторів глобалізаційних процесів належить освіта, яка не тільки не залишається осторонь, а й активно залучається до них. Прискорення процесів глобалізації в економіці й політиці висувають нові вимоги до структури та якості освіти. Інтернаціоналізація вищої освіти – об'єктивний наслідок глобалізації сучасного світу й водночас значний ресурс прискорення інтеграції суспільного та економічного життя, усунення національної відокремленості. Глобалізація ставить перед університетами завдання підготовки до діяльності в умовах інтегрованих ринків праці. Орієнтована на ринок вища школа потребує змін навчальних програм, скорочення обсягу універсальної гуманітарної освіти, посилення професійного, спеціалізованого навчання. Відтак, актуальним є з'ясування тенденцій розвитку вищої освіти в умовах культурної глобалізації та її наслідків, а також визначення передумов успішної інтернаціоналізації вищої школи, до яких, насамперед, належить знання іноземних мов.

Навчання іноземних мов на сучасному етапі розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, формування навичок іншомовної міжкультурної комунікації та готовності до діалогу культур. На особливу увагу в цьому контексті заслуговують роботи зарубіжних авторів, зокрема М. Байрама, Ж. Зарат, Г. Нойнера, М. Флемінга, Дж. Вальдеса та ін. Європейські тенденції в освітній галузі проаналізовано в працях Д. Каллена, Р. Риба, Д. Бартелемі, Ц. Бірзеа, Ф. Санз та ін. Проблеми зарубіжної школи й педагогіки розробляло багато вітчизняних фахівців цієї галузі. Біля джерел компаративістики як науки стояли такі відомі вчені, як: О.Н. Джуринський, М.В. Кларін, О.М. Кузьміна, В.П. Лапчинська. Сучасні тенденції розвитку зарубіжної педагогіки розглядають українські компаративісти Н.В. Абашкіна, О.В. Овчарук, Л.П. Пуховська, І.Г. Тараненко та багато інших. Однак, попри існування великої кількості праць, присвячених вивченню світових освітніх систем на сучасному етапі, зокрема тенденціям у викладанні іноземних мов, нерозривний зв'язок процесу інтернаціоналізації освіти та вивчення іноземних мов у ВНЗ потребує більшої уваги. Адже аналіз практики викладання англійської мови у вищому навчальному закладі показав, що підручники та методичні розробки, які використовуються в процесі навчання, ще недостатньою мірою враховують роль і значення мотиваційної сфери студентів, міру та характер взаємозв'язку мотиваційної готовності до засвоєння знань, до оволодіння способами такого засвоєння з конкретними методичними прийомами.

Мета статті – розглянути вплив іноземної мови на хід процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

В умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві часто ототожнюють такі поняття, як "інтернаціоналізація" і "глобалізація", коли йдеться про вищу школу. Однак, як справедливо стверджує М. Канаєв, необхідно проводити чітке розмежування між інтернаціоналізацією навчальних закладів і глобалізацією освіти, які взаємопов'язані, але разом з тим принципово відрізняються між собою [3].

Інтернаціоналізація – це розширення двосторонніх і багатосторонніх зв'язків і контактів між навчальними закладами різних країн на основі рівноправного та взаємовигідного співробітництва. Її мета – підвищення ефективності освітньої й науково-дослідної роботи, в ідеалі доведення її до кращого світового рівня, розширення мобільності викладацького й учнівського (студентського) персоналу [4]. Інтернаціоналізація освіти означає вільний академічний обмін викладачами й студентами між ВНЗ різних країн, а також створення єдиних спеціальних навчальних програм, а глобалізація – це універсалізація навчального планування, що здійснюється за рахунок попиту певного типу фахівця на глобальних ринках праці [2]. Отже, спробуємо узагальнити головні концептуальні погляди: інтернаціоналізація в галузі вищої освіти приводить до інтеграції окремих ВНЗ і освітніх систем, а глобалізація, у свою чергу, – до їхньої конкуренції.

Приєднання України до Болонського процесу не просто означає міжнародну інтеграцію вітчизняної системи освіти в європейську, а призводить до більш складних відносин між елементами цих систем, що передбачають потік студентів у зарубіжні ВНЗ, взаємний обмін викладачами та дослідниками, використання зарубіжних програм, підручників, літератури й телекомунікаційних джерел інформації, за-

стосування міжнародних процедур акредитації, міжнародних видів міжуніверситетського співробітництва. Це і є інтернаціоналізація [1].

Ректори вітчизняних університетів погоджуються з тим, що інтернаціоналізація – це позитивна для вищої школи категорія, яка пов'язана з інтелектуальними й культурними цінностями та є відповіддю ВНЗ на глобалізацію. Сьогодні університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства. Як елітний вищий навчальний заклад, він останнім часом перебрав на себе велику кількість нових функцій: 1) організація та проведення спільних міжнародних фундаментальних наукових досліджень; 2) забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; 3) розвиток загальної освіти [5].

Знайомство викладачів та студентів із західною моделлю підготовки фахівців, європейською формою контролю якості знань студентів дають можливість українським ВНЗ використовувати позитивний досвід інших держав. Корисною практикою ВНЗ став обмін студентами за різними програмами навчання; обмін студентами для проходження навчально-ознайомлювальної, виробничої та переддипломної практики; обмін викладачами для стажування й читання лекцій; проведення міжнародних конференцій, семінарів, олімпіад; виконання спільних наукових робіт; одержання випускниками другого диплома та інші види спільної діяльності.

На інтернаціоналізацію вищої освіти значний вплив мають методи, технології та інновації у сфері освіти. У цьому аспекті зараз активно обговорюється так звана "відкрита освіта", транснаціональна кібернетична освіта, франчайзинг освітніх послуг та інші ноу-хау. Зокрема, транснаціональна освіта містить франчайзинг освітніх послуг. У цьому випадку університет (наприклад, французький) дозволяє іншому університету (українському) використовувати його навчальні програми, а також видавати дипломи та надавати вчений ступінь від його імені.

Формування інтернаціонального освітнього простору, безумовно, сприяє підвищенню мобільності викладачів та студентів, збільшує можливості наших випускників на ринку праці, формує нові культурні еталони поведінки і, що найважливіше, вчить студентів працювати в умовах жорсткої конкуренції, брати на себе відповідальність за прийняття управлінських рішень.

Які ж передумови успішної інтернаціоналізації? За яких умов можливе ефективне міжнародне співробітництво? Або, іншими словами, які перепони стають на шляху вищого навчального закладу, що бажає розвивати міжнародне співробітництво з метою отримання відчутних результатів? До них, звісно, можна віднести недостатнє фінансування, брак інформації, відмінності в організації та навчальних планах, але першою із серйозних перепон на шляху інтернаціоналізації й глобалізації вищої освіти може стати мовний бар'єр.

Мовний бар'єр не є проблемою лише у випадку співробітництва країн, що використовують одну й ту саму мову. Мовні курси становлять більшу частину міжнародних програм у всьому світі. Вивчення менш поширених мов заохочується та підтримується. Інтернаціоналізація у вищій освіті не розвивалась би настільки добре, якби не існувало мови міжнародного спілкування, якою сьогодні є англійська. Європейські країни сигналізують про перехід до інтернаціоналізації, впроваджуючи курси вивчення англійської мови, з метою організації міжнародних обмінів студентами та викладачами.

Не викликає сумніву той факт, що найголовнішою умовою міжнародного співробітництва є забезпечення взаєморозуміння шляхом викладання та вивчення

спільної мови й надання іноземним студентам освітніх програм мовою, яку вони розуміють.

Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення іноземних мов і сучасні умови розвитку суспільства здатні допомогти в цьому, адже з переходом системи освіти України до ринкових економічних відносин підготовка майбутніх фахівців повинна враховувати світові тенденції розвитку ринку праці, що вимагає володіння іноземними мовами.

Головне завдання викладання іноземної мови у ВНЗ – навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах діяльності.

Принцип функціонального підходу у процесі вивчення іноземних мов стає основним. У цьому підході комунікативність, як основна функція мови, більш повно виконується як у лінгвістичному, так і в концептуально-тематичному спрямуванні. Зростання значення культурних обмінів, інтеграція в Європу, долучення до світових цінностей, процес глобалізації збільшили можливості контактів з носіями мови. У майбутньому люди будуть вивчати іноземні мови в тих країнах, де ці мови є рідними для більшості населення. Проте вже сьогодні ми маємо ідеального помічника, який дає змогу наблизити кращих викладачів з будь-якої країни через створені ними програмні продукти. Мультимедіа (комп'ютер з додатковим пристроєм) здатні стати для кожного, хто вивчає іноземну мову, потужним засобом самостійної роботи, що здійснює ретельний контроль і постійну оперативну допомогу. Отже, в умовах інтернаціоналізації вивчення іноземної мови у вищій школі набуває практичного значення, а комунікативна функція мови відіграє головну роль у вираженні почуттів, суджень та засвоєнні інформації, знань, що подаються в будь-якій формі.

Вищезазначене дає підстави зробити такі ***висновки***. На сьогодні розвиток вищої освіти підпорядковується законам ринкової економіки, що вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження сучасних технологій навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, розвитку вищої освіти в контексті тенденцій світових освітніх систем. Європейська інтеграція відкриває нові горизонти для випускників вищої школи. Гарне знання іноземних мов та глибоке вивчення економічних, соціальних, культурних умов життя й ментальності інших народів відкривають двері до багатьох секторів міжнародного ринку праці. Інтернаціоналізація всіх сторін суспільного життя робить іноземну мову необхідністю. Вона стає дійовим чинником соціально-економічного, науково-технічного й загальнокультурного прогресу суспільства. Це підвищує статус іноземної мови як галузі освіти, адже держава потребує висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови, професіоналів, здатних абсорбувати все нове й прогресивне, готових до генерації та запровадження свіжих оригінальних ідей, а також до вигідної участі в міжнародному співробітництві й формуванні нового ставлення до України в Європі і світі.

Література

1. Балабанова Н. Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України / Н. Балабанова. – К. : Арістей, 2005. – 104 с.

2. Диев В.С. Многомерный вектор глобализации: начало и основные компоненты / В.С. Диев // Философия образования. – 2005. – № 1 (12). – С. 15–21.

3. Канаев Н.М. Глобализация и высшее образование. Взгляд из ЮНЕСКО / Н.М. Канаев // Философия образования. – 2005. – № 1 (12). – С. 26–31.

4. Макбурни Г. Глобализация как политическая парадигма высшего образования сегодня / Г. Макбурни // Высшее образование сегодня. – 2001. – № 1. – С. 46–55.

5. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт // ВВШ "Alma Mater". – 2000. – № 4. – С. 3–8.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

ЩОДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПСИХОЛОГА”

Необхідність у психологах на сучасному етапі розвитку української держави є доведеним фактом. Стрімке зростання напруженості в суспільстві, загострення кризових ситуацій, збільшення кількості людей із невирішеними проблемами психологічного характеру – все це підтверджує необхідність надання кваліфікованої психологічної допомоги з боку психологів-професіоналів. Ключовим моментом виступає поняття допомоги особистості з боку саме професіоналів-психологів.

Як відомо, професіоналізм фахівця формується, починаючи з періоду навчання у ВНЗ. Показником підготовки фахівців-психологів є їх професіоналізм, що виявляється не лише у високому рівні теоретичної підготовки, а й умінні застосовувати знання на практиці й набувати нових знань; здатності формулювати професійні завдання та знаходити раціональні способи їх вирішення; володіння прийомами спільної діяльності, співпраці; цілеспрямованість на особисте самовираження і саморозвиток; уміння здійснювати вибір оптимальних методів досягнення значних якісних і кількісних результатів професійної діяльності тощо.

Постає закономірне питання: Чи існують критерії професіоналізму психолога? Якими вони мають бути? Як ми вчимося бути професіоналами? Чи потрібен узагалі професіоналізм з певними критеріями у сфері психології? Як пов’язані поняття професіоналізму й професійної спілки, професійної культури? Чи може сьогодні і чи повинно професійне співтовариство психологів відповідати за професіоналізм своїх членів?

Ці та багато інших питань стосовно професіоналізму психолога є відкритими для наукових досліджень, тому ми зробимо спробу наблизитися до розуміння сутності поняття “професіоналізм психолога”.

Мета статтті – розглянути проблеми концептуалізації професіоналізму психолога. Слід зазначити, що деякі аспекти досліджуваної проблеми висвітлювалися у працях М.Я. Басова, В.О. Бодрова, В.Г. Зазикіна, Е.Ф. Зеєра, О.О. Деркач, Н.В. Кузьміної, І.І. Нинюк, Л.Є. Орбан, Є.Г. Федоренко, О.Р. Фонарьова та ін.

Сучасні вітчизняні дослідження проблем професіоналізму, особистісно-професійного розвитку і підвищення кваліфікації психологів представлені в працями Г.С. Абрамової, О.С. Анісімова, А.Г. Асмолова, М.Р. Бітянової, С.Л. Братченко, Б.С. Братуся, Ф.Є. Василюка, І.В. Вачкова, В.Н. Дружиніна, В. Дубровіної, Е.Ф. Зеєра, В.П. Зинченко, Н.І. Ісаєвої, Д.А. Леонтьєва, Н.В. Морозової, Р.В. Овчарової, А.Б. Орлова, Н.С. Пряжникова, В.В. Рубцова, Н.В. Самоукіної, Н.Ю. Синягіної, А.П. Ситникова, Л.М. Фридмана та ін. Найважливішим критерієм продуктивності професійного розвитку психолога, на думку дослідників, є його здатність знаходити особистісний сенс у професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально приймати рішення про вибір професії, спеціальності, місце роботи, її способи і методи.

Почнемо з розкриття змісту семантично близьких термінів. Знаходимо таке визначення концепту “профéсія”: 1) стійкий і відносно широкий рід діяльності, що є джерелом доходу, передбачає певну сукупність знань, практичного досвіду і тру-

дових навичок і зумовлений поділом праці, а також його функціональним змістом; 2) велика група людей, об'єднана спільним родом занять у трудовій діяльності [6].

Профе́сія (лат. professio – офіційно вказане заняття, спеціальність) – рід трудової діяльності (занять) людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду і стажу роботи. Професійна діяльність зазвичай є основним джерелом доходу. Професії породжені поділом праці і є вираженням його диференціації. До кінця XX ст. кількість професій досягла кількох тисяч. Найменування професії визначається характером і змістом роботи або службових функцій, використовуваними знаряддями або предметами праці. Формування професій широкого профілю, а також поєднання професій (спеціальностей) робить працю більш творчою і змістовною, що веде до поступового стирання відмінностей між розумовою і фізичною працею [1].

Професіонал – індивід, який оволодів нормами професійної діяльності й спілкування і здійснює їх на високому рівні; дотримується професійної ціннісної орієнтації, професійної етики; розвиває свою особистість засобами професії; прагне зробити творчий внесок у професію; прагне й уміє викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності.

Професіограма – докладний опис професії через систему вимог, що ставляться нею до працівника, включаючи якості особистості, особливості розумових процесів, знання, уміння й навички, потрібні для успішного оволодіння цією професією.

Професіографія містить комплекс методів вивчення професійної діяльності, у тому числі:

1) методи збору емпіричних даних – вивчення документації, спостереження, опитування, вивчення продуктів діяльності, методи біографічний і трудовий, метод експерименту;

2) методи їх аналізу: метод оцінки експертів, метод якісного аналізу емпіричних даних, методи статичного аналізу;

3) методи психологічної інтерпретації: структурно-системний і функціонально-структурний аналіз [2].

Професіографія охоплює різні сторони конкретної професійної діяльності – соціальні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, психофізіологічні, соціально-психологічні тощо. Обсяг, глибина і детальність їх вивчення залежать від соціального замовлення.

Важливим для розуміння сутності поняття "професоіналізм психолога" є професійний розвиток – те, що відбувається в онтогенезі людини в процесі соціалізації, спрямований на оволодіння різними аспектами професійних ролей, професійної мотивації тощо.

Підхід до класицікації професій був запропонований у 20-х рр. XX ст. С.П. Струміліним. Він поклав в основу класифікації професій рівень самостійності людини в праці. Він запропонував усі професії ділити на п'ять типів праці. Перший тип – автоматична праця, чітко регламентована. Це в основному тип конвеєрних робіт, що характеризується виконання досить однотипних, дрібних операцій протягом робочого дня. Другий тип – напівавтоматична праця. Сюди він зараховував такі професії, як телефоністка, друкарка, де дії не завжди суворо регламентовані. Третій – шаблонно-виконавська праця. Це, мабуть, найбільш вразливе місце в кла-

сифікації автора. Цей тип об'єднував майже всі види машинно-ручної праці. Це і машинобудівники, і швачки-мотористки тощо [4].

Наступні два типи, які він виділив, стосуються неробочих професій. Четвертий тип він називав "самостійна праця". Це робота конструктора, інженера. Автор вилкремив його в особливу групу. І нарешті, останній тип професій – це вільна творча праця. Тут об'єднані працівники різних видів мистецтва. Професія психолога належить до четвертої групи. Звичайно, для сучасного етапу ця класифікація застаріла. На сьогодні класифікація професій найцікавіше представлена в інформаційно-пошуковій системі, "професіографія", розробленою в НДІ профтехоосвіти в Санкт-Петербурзі під керівництвом Є.А. Клімова. Вона має велике значення у вирішенні питань профорієнтації і профконсультування молоді.

Отже, належність поняття "професія" до психології не очевидна. В найбільш поширених у нас психологічних словниках воно як таке не розкривається, а в словнику К.К. Платонова розглядається його економічне значення і загальноприйняте слововживання. Щоправда, зарахування до психологічної науки такого складеного терміна (і відповідного поняття), як "професія психолога", сумнівів викликати не може [3].

Отже, продовжуємо наш науковий пошук. Професіонали – представники особливого соціального прошарку, до яких можна застосувати такі характеристики: 1) зайнятість на основі застосування навиків, що базуються на теоретичному знанні; 2) спеціалізована освіта і навчання цим навичкам; 3) особлива компетентність, гарантована складеними іспитами; 4) наявність певного кодексу поведінки, що забезпечує професійну ідентичність; 5) виконання певних службових обов'язків на благо суспільства; 6) членство в професійній асоціації. Ці критерії можуть використовуватися також для виміру того рівня, в якому те або інше заняття наближене до категорії професійного.

Професіонал – це індивід, який володіє нормами професійної діяльності й спілкування і здійснює їх на високому рівні; має професійні ціннісні орієнтації, дотримується професійної етики; розвиває свою особистість засобами професії, намагається зробити творчий внесок у професію [7].

Професіоналізм (від лат. porfiteer – оголошую своєю справою) – сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчить про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних дій. Професіоналізм – сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає мірі складності роботи. Розвиток професіоналізму зумовлений підвищенням рівня складності виробничих завдань. Швидкість пристосування до нових умов і вимог виробництва є основою для досягнення і розвитку професіоналізму робітника широкого профілю. У ньому виявляється пластичність навичок, що забезпечує регулювання та перебудову всієї діяльності [8].

Навички робітника при цьому змінюються залежно від змін і умов виробництва, структури трудового процесу, рівня складності його частин. Професіоналізм такого робітника виявляється у здатності виконувати будь-які операції у процесі виготовлення деталей на різному обладнанні однієї професійної групи.

Професіоналізм робітника високої кваліфікації виявляється в умінні виконувати розрахунки, здійснювати функції з контролю та аналізу, запобігати неполадкам й обирати найбільш раціональні способи досягнення найкращих результатів у

роботі. За наявності нестатичного середовища робочого місця, в умовах змінюваності зовнішніх факторів (якість сировини, інтенсивність, нерівномірність зносу та ін.) робітник спроможний самостійно вирішувати виробничі питання, пов'язані з подібними змінами. При проектуванні виробничих процесів передбачаються і прораховуються граничні та оптимальні параметри роботи. Робітник з високим рівнем професіоналізму адекватно реагує на виробничі ситуації, вирішує поточні завдання з метою максимального наближення параметрів робочих процесів до оптимальних [3–5].

Професіоналізм визначають як інтегративну властивість особистості педагога, що включає професійну компетентність, моральність, ініціативу й майстерність (І.І. Проданов). Професіоналізм, на думку В.В. Буткевича, – це стійка властивість особистості й діяльності, а також здатність до саморозвитку й самокорекції [8].

За Н.В. Кузьміною, "професіоналізм характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дають йому змогу здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки й техніки. Оскільки будь-яка діяльність передбачає вирішення незліченного ряду завдань, професіоналізм у ній виявляється, насамперед, в умінні бачити завдання, формулювати їх, застосовувати методологію й методи спеціальних наук для встановлення діагнозу й прогнозу при вирішенні завдань, оцінювати й обирати методи, найбільш підходящі для їхнього вирішення" [7, с. 49].

А.К. Маркова в книзі "Психологія професіоналізму" стверджує, що "професіоналом можна вважати людину, яка опанувала норми професійної діяльності, професійного спілкування й здійснює їх на високому рівні, домагаючись професійної майстерності, дотримуючись професійної етики та професійних ціннісних орієнтацій; який змінює й розвиває свою особистість засобами професії; який прагне зробити творчий внесок у професію, збагачуючи досвід професії; який прагне й уміє викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, сприяє підвищенню ваги й престижу своєї професії в суспільстві, гнучко враховує нові вимоги суспільства до професії" [9, с. 254].

Перший підхід показує, що у визначенні терміна "професіоналізм" прослідковується діяльнісна орієнтація. Так, більшість дослідників (Н.В. Кузьміна, І.І. Проданов, В.В. Буткевич, А.К. Маркова) зауважують, що професіонал має володіти високими моральними та кваліфікаційними якостями. Саме відповідність особистості вимогам професійної діяльності становить зміст професійної компетентності фахівця-педагога.

Другий підхід являє собою притаманність особистості психофізіологічних та психічних рис, яких набуває людина під час розумової та фізичної діяльності. Завдяки таким рисам, як вважає Є.І. Рогов, педагог досягає зовсім нового рівня кваліфікації [10].

Третій підхід, за А.О. Деркачем, полягає в поєднанні психофізіологічних та психічних рис з діяльнісною орієнтацією, що забезпечує досить високий рівень професійної кваліфікації педагога [2, с. 44–45].

Аналіз наукових праць дає підстави вважати, що існує принаймні три основних підходи до розуміння сутності професіоналізму.

Професіоналізм – певний рівень успішності виконання професійної діяльності. Професіоналізм сучасного спеціаліста виявляється у високій підготовленості до виконання складних видів діяльності, професійній мобільності, систематичному зростанні виробничої кваліфікації і творчої активності. Критерії професіоналізму вклю-

чають здатність спеціаліста задовольняти вимоги суспільства і культури. Існує пряма залежність між рівнем професіоналізму сучасного працівника і продуктивністю його праці. Оволодіння високим рівнем професіоналізму забезпечує фахівцеві можливість досягти значних якісних і кількісних результатів праці при найменших витратах фізичних і розумових сил на основі використання раціональних прийомів виконання завдань. Професіоналізм є соціально цінною рисою особистості [11, с. 139].

Професіоналізм – особлива властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. У понятті "професіоналізм" відображається такий рівень оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає стандартам, що існують у суспільстві, та об'єктивним вимогам. Професіоналізм розглядається як інтегральна характеристика людини-професіонала (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності). Професіоналізм людини – це не лише досягнення ним високих виробничих показників, а й особливості його професійної мотивації, система його устремлінь, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини [12].

Професіоналізм – високий рівень оволодіння певною професією, що характеризується майстерністю і високою компетентністю. Досягнення працівником певного рівня професіоналізму базується на здобутті ним необхідного обсягу теоретичних знань та оволодінні трудовими вміннями й навичками в практичній діяльності. Вдосконалення в професійному плані передбачає проходження індивідом ряду етапів, що включають різні форми спеціальної освіти, підвищення кваліфікації, спеціалізацію професіоналізму і є якісною характеристикою працівника, він властивий представникам соціальної групи професіоналів. У соціологічних дослідженнях професіоналізм розглядається в зіставленні бюрократичної ментальності та бюрократії як особливої системи управління. Професіоналізм досліджується в рамках таких спеціальних соціологічних теорій, як соціологія праці, соціологія організацій, соціологія професій тощо.

Розглянемо інші терміни. По-перше, професійний розвиток – процес соціалізації, спрямований на опанування різними аспектами праці, зокрема, професійних ролей, професійної мотивації. Професійна мобільність – зміна групою осіб або індивідом однієї професії на іншу. Розрізняють вертикальну професійну мобільність – переміщення вгору-вниз у професійно-кваліфікаційній структурі і горизонтальну професійну мобільність – переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації.

Професійна орієнтація – комплекс взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування професійного покликання; на виявлення здібностей, інтересів, придатності й інших чинників, що впливають на вибір професії або на зміну роду діяльності [6].

Професійна діагностика – вивчення й оцінювання потенційних професійних можливостей людини для встановлення міри відповідності працівника, що наймається, трудовим функціям, що покладаються на нього. Професійна придатність – сукупність і структура психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення суспільно прийнятної ефективності в професійній праці [9].

В інтеграційному психолого-акмеологічному підході основоположними категоріями є поняття "професіоналізм", "професіонал" і "особистісно-професійний розвиток". Специфіка акмеологічного підходу полягає в розгляді професіоналізму як системи, що розвивається і складається з двох взаємопов'язаних підсистем – професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості; у розробці й описі ал-

горитму особистісно-професійного розвитку й акмеологічних варіантів. Професіоналізм особи розглядається у зв'язку із здібністю до саморуху, самореалізації, з формуванням людини як суб'єкта професійної діяльності. Більшість авторів відзначають, що розвиток професіоналізму істотно залежить від усвідомлення призначення і сенсу професійної діяльності, полягає у формуванні і прояві професійно важливих якостей і пов'язаний із самоактуалізацією суті, із зростанням потенціалу людини. Під розвитком професіоналізму психолога ми розуміємо зміну внутрішньої характеристики людини, що відбувається в процесі формування суб'єктної позиції, яка виявляється в спрямованості на оволодіння професійною культурою, в розумінні суті професії, відповідальності, автентичності, професійній ідентичності, задоволеності самореалізацією, здібності до самотрансценденції [10].

Що вище міра розвиненості й інтегрованості характеристик психолога, то вище рівень розвитку професіоналізму. Психологічною умовою розвитку професіоналізму є усвідомлення актуальних суперечностей між умовами праці й цілями діяльності, наявними ресурсами фахівця і необхідністю підвищення своєї кваліфікації, ставленням до себе як суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Усвідомлення сенсу і цінностей своєї професійної діяльності є ядром професіоналізму і лежить в основі дій психолога як суб'єкта зі зміни діяльності, поведінки, вирішення суперечностей, які виникають, і подолання криз, дає можливість коректувати мотиви діяльності, стимулює потребу в професійному розвитку.

Психолог, стаючи суб'єктом особистісно-професійного розвитку, знаходить підставу для вибору професійної позиції і творчої самореалізації. Професіоналізм психолога виявляється не стільки в оволодінні професійними знаннями, скільки в здібності до самоорганізації, самозміни, самоактуалізації. Професіоналізм психолога залежить від того, наскільки у нього розвинені й як глибоко ним осмислені екзистенціальні характеристики професійної діяльності: власні професійні сенси і цінності і міра їх інтеграції в професійну культуру як частку загальнолюдської культури і надособистісних цінностей; їх включеність у реалізацію сенсу життя. Існує взаємозв'язок між розвитком професіоналізму психолога і рядом психолого-акмеологічних характеристик: освітою, стажем, професійним і особистим досвідом. Високий рівень професіоналізму психологів зумовлений наявністю в них таких характеристик: відповідальності, активності, сформованих навичок саморегуляції, автентичності, потреби в самотрансцендентності. Інтеграційний підхід до аналізу професіоналізму психологів, актуальний стан існуючої системи їх підготовки і підвищення кваліфікації зумовили необхідність створення комплексного засобу аналізу і розвитку професіоналізму, який орієнтований на оволодіння професійною культурою, зміцнення ціннісно-змістовного фундаменту і проектування індивідуальної програми особистісно-професійного саморозвитку [13].

Усебічне вивчення проблем професіоналізму, що міститься в працях. К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, О.С. Анісимова, Л.І. Анциферової, А.Г. Асмолова, О.О. Бодальова, Б.С. Братуся, С.Л. Братченко, І.Д. Багаєвої, Л.С. Виготського, А.А. Деркача, Є.Ф. Зеєра, Н.І. Ісаєвої, Є.А. Клімова, Н.В. Кузьміної, Д.А. Леонтьєва, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, Б.Ф. Ломова, А.С. Огнєва, Н.С. Пряжникова, А.А. Реана, С.Л. Рубінштейна, В.А. Сластьоніна, В.І. Слободчикова та ін., дає змогу визначити цей феномен як складне за своєю структурою психологічне утворення: систему якостей особистості, що формуються в діяльності, та процес і результат діяльності людини. Професіоналізм, на думку

вчених, не зводиться лише до сукупності професійних знань і умінь, він також визначається рівнем розвитку особово-професійних якостей, спрямованістю, особливостями мотивації, професійно-ціннісними орієнтаціями і сенсом, який професіонал вкладає у свою діяльність.

Ми провели дослідження погляду студентів-психологів на поняття "професіоналізм психолога" шляхом анонімного анкетування. Аналіз отриманих результатів дає змогу скласти портрет психолога-професіонала. Отже, жінка – професійний психолог: вік 30–35 років, статура середня, зріст середній, темний колір волосся, добра, виявляє розуміння, емпатична, не кепкує при спілкуванні з людиною, вміє прихилити до себе, вислухати, комунікабельна, зосереджена на клієнті, урівноважена, об'єктивна. Вона повинна опікати, вміти контролювати ситуацію, бути такою, що вміє захистити, упевненою, філантропом, у міру відкритою, індивідуальністю, контролювати власні емоції, позитивною, привітною, підтримувати контакт очей, давати об'єктивні рекомендації, створювати комфортну обстановку. Жінка-психолог також повинна бути сучасною, дотримуватися норм професійної етики, виявляти цікавість до своєї роботи, помірність в одязі, вміти подолати упередження, любити свою роботу, знаходити індивідуальний підхід до кожного клієнта, мати почуття гумору, здійснювати професійну рефлексію на високому рівні.

Щодо якостей психолога-професіонала чоловічої статі, то тут опитані вказали такі якості: акуратний, авторитетний, вміє вислухати, з розвиненою інтуїцією, такий, що об'єктивно відноситься до клієнтів, розуміє дітей, стриманий, доброзичливий, благородний, спокійний, вік 40–50 років, стримує свої емоції, комунікабельний, з почуттям гумору, інтелектуально розвинений, сучасний, з доброю репутацією, справедливий, харизматичний, привабливий.

Висновки. Отже, аналіз професіоналізму психологів може здійснюватися за такими критеріями: відповідальність (показники: усвідомлення ситуації й вибору, уміння прогнозувати і приймати рішення, реалізація рішення, загальна інтернальність, самостійність); активність (показники: усвідомлення "здорового напруження" між актуальним і потенційним рівнями розвитку, потреба в саморозвитку і самоактуалізації, відкритість новому досвіду, ініціативність, домагання і задоволеність результатами); саморегуляція (показники: усвідомлення власного актуального стану і ситуації розвитку, співвідношення можливостей з потребами, здатність дистанціюватися); автентичність (показники: щирість, відвертість, прагнення до достовірності у відчуттях і поведінці, конгруентність, гармонійність, узгодженість внутрішнього і зовнішнього світу) і самотрансцендентність (показники: універсалізм, доброта, орієнтація на загальнолюдські, вищі цінності, духовність).

Література

1. Беспалова С.В. Формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста [Електронний ресурс] / С.В. Беспалова. – Режим доступу: www.avpu.ru/proect/sbornik2004/023.htm.

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. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Энциклопедия профессионального образования. – М. : Эксмо, 1999. – 563 с.

5. Добагян А.В. Совершенствование профессиональной подготовки специалистов в современных условиях / А.В. Добагян, А.М. Михайличенко. – Харьков, 1996. – 399 с.

6. Єрмаков І.Г. Проектне бачення компетентнісної спрямованої 12-річної середньої школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя, 2005. – 112 с.
7. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н.В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1970. – С. 47–61.
8. Марков А.С. К вопросу о путях формирования профессионализма / А.С. Марков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.oim.ru/avtor/asp-nom/43.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Прогресс, 1996. – 309 с.
10. Основы вузовской педагогики : учеб. пособ. для студ. ун-та. – Л. : ЛГУ, 1972. – 311 с.
11. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 214 с.
12. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
13. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее обрзование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

ЧЕРНОЖУКОВА Н.Л.

СВОБОДОЗДАТНІСТЬ ЯК ЗДАТНІСТЬ ДО ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ

Творча особистість – вільна особистість. Вільна в думках, поглядах, не замкнена на стереотипах і кліше, здатна на усвідомлений та відповідальний вибір. Орієнтація освітньої системи на людину, суб'єкт-суб'єктний характер відносин викладач-студент вимагає не номінального надання особистості свободи в освітньому просторі, а забезпечення максимально можливого усунення негативних чинників, які заважають розвиткові її свободоздатності, для успішного творчого саморозвитку. "Свободовідповідна педагогіка" (А. Асмолов, О. Газман, В. Слободчиков, С. Соловейчик, В. Петровський, А. Мудрик та ін.) прагне перебудувати відносини людини зі світом із зовнішньої зумовленості до внутрішньої зумовленості свідомості та поведінки.

Сучасна гуманістична освіта спрямована на вивчення механізмів саморозвитку особистості та прагне створити найкращі умови відкриття нею власної логіки розвитку. Проблема саморозвитку особистості розглядається в дослідженнях В. Андрєєва, Д. Богоявленської, І. Кона, Т. Кудрявцева, Я. Пономарьова, В. Маралова. Також вона представлена у працях зарубіжних дослідників (Ф. Барон, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Торенс та ін.). Широко відомі концепції розвитку та саморозвитку особистості Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Петровського, Л. Кулікової, С. Рубінштейна, А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса.

Фактори та умови саморозвитку особистості досліджували В. Андрєєв, О. Орлов, В. Слободчиков. У працях К. Абульханової-Славської, О. Брушлинського, Л. Виготського, Є. Ісаєва, О. Леонтьєва, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Слободчикова людина постає суб'єктом власної діяльності, здатним цілеспрямовано перетворювати об'єктивну дійсність та здійснювати творчий саморозвиток.

Мета статті **–** уточнити зміст понять "свободоздатність" та "творчий саморозвиток", проаналізувати свободоздатність з погляду творчого саморозвитку студента вищого педагогічного навчального закладу.

Свобода належить до тих категорій, яким вкрай важко дібрати єдине визначення попри їх часту вживаність. Так, із численних дефініцій ми дібрали ті, що найбільше підходять контекстові нашого дослідження. Отже, В. Даль наводить таке визначення свободи: "своя воля, простір, можливіть діяти по-своєму; відсутність пригнічення, неволі, рабства, підкорення чужій волі" [3]. Наступне тлумачення є близьким до далівського своїм акцентом на непресинговуваній волі як ознаці свободи: "в абсолютному значенні, перебіг подій таким чином, що воля кожної дійової особи в цих подіях не піддається насиллю з боку волі інших" [10]. В. Кемеров тлумачить свободу як здатність людини оволодівати умовами свого буття, долати залежності від природних та соціальних сил, зберігати можливості для самовизначення, вибору своїх дій і вчинків [4]. Таке розуміння свободи є відправною точкою в педагогіці свободи, від нього відштовхується й педагогіка підтримки. Зупинимось на ньому докладніше.

Важливо чітко усвідомлювати, що свобода від будь-якого тиску є зовнішньою, тобто коли людину нічого і ніхто не пригнічуює, немає тиску з боку інших, системи, обставин. Цю свободу легко відібрати, тому людина не володіє нею повною мірою, її шлях – шлях боротьби за цю свободу. Проте існує інша свобода, якою людина в змозі володіти незалежно від будь-яких зовнішніх обставин, – внутрішня. За умов економічної, соціальної, політичної нестабільності сьогодення прагнення до абсолютної звонішньої свободи є зрозумілим, проте дещо ідеально-футуристичним. І навіть за усунення всіх існуючих зовнішніх пресингів людина може залишатися несвободною через відсутність внутрішньої свободи.

Наявність внутрішньої свободи стає абсолютною свободою, як не парадоксально, лише тоді, коли людина дотримується певних обмежень. Розглянемо це детальніше. Тож, які обмеження знімає внутрішня свобода? Якщо це не зовнішні обмеження, то ми торкаємось надто тонкої матерії внутрішнього світу людини, і слід гранично чітко визначати, що в ньому є шкідливим для самої людини, а без чого його будівля буде порушена. С. Соловейчик у маніфесті "Людина вільна" ставить подібне запитання: "Від чого вільна внутрішньо вільна людина? Передусім, від страху перед людьми та перед життям. Від неоднозначної суспільної думки. Вона є незалежною від натовпу. Вільна від стереотипів мислення – здатна на свою, особисту думку. Вільна від упереджень. Вільна від заздрощів, корисливости, від власних агресивних прагнень. Можна сказати так: в ній вільне людське..." [11]. А які обмеження ця внутрішня свобода, натомість, ставить чи, точніше, зміцнює як фундаментальне утворення в структурі людської особистості? "Від чого не є вільною вільна людина? Від сумління. Свобода без сумління – удавана свобода, це один із видів найважчої залежності. Нібито вільна, проте без сумління, – рабиня поганих своїх прагнень, рабиня обставин життя, та зовнішню свою свободу вона використовує на зле" [11]. Саме сумління є тим внутрішнім камертоном, який налагоджує працю всього інструменту людської особистості, вона є тим непохитним первенем, який дає змогу за всієї різноманітності внутрішніх світів зберігати чіткі критерії й орієнтири вчінків та діяльності, розрізняти їх добру чи погану сутність.

Динаміка та інформаційна перевантаженість сучасного життя разом із духовною збіднілістю зливають людей уєдиний потік гайдеггерівських анонімів. Перехід на рівень дійсного буття означає сміливість стати автором своєї долі. Освітня система, орієнтована на виховання слухняного об'єкта, фактично позбавляє учнів

та студентів важкого тягаря – почуття безумовної відповідальності за своє життя. Проте почуття послаблюється, а відповідальність залишається.

Гуманістично орієнтовані освітні системи покликані усунути названий традиційний недолік. Суб'єкт-суб'єктність разом з очевидною переквалфікацією вчителя-небожителя в учителя – старшого порадника несе необхідність усвідомлення учнем чи студентом відповідальності за свій шлях, передусім перед собою. Ця відповідальність вимагає від людини нової якості – свободоздатності.

Поняття "свободоздатність" ввів до наукового оббігу О. Газман – засновник концепції педагогічної підтримки. "Свободоздатність – здатність до автономного, нонконформістського існування, здатність самостійно, незалежно (враховуючи, але долаючи біологічну та соціальну заданість) будувати свою долю, відносини зі світом, реалізовувати самостійно пізнане життєве призначення, здійснюючи власний, індивідуальний (особливий) вибір" [8]. До цієї дефініції варто, на наш погляд, додати одне суттєве зауваження: свободоздатна людина здатна на вільний вибір, і водночас цей вибір є відповідальним. Свобода обирати предбачає свободу відповідати за цей вибір перед собою та оточуючими.

Т. Макєєва зазначає: "Свободоздатність – здатність до автономного існування, самостійно будувати свою долю, стосунки зі світом. Саме свободоздатність інтегрує людину як ціле, дає їй змогу вибудовувати гармонійне існування" [6, с. 2]. Важливо не просто дати учневі чи студенту "офіційний дозвіл" на власну думку, але й навчити їх мати цю думку.

На наш погляд, свободоздатність – здатність активно перетворювати власне життя відповідно до власного бачення та власної мети реалізації себе. Очевидно, що таке бачення не вимальовується в особистості одразу та з усією чіткістю, хоча певні його зародки існують у неї вже від народження так само, як і певну свободу має й немовля, проте до справжньої свободи йому ще потрібно подолати складий шлях: "Просте" запитання: чи народжується людина вільною? Відповідь: потенційно – так, актуально – ні. Свобода – не "шматочок порожнього простору", а певна внутрішня сила, що повільно розправляється, прокльовується в людині. І це є, по-перше, творча та, по-друге, індивідуальна сила. Свобода не є спосіб найбільш ефективно "оборонятися, відбиватися від світу", навпаки – це здатність зробити в світі дещо нове по-своєму" [9].

У межах освітнього процесу, стикаючись з різними ситуаціями та проблемами, людина має призвичаюватись до самостійного вибору, до вибудовування своєї стратегії та плану дій у конкретних умовах, до визначення власної мети, набувати досвіду авторства, відкриваючи в собі цю "здатність зробити в світі дещо нове, по-своєму" через створення артефактів. Це призвичаєння не проходить саме собою, на цьому шляху учня чи студента повинен супроводжувати кваліфікований спеціаліст – педагог, обізнаний із концепцією педагогічної підтримки.

Свободоздатність розвивається ним в учневі чи студентові шляхом поступового зменшення власної активності разом із посиленням активності учня чи студента в проблемній ситуації або у ситуації творчості.

Свободоздатність учня чи студента як надмета його спільної діяльності із педагогом може досягатися й у процесі подолання певних проблем у полі освіти, і у творчості: "Свободовідповідна" освіта інтегрує два процеси: забезпечення "свободи від", що передбачає захист дитини від пригнічення, образи гідності, у тому числі і захист від власних комплексів, і виховання в "свободі для", що означає

створення максимально сприятливих умов для творчої самореалізації. Саме для цього й потрібна підтримка" [5]. Усунення таких негативних факторів, як пригнічення, страх, загроза гідності, здоров'ю чи життю учня або студента, шляхом застосування тактик педагогічної підтримки відкриває йому шлях до творчого саморозвитку.

В. Андрєєв розуміє творчий саморозвиток особистості як особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, скерований на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів "самості", серед яких системотворчими є самопізнання, творча самореалізація та самовдосконалення особистості [1] Е. Бондаревська бачить творчий саморозвиток як інтегративний творчий процес усвідомленого особистісного становлення, що заснований на взаємодії внутрішньозначущих та активно-творчо сприйнятих зовнішніх факторів [2].

Творчий саморозвиток як процес творчої самопобудови має декілька характерних ознак:

– наявність внутрішніх суперечностей;

– усвідомлення потреби, особистісної та суспільної значущості, самоцінності творчого саморозвитку;

– наявність об'єктивних та суб'єктивних передумов, умов для творчого саморозвитку;

– індивідуальна неповторність, оригінальність процесу та результату творчого саморозвитку;

– надбання нових знань, умінь, навичок, розвиток творчих здібностей для вирішення нових, складніших творчих завдань і проблем [7, с. 16].

Для організації педагогічної підтримки творчого саморозвитку студента вищого педагогічного навчального закладу важливим є усвідомленння педагогом, що ті, з ким йому потрібно працювати, – майбутні вчителі, відтак, мати на увазі визначення поняття "творчий саморозвиток вчителя": "Творчий саморозвиток вчителя – це інтегративна характеристика його процесів "самості", серед яких системотворчими компонентами є самосвідомість, творче самовизначення, самоуправління, самовдосконалення та творча самореалізація особистості вчителя" [12, с. 37]. В. Андрєєв зазначав, що лише вчитель, який творчо саморозвивається, може бути взірцем та стимулом для творчого саморозвитку своїх учнів. Цей же автор розглядає універсальний закон – закон творчого саморозвитку особистості як людини культури, за яким освіта переходить у самоосвіту, виховання – у самовиховання, навчання – у самонавчання, розвиток – у творчий саморозвиток особистості, якщо людина активно оволодіває філософською, психологічною та педагогічною культурою, тобто стає і філософом, і психологом, і педагогом для самої себе.

Висновки. Свободоздатність особистості передбачає вміння діяти самостійно відповідно до власної стратегії розвитку, діяти відповідально, бути автором своєї долі. Це вміння треба зрощувати в людині в освітньому просторі. Педагогічна підтримка, яка має таку мету, покликана звільнити особистість від пригнічення, страху, образ гідності та інших негативних чинників, відкриваючи їй шлях до творчого саморозвитку. Внутрішньо вільна людина має першоосновою сумління, відтак, вона прокреслює стратегію власного розвитку відповідно до її законів та керуючись її принципами, що унеможливлює використання здобутої певної зовнішньої свободи на шкоду собі чи оточуючим.

Література

1. Андреев В. Педагогика творческого саморазвития / В. Андреев. – Казань, 1998. – 318 с.

2. Бондаревская Е. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. Бондаревская, С. Кульневич. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.

3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vidahl.agava.ru/P204.HTM#36938.

4. Кемеров В. Объект, объективность. Современный философский словарь / под общей ред. д.ф.н., проф. В.Е. Кемерова. – 2-е изд. – Лондон ; Франкфурт-на-Майне ; Париж ; Люксембург ; Москва ; Минск : ПАНПРИНТ, 1998. – 1064 с.

5. Крылова Н. Точка отсчета. Созидательная сила педагогической поддержки / Н. Крылова // Первое сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ruk.1september.ru/article.php?ID=200802101.

6. Макеева Т. Концепция педагогики индивидуальности в русле оказания педагогической поддержки школьникам / Т. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4 (33).

7. Медяник Г. Педагогические технологии творческого саморазвития личности студента в процессе педагогической практики : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 : Тольятти, 2000. – 177 с.

8. Педагогический глоссарий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window/glossary?p_gl_id=721.

9. Пинский А. Педагогика свободы / А. Пинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studyss.freenet.kz/articles/pinsky_r.htm.

10. Свободная энциклопедия. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki.

11. Соловейчик С. Человек свободный / С. Соловейчик // Первое сентября. – 1994. – № 83.

12. Федотова И. Формирование потребности студентов педагогического вуза в творческом саморазвитии : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2003. – 160 с.

ЧЄН Н.В.

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ

Динамізм глобальних змін у світі, перетворення, що відбуваються в суспільстві в цілому, зумовлюють трансформацію системи освіти, принципів її організації, форм і методів навчально-виховного процесу.

Сьогодення – це час переосмислення багатьох цінностей, цілей та завдань. Однією з найважливіших проблем сьогодення є проблема відродження й розширення національної системи освіти, формування творчої особистості, забезпечення пріоритетності людини та становлення її фізичного й морального здоров'я, відродження національної культури та духовності у всьому розмаїтті їх проявів.

Провідними принципами сучасної інноваційної освіти є: демократизація й гуманітаризація, єдність загальнолюдського і національного, розвивально-виховний характер навчання, співтворчість, життєтворчість, диференціація та індивідуалізація, оптимізація й відкритість навчально-виховного процесу.

Мета статті полягає у визначенні понять “інновації”, “інновації в навчанні” та розгляді історичного розвитку впровадження інновацій у навчально-виховний процес.

Дослідженню проблем загальної педагогічної інноватики велику увагу приділяли В.Ф. Взятишев, Є.В. Вінославська, Л.Н. Карамушка, І.К. Карнілова, А.Н. Лапдун, Ю.Г. М’якотін, В.В. Нікітаєв, В.Ф. Паламарчук, Г.С. Пирогов, В.М. Пінчук, О.В. Попова, В.Ф. Прісняков, В.В. Сергієвський, А.А. Чернюк, Б.Г. Чижевський та ін.

У перекладі з латинської поняття “інновація” (in – в і novus – новий) означає “оновлення”, “новина”, “змінювання”. Воно з’явилося в зарубіжній педагогіці, яка запозичила його з економічних дисциплін, хоча спочатку це поняття вживалося в

етнографії як введення елементів однієї культури в іншу. На початку XX ст. філософ і економіст Й. Шумпетер поширив його на сферу макроекономіки, де воно закріпилося у значенні нововведення в галузі техніки, технології, організації праці та управління, які ґрунтуються на використанні досягнень науки і передового досвіду, а також на використанні цих нововведень у найрізноманітніших галузях і сферах діяльності [7, с. 21].

Це поняття почало використовуватися у вітчизняній дидактиці на початку 90-х рр. XX ст. Перенесення його у сферу освіти було пов'язане з поширенням поглядів на сучасне суспільство як на постіндустріальне, в якому освіта відіграє одну з провідних ролей. Англійський філософ О. Тоффлер зазначав, що сучасна школа орієнтована скоріше назад, на минуле вмираючої системи, ніж на те нове суспільство, яке ледь помітне на горизонті, що йде їй на зміну, тому необхідно створити систему освіти принципово іншу, суперіндустріальну. Така система не може не бути інноваційною. [8, с. 326].

Під інноваціями у навчанні розуміють (у широкому значенні) процес створення, поширення нових засобів (нововведень) для роз'яснення тих педагогічних проблем, які досі вирішувались по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних і нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї; форми і методи навчання, нестандартні підходи в управлінні (у вузькому значенні).

Інновації розрізняють за галуззю впровадження (інновації змісту навчання; інноваційні технології; організаційні інновації; управлінські інновації; інновації навчальної екології); за місцем виявлення (наукові і практичні); за часом виявлення (історичні та сучасні); за рівнем новизни (абсолютні й відносні); за мірою перетворення педагогічних процесів (докорінні та часткові); за відношенням до педагогічної системи (системні і несистемні); за формою (нові і вдосконалені).

Інновації проходять певні життєві цикли: виникнення (старт), стрімкий розвиток і боротьба з опонентами, консерваторами і скептиками; зрілість; освоєння; дифузія (проникнення у широку практику); насичення (масове освоєння); рутинізація (стає звичним явищем); криза (вичерпання можливостей); фініш – заміна новим засобом.

За Н. Юсуфбековою, існують чотири закони впровадження інновацій у навчанні, які полягають у тому, що 1) будь-яка інновація порушує спокій педагогічного середовища (дестабілізує його), викликає бурхливу критику з боку традиційної системи навчання; 2) потім знаходить своє застосування (фінальна реалізація); 3) після поширення стає звиклим явищем (стереотипізується); 4) з часом повторюється (циклічна повторюваність).

Поряд із поняттям “інновації” у навчанні вживається термін “інноваційне навчання”, тобто навчання, спрямоване на розвиток здібностей учнів до спільної діяльності в нових, можливо, безпрецедентних ситуаціях [4, с. 9].

Створення перших систем інноваційного навчання пов'язують з першою третиною XX ст. Ідейною основою багатьох спроб упровадження інноваційного навчання в той час була педагогічна концепція американського педагога, психолога і філософа Дж. Дьюї, який вважав, що єдино правильне виховання відбувається через пробудження вроджених сил дитини, через вимоги того соціального оточення, в якому вона опинилася [3, с. 50–51].

Система освіти має змінитися таким чином, щоб дитина стала тим сонцем, навколо якого обертаються всі освітні засоби, тим радіусом, який визначає розмір усього кола шкільного життя [2, с. 523]. Замість тиску і примусу з боку педагогів Дж. Дьюї запропонував створення умов для самовиявлення і культивування власної особистості учня. Він визнавав тільки навчання, що спирається на власний досвід дитини, і піддавав критиці навчання за допомогою текстів і вчителя. При цьому підкреслював важливість не тренування окремих навичок і вмінь, а їх розвитку для досягнення більш високих і життєво значущих для учнів цілей. На його думку, навчання має відбуватися під час практичних дій, спрямованих на вирішення певної проблеми (проблемне навчання) [5, с. 95–104].

Співзвучною з концепцією Дж. Дьюї була теорія, розроблена американським психологом А. Маслоу. Згідно з нею функції та цілі освіти і виховання полягають у "самоактуалізації особистості", в досягненні повної людяності, оволодінні найбільшою висотою, доступною людському роду або конкретному індивіду, в допомозі людині стати настільки доброю, наскільки вона здатна. Тому процес навчання мас будуватися на досвіді, котрий з найбільшою легкістю веде до просвітлення і захоплення [6, с. 26–34].

Ідеї Дж. Дьюї та А. Маслоу набули розвитку в працях американського педагога і психотерапевта К. Роджерса, який уважав процес викладання менш значущим і цікавим, ніж учіння, а цінним є лише учіння, що ґрунтується на самодіяльності, саморегуляції та самопізнанні. Виходячи з цього, головною проблемою освіти є розробка методів, здатних підтримати у всіх учнів без винятку здорову допитливість і жагу до учіння, яка б могла замінити будь-який "батіг і пряник" штучної мотивації [1, с. 325–327]. Втіленням ідей на практиці були експериментальна школа Дж. Дьюї в Чикаго, дальтонівський план Е. Паркхерст, метод проектів В. Кілпатрика, віньєтка-план К. Вошборна, Батавія-план Дж. Кеннеді, Ієна-план П. Петерсона, метод центрів за інтересами О. Декролі, нова школа С. Френе та ряд дидактичних моделей, що ґрунтуються на індивідуальній самостійній роботі учнів і врахуванні їхніх інтересів. Більшість з них були запропоновані у 20-ті рр. XX ст. Саме в той час деякі з них (дальтон-план, метод проектів, комплексний метод) широко впроваджуються в СРСР, але на початку 1930-х рр., в умовах формування тоталітарного режиму, практику універсального використання інноваційних систем засудили й затвердили в школі класно-урочну систему, наголосивши на підвищенні ролі вчителя в навчальному процесі. Гострі оцінки інноваційних пошуків як "методичного прожектерства" зводили нанівець використання навіть елементів цих систем у радянській школі. У 1930-ті рр. інноваційні системи втрачають свою популярність і в США та Європі, оскільки були зорієнтовані на майбутній рівень освіти (постіндустріальний) і суперечили засадам існуючого індустріального суспільства, яке до того ж наприкінці 1920-х рр. переживало свої не найкращі часи. О. Тоффлер зазначав, що історична боротьба, яку вели Дж. Дьюї та його послідовники за застосування прогресивних заходів у американській освіті, були частково відчайдушною спробою створити альтернативу старій системі [8, с. 326]. Частина їх була витіснена традиційною системою навчання. Деякі залишились у вигляд окремих форм організації навчання (метод проектів), методів (лабораторний метод) і засобів (роздаткові матеріали, віньєтка-план) навчання, які привертали увагу до індивідуальної роботи учнів і значно розширили її частку в загальній структурі навчання. Інші системи, хоча і втратили масштаби, збереглись як замкнуті і самодостатні (центри за інте-

ресами О. Декролі, школа С. Френе, Вальдорфська школа, ієна-план) та за сприятливих умов пережили друге народження.

У 50–60-х рр. XX ст. у США стала поширеною ідея “школи без класів” Ф. Брауна. Групова робота в школі здійснюється не за віком чи здібностями, а з урахуванням дійсних інтересів учнів. Програма в такій школі поділяється на кілька фаз – від простих до більш складних. Учні на кожну фазу добираються за результатами тестів. Паралельно була розроблена система навчання у колективах Л. Трампа. Сутність її полягала в тому, що група викладачів з одного предмета (колектив) обслуговує групу учнів (від 60 до 150 учнів). Кожний викладач відпрацьовує з учнями той розділ програми, який знає краще, у вигляді лекції (це становить 40% навчального часу). Потім матеріал обговорюється, дискутується і доповнюється в малих групах (15–20 учнів, на це відводиться 20% часу). Керувати роботою груп може як викладач, так і учень-консультант. Решту часу (40%) учні працюють над індивідуальними завданнями, частина з яких є обов'язковими, а інші обираються самими учнями. Наприкінці 60–70-х рр. XX ст. в англомовних країнах виникло модульне навчання як різновид програмованого навчання. Спочатку воно розумілося як пакет науково адаптованих навчальних програм для індивідуального навчання.

На початку 1990-х рр. були здійснені спроби впровадити інноваційні системи навчання на теренах колишнього СРСР. І. Чечель визначав, що інноваційний пошук в Росії в 1990-х рр. умовно можна поділити на три періоди: 1991–1992 рр. – період пошуку, що характеризувався багатоваріативністю дидактичних форм; 1994–1995рр. – період захоплення модульним навчанням; 1997–1999 рр. – упровадження проектного навчання [9, с. 6]. Для української школи це десятиліття є періодом пошуку, виникнення альтернативних шкіл, набуває широкого масштабу експериментальна апробація модульного навчання, відбувається становлення педагогічних технологій і моделей навчання.

Висновки. Сьогодні шкільне та вузівське навчання не стоять на місці. Вони продовжують розвиватися, шукають нові форми та методи навчання, навчальні технології, сучасні підходи до організації навчального процесу.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Педагогика, 1986. – С. 325–327.
2. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи // Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. – М. : Просвещение, 1971. – С. 523.
3. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дж. Дьюї // Шлях освіти. – 1998. – № 4 – С. 50–51.
4. Инновационное обучение и наука. Научно-аналитический обзор. – М., 1992. – С. 9.
5. Малькова З.А. Джорж Дьюи – філософ и педагог-реформатор / З.А. Малькова // Педагогіка. – 1995. – № 4. – С. 95–104.
6. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование : пер. с англ. / А. Маслоу. – К. : Донецк, 1994. – С. 26.
7. Пинский А. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах / А. Пинский // Мир образования. – 1997. – № 3. – С. 21.
8. Тоффлер А. Футурошок : пер. с англ. / А. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – С. 326.
9. Чечель И. Некоторая ревизия инноваций в российской школе / И. Чечель // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 1. – С. 6.

ШВЕДОВА Я.В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ТЕЛЕЖУРНАЛІСТІВ

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до фахової підготовки тележурналістів. Роль тележурналістів як носіїв певних поглядів у суспільстві виняткова. Як існує залежність між інтелектуальним та моральним розвитком вчителя і рівнем освіти учнів, так і позитивний вплив телебачення на телеглядачів залежить від професіоналізму, внутрішніх моральних якостей, етичних цінностей, професійної культури тих, хто створює телевізійні програми.

Аналіз фахової підготовки майбутніх тележурналістів, дослідження рівня їх професійної культури дає змогу зробити припущення про те, що формуванню професійної культури майбутніх тележурналістів сприятиме забезпечення певних педагогічних умов, які спрямовані на стимулювання викладачів до творчої роботи і студентів до професійного самовдосконалення. Разом з тим, ці умови вимагають комплексної реалізації, адже вони взаємопов'язані і не можуть діяти ізольовано одна від одної.

Під педагогічними умовами багато дослідників (В. Андрєєв, В. Ледньов, В. Ляудіс) розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що певним чином структуровані й спрямовані на досягнення мети.

Мета статті – висвітлення педагогічних умов формування професійної культури тележурналістів.

Перш ніж розробляти педагогічні умови, ми повинні визначити основні концептуальні ідеї, як сукупність теоретичних положень, що визначають стратегію та тактику нашого наукового пошуку. Перше концептуальне положення ми пов'язуємо з необхідністю докорінної зміни застарілих підходів у навчально-виховному процесі, створення інтерактивного навчального середовища, використання психолого-педагогічних механізмів та інших інформаційних технологій, націлених на розкриття особистісного потенціалу майбутніх тележурналістів, зміни ролі педагога з головного носія інформації на помічника студентів у їхньому науковому пошуку, співавтора педагогічного процесу, де студент і викладач виступають партнерами, надання студентам можливостей вибору в досягненні мети розвитку професійної культури.

Друге концептуальне положення визначає мету реалізації професійної культури в професійній діяльності майбутніми тележурналістами як зміну самосвідомості особистості в когнітивній та емотивній сферах особистісного зростання, що відзначатиметься в усвідомленні своєї професійної самоцінності через процес фахової підготовки; самоідентифікації через здійснення самопізнання своєї особистості; подоланні традиційних професійних стереотипів через здійснення критичного самоаналізу професійної рольової поведінки; формуванні професійної чутливості через створення структури емоційно-оцінних суджень щодо значущості педагогічної проблематики в професійній діяльності; прагненні до самореалізації й самовдосконалення через розвиток здібностей щодо підвищення морально-професійного світогляду.

Керуючись вихідними концептуальними положеннями, результатами нашого дослідження, ми розробили модель формування професійної культури майбутнього тележурналіста, яка включає такі педагогічні умови.

Перша педагогічна умова формування професійної культури майбутніх тележурналістів полягає в забезпеченні стійкої мети й позитивної мотивації майбутніх тележурналістів в оволодінні професійною культурою. З цією метою на кожному занятті акцентувалася увага на важливості та значущості професійної культури, її компонентів для подальшої професійної діяльності. Забезпечити позитивну мотивацію майбутніх тележурналістів в оволодінні професійною культурою – нелегка справа. Традиційні прийоми тут не підійдуть, потрібні активні методи (гра, змагання, "круглий стіл", дебати, дискусії, заохочення, самостимулювання), щоб викликати в студентів інтерес до професійної культури. Пізнавальні інтереси у студентів формуються під впливом емоційних чинників. Для створення емоційної ситуації важливим є вдало підібрані приклади з професійної діяльності тележурналістів, їх переваги та недоліки.

Друга педагогічна умова формування професійної культури майбутніх тележурналістів – це організація навчального середовища на засадах педагогічної аксіології, гуманізації, особистісно орієнтованого, імітаційно-ігрового підходів, створення творчого середовища. В рамках нашого дослідження ми визначаємо навчальне середовища як суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студента, ефективний засіб організованого цілеспрямованого впливу, яке має більшу силу, ніж традиційне навчання. У контексті розв'язання завдань щодо формування професійної культури ми виділяємо: 1) принцип аксіології, який відображає педагогічні цінності у зв'язку між собою, з соціальними й культурними факторами та структурою особистості [1]; 2) поєднання різноманітних методів і форм проведення занять; 3) спільну творчу роботу викладача та студента; 4) забезпечення сприятливого психологічного клімату в навчальних групах тележурналістів. Використання ділових ігор, диспутів, міні-конференцій, круглих столів розвивають та поглиблюють професійні знання, формують творче професійне мислення, реалізують міжпредметні зв'язки, виробляють уміння самостійно приймати рішення в тій чи іншій змодельованій професійній ситуації.

Третя педагогічна умова полягає в цілеспрямованому формуванні компонентів професійної культури, у розвитку вмінь використовувати психолого-педагогічні механізми телевізійного впливу, педагогічні принципи побудови телепрограм. Під психолого-педагогічними механізмами телевізійного впливу ми розуміємо властивості особистості тележурналіста, а також сукупність методів, засобів, прийомів, які він використовує у професійній діяльності з метою пізнавального, виховного та просвітницького впливу на телеаудиторію. Структура психолого-педагогічних механізмів телевізійного впливу має дві складові: 1) особисті властивості тележурналіста: професійний імідж, природна обдарованість (харизматичність), нахили, авторитет, креативність; 2) технологія передачі телеінформації (телевізійний приклад, телеінформування, телепереконання, теленавіювання, телевізійна дискусія, телевізійна гра).

Педагогічні принципи побудови телепрограм ґрунтуються на зафіксованих у педагогіці принципах виховання та навчання, а саме: доступності телеінформації; наочності, образності; гуманізму; цілеспрямованості та ідейності; підпорядкування телевізійної інформації цілям виховання, навчання, всебічного розвитку телегляда-

чів; компетентності телеведучих; показу в телепередачах пріоритету духовного над матеріальним; принцип етнізації, принцип урахування державних та національних інтересів. Домінуючими для студентів при створенні їх майбутніх телепередач мають стати принцип виховального середовища – формування єдиного соціокультурного просвітницько-виховного телепростору, в якому головними є цивілізаційні норми моралі, загальнолюдські цінності, широке коло корисної пізнавальної телеінформації. Важливим також є принцип культуровідповідного телебачення. При виділенні останнього ми виходили з принципу культуровідповідної педагогіки інформаційної епохи, який обґрунтовано соціальним педагогом А. Рижановою та який ми перенесли на ґрунт телебачення. Спираючись на думку вченого, зазначимо, що в нових умовах сучасне телебачення, як і педагогіка, повинно керуватися "не політичними, економічними, а саме культурними потребами гармонізації соціальних цінностей соціальних суб'єктів..." [2, с. 36].

Досвід підтверджує, що в процесі рольових ігор студенти краще засвоюють психолого-педагогічні механізми телевізійного впливу та педагогічні принципи побудови телепрограм. Стисло викладемо технологію їх проведення.

Спочатку здійснюється "підготовка" студентами відеоматеріалів, телепередач, короткометражних фільмів за заздалегідь розробленими сценаріями. При цьому з метою творчого змагання один міні-сценарій можуть втілювати декілька "команд". Їх трактування порівнюють, обговорюють переваги та недоліки. Після цього між учасниками розподіляються ролі тележурналістів, телережисерів. Перед учасниками ставлять конкретні завдання: "тележурналістські" ("провести" телепередачу, інтерв'ю, репортаж з місця подій, використовуючи педагогічні принципи побудови телепрограм, психолого-педагогічні механізми), "телережисерські" (загальне керівництво "ходом" телепередачі згідно з розробленим міні-сценарієм, спостереження за наявністю в "тележурналістів" компонентів професійної культури). На наступному етапі рольових ігор здійснюється функціонально-рольове спілкування. Учасникам надається якомога більший простір для фантазії, уявлення, формальних пошуків, демонстрування компонентів професійної культури.

Здійснюється соціально-психологічний тренінг для зміцнення та вдосконалення професійних умінь і навичок. Кожен етап навчання супроводжується індивідуальними й груповими консультаціями та самостійною роботою студентів. Роль керівника гри (викладача) у процесі виконання студентами подібних завдань полягає в такому: здійснення контролю за ходом гри; спостереження за виконанням ролей, фіксація наявності компонентів професійної культури, адекватне застосування психолого-педагогічних механізмів, використання педагогічних принципів побудови телепрограм; корекція ходу виконання завдань; організація обговорення результатів та їх оцінювання.

Четвертою педагогічною умовою формування професійної культури майбутніх тележурналістів є здійснення педагогічного моніторингу, який полягає в систематичному одержанні викладачем об'єктивної інформації про хід навчальної діяльності студентів. Контрольні роботи, творчі завдання, тестування передбачають визначення рівня якості знань: їх повноти, систематичності, усвідомленості, а також рівня сформованості компонентів професійної культури, що дає змогу коригувати навчальний процес, повертатися до не зрозумілого студентам матеріалу.

П'ятою педагогічною умовою формування професійної культури майбутніх тележурналістів є залучення студентів до активної діяльності на регіональних теле-

каналах, яка потім обговорюється та аналізується на заняттях. Крім цього, вдосконалення програми практики студентів-тележурналістів – теж потужний чинник розвитку їх професійної культури. Вдосконалення програми практики полягає в тому, що студенти у своїх звітах глибоко аналізують свою професійну діяльність, виділяють позитивні та негативні моменти, те, над чим потрібно ще працювати, вдосконалювати. Крім цього, відеоматеріали, які вони приносять з практики, слугують конкретною основою для аналізу професійних умінь, професійних та особистісних якостей.

Шостою педагогічною умовою формування професійної культури майбутніх тележурналістів є створення належних умов і відповідних стимулів для самостійної роботи студентів, самоосвіти й самовиховання, рефлексії. Самоосвітня робота студента починається із самоусвідомлення – усвідомлення себе як майбутнього тележурналіста з високим рівнем професійної культури. Важливим елементом самовиховання є самопізнання – пізнання сильних і слабких сторін своєї професійної культури. Підвищення рівня професійної культури майбутнього студента відбувається через самоосвіту, чому сприяють систематичне читання журналістської літератури, здобуття нових знань, пізнавальне спілкування з викладачами й тележурналістами-практиками, робота на телеканалі. Важливим регулятором самоформування професійної культури є самооцінка, від якої залежить ставлення до своїх успіхів і невдач.

Висновки. У сукупності перелічені педагогічні умови забезпечують оптимізацію управління процесом формування професійної культури майбутнього тележурналіста, сприяють максимальному розкриттю його творчих можливостей.

Література

1. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

2. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / А.О. Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с.

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.

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

ВИПУСК № 2

Виходить 6 разів на рік

Редактор А.О. Бессараб
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 25.03.2009.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 25,56. Обл.-вид. арк. 36,76. Тираж 500 пр. Зам. № 9-09ж.

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